

GLOBAL & INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH PRACTICUM IN THE GLOBAL SOUTH



Et katalog med refleksioner, teoritilgange, læringsmål, metoder og aktiviteter målrettet studerende på praktikophold i det globale syd.

2.udgave (2020)

Redaktion: Kirsten Andreassen,
Birgit Breusch og Jacob Clausen

Indhold

1.GIPS	2
1.1 En introduktion.....	2
1.2 Katalogets indhold og organisering.....	3
2.Institutionernes rammebetingelser	4
3.Generelle overvejelser ved udsending af studerende	8
4.Internationalisering og teoretiske perspektiver	15
4.1 Teorier der understøtter praktik i det globale syd.....	15
4.2 Internationalisation and international practicum for what and on whose terms?	22
5.Lærings-, undervisnings- og refleksionsformer	32
5.1 En matrix til forberedelse af de studerendes ophold i det globale syd	32
5.2 Bloggskrivning i praksis – et eksempel	44
5.3 Dilemmaspil med udgangspunkt i to cases	46
5.4 Professional-Personal Development (5Q-PPD)	50
5.5 Refleksjon i etterkant	54
5.6 De studerendes efterbearbejdning	57
6.Feedback og peer-feedback	58
6.1 Deling af hverdagsperspektiver på tværs af landegrænser	58
6.2 Buddy-projekt - den maktfrie samtalen	66
6.3 Video i vejledningsprocessen	72
7.Workshops.....	75
7.1 Vejledningsworkshop – som en del af en praksismodel	75
7.2 Workshop som lærings- og deltagelsesrum.....	78
8.Modeller for international praktik i Syd.....	85
8.1 «Homestay» som læringsrom i internasjonal praksis	85
8.2 Erfaringer fra samarbeid med Namibia om internasjonal praksis	91
8.3 NTNU ILUs samarbeid med Zambia - erfaringsdeling	93
8.4 «Global Knowledge» - Erfaringer med studentmobilitet.....	101
9.Efterskrift.....	104
Bilag 1	105

1.GIPS

1.1 En introduktion

Dette katalog er udarbejdet på baggrund af et 3-årigt udviklingsprojekt, Global and Intercultural Competence for Teacher Students through Practicum in South (GIPS) med støtte fra Nordisk Ministerråds program, Nordplus Videregående.

Formålet med projektet har været at udveksle erfaringer og i fællesskab udvikle bedre metoder til vejledning af studerende før, under og efter praktikophold i det globale syd.

Udviklingsprojektet tager afsæt i et mangeårigt samarbejde mellem primært læreruddannelser og pædagoguddannelser fra en række højere uddannelsesinstitutioner i Norge, Sverige og Danmark. De oprindelige samarbejdspartnere var Høgskolen i Innlandet, Karlstad Universitet, Universitetet i Tromsø, OsloMet og Professionshøjskolen UCC (nu København Professionshøjskole).

I 2018 blev projektgruppen udvidet med endnu to institutioner, Høgskulen på Vestlandet og *Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)*. Desuden skete der også på det faglige niveau en udvidelse med en sygeplejerskeuddannelse fra Københavns Professionshøjskole.

Projektledelsen har gennem de tre år været varetaget af en styregruppe bestående af: Annette Bruun, Gerd Wikan, Getahun Yacob Abraham, Kristin Merete Bugge (fra 2019), Sissel-Tove Olsen (til 2019), Tove Leming, Ane Bergersen (fra 2019), Jørgen Klein (fra 2019), Anders Riel Müller (til 2019) og Birgit Breusch (fra 2019). I bilag 1 findes desuden en oversigt over alle projektets deltagere.

GIPS-projektet

Udgangspunktet for projektet har været den fælles erfaring, at de studerendes evne til at identificere og artikulere læringsudbyttet ved praktikophold i markant anderledes kulturelle og institutionelle kontekster ofte har været svær. Der har derfor været et stærkt ønske om at styrke en indsats på området og i fællesskab dele og udvikle '*promising practices*' for vejledning af studerende før, under og efter praktikophold.

GIPS projektet har forsøgt at tilgå emnet på en sådan måde, at praktiske erfaringer fra de

forskellige institutioner og uddannelser kombineres med en solid teoretisk forankring. Projektet har derfor undervejs ideudviklet og i nogle tilfælde afprøvet metoder til rammesætning og intervention med henblik på at styrke de faglige og interkulturelle læringsudbytter i forbindelse med de internationale praktikophold.

Projektets didaktiske grundantagelse har været, at det har afgørende betydning for de studerendes læringsudbytte, at der iværksættes læringsaktiviteter både før, under og efter de respektive praktikforløb. For at fastholde dette fokus, har projektdeltagerne undervejs i processen været organiseret i tre arbejdsgrupper, for således at drøfte særligt egnede metoder i de respektive faser:

- Pre-Departure- gruppen med særligt fokus på læringsaktiviteter før afrejsen til værtslandet
- In- Country - gruppen med særligt fokus på læringsaktiviteter under selve praktikforløbet
- Post Return-/ Re-Entry - gruppen med særligt fokus på læringsaktiviteter efter hjemkomsten

Gruppen har nu udarbejdet nærværende katalog med artikler, der hver på sin måde behandler aspekter i relation til studerendes praktik i det globale syd. En stor del af artiklerne i kataloget behandler flere eller alle tre ovennævnte faser i praktikforløbet, idet faserne indgår i en helhed på den enkelte uddannelse/ institution.

1.2 Katalogets indhold og organisering

Kataloget omfatter et kalejdoskopisk udvalg af meget forskelligartede artikler spændende fra teoretiske indlæg og undersøgelser til mere erfaringsbaserede refleksioner. Derudover præsenteres konkrete øvelser og metoder til intervention og refleksion samt bidrag, hvor forskellige teknologier inddrages og afprøves, herunder snap-logs, blogs og videoptagelser.

Også sproget afspejler den kalejdoskopiske tilgang og fællesnordiske mangfoldighed, idet kataloget omfatter tekster på både svensk, norsk, dansk og engelsk.

Samlet set er der således tale om et idékatalog, som den internationale vejleder kan lade sig inspirere af ud fra de muligheder og behov, der måtte være i den givne pædagogiske kontekst.

Kataloget er tænkt som et dynamisk dokument, der løbende kan suppleres med nye indlæg. Kataloget indledes med en præsentation af de deltagende institutioners rammebetingelser for praktik i det globale syd samt nogle generelle overvejelser i relation til arbejdet med denne type praktik. Dette efterfølges af en teoretisk rammesætning af tematikken inden overgangen til de mere konkrete didaktiske indlæg.

2. Institutionernes rammebetingelser

De deltagende institutioner og uddannelser har vidt forskellige rammebetingelser for praktikophold i det globale syd. Derfor vil vi kort introducere hvorledes praktikopholdene på de forskellige institutioner er organiseret samt de centrale udfordringer, de står med.

Læreruddanning - Høgskolen i Innlandet

Høgskolen i innlandet ved fakultet for læreruddanning tilbyr internasjonal praksis i Namibia. Studentene starter forberedelseskurset i semesteret før de reiser ut. I vårsemesteret i 3 studieår reiser de til Namibia. De har 1 uke forberedelse ved universitet i Namibia før de har 10 uker praksis ved barne og ungdomskilde i en mellomstor by nord i landet. Den siste uken er de i hovedstaden og arbeider litteratur til sin FoU oppgave. Studentene skriver en FoU oppgave mens de er på praksis. Når de kommer hjem har vi et debrifingseminar.

Läraryrutbildningen - Karlstads Universitet

Karlstads universitet har haft program för studentfältarbete under långtid. Studenter inom läraryrutbildning har haft organiserat fältarbete förskolor och skolor i indian, Kenya och Sydafrika. Fältarbetet är organiserat på olika sätt. Detta kan vara genom universitet eller personer från värdlandet som samarbetar med Karlstads universitet.

Läraryrstudenter gör en del av sin läraryrpraktik i landet de reser till. Mest studenterna utöver de obligatoriska 2 veckors läraryrpraktik, stannar i värdlandet för att göra datasamling för sitt examinationsarbete. Fältarbetena är mellan 2-5 veckor.

Sedan 2018 Karlstads universitet erbjuder förberedelsekurs för fältarbete. Kursen är för alla studenter som ska resa utomlands för fältarbete. Kursen har två delar, den första delen handlar om kulturmöte och den andra delen fältforskningsmetod.

Lærerutdanningen - Norges arktiske universitet, Universitetet i Tromsø

Lærerutdanningen ved UiT tilbyr praksisopphold for grunnskolelærere (4 uker) og barnehagelærere (5 uker). Denne praksisen ligger på hhv tredje studieår, og andre studieår. Fra 2020, vil praksis i utlandet tilbys på fjerde studieår for grunnskolelærere. Praksisen tilbys i Livingstoneområdet i Zambia, og/eller i Port Elizabeth, Sør-Afrika. Vi velger ut studenter som får reise på basis av gjennomsnittskaraktter og gruppeintervju med bearbeidelse av caser. I forkant av reisen får de introduksjonskurs på 4 timer x 2, hvor vi fokuserer på kulturmøter og kultursensitivitet, formidling (blogg), ulike pedagogiske tradisjoner og kontekster, landkunnskap, samt praktisk informasjon.

Høgskulen på Vestlandet

Utenlandspraksis ved HVL, Norges største lærerutdanning, er mangfoldig på de tre Campus som tilbyr lærerutdanning. For praksis i sør er det lang praksis med tilbud om 4 ukers undervisningspraksis i Tanzania og Sør- Afrika, med liten forberedelse og etterarbeid men med tett oppfølging av norske lærere i Tanzania.

Høgskulen på Vestlandet har også hatt faget Global Knowledge, 30 studiepoeng med 3 måneder i Livingstone i Zambia, med tre uker forarbeid og en uke etterarbeid av praksis og prosjekt. Dette faget med innarbeidet 4 ukers utenlandspraksis tilbys for både barnehagelærere og grunnskolelærere. Et nytt fag på tvers av tre Campus startet nå i høst, Utdanning og bærekraft – med praksis i Afrika. Dette følger samme modell som Global Knowledge, men har et tydeligere fokus på bærekraft, utdanning og interkulturell kompetanse. Dette tilbys til lærerstudenter 3.året og praksis utgjør 4 uker av deres 3 måneders opphold i Livingstone/Lusaka i Zambia eller Arusha/Dar es Salaam Tanzania. Dette faget startet i august 2019 og erfaringene vil publiseres på sikt. Studenter kan også ha utenlandspraksis i nordiske land og alle samarbeidsland vi i HVL har på ulike kontinent.

Pædagoguddannelsen - Københavns Professionshøjskole

Her kan man komme i en 6 måneders praktik rigtig mange steder både i og uden for Europa. De studerende skal så vidt muligt sendes til en praktikinstitution, der har en uddannelses tilknytning. Dette kan være til et lokalt universitet eller en uddannelses certificeret NGO. Inden afrejse skal de deltage i et forberedelseskursus over to hverdageftermiddage samt en hel

lørdag – i alt 14 timer. De studerende forberedes sammen uanset om det skal til Ghana eller New Zealand.

De studerende afleverer månedlige portefolio opgaver undervejs i praktikken, disse opgaver får nogle gange feedback fra en vejleder, andre gange fra en peerfeedback gruppe.

En tredjedel inde i praktikforløbet afholdes en midtvejs samtale over Skype. Her deltager den studerende, en vejleder fra KP samt en vejleder fra partner institutionen/universitetet.

Ved hjemkomsten deltager den studerende i en de- briefing og en introduktion til den mundtlige praktikprøve, der afvikles på baggrund af en praktikopgave, som den studerende afleverer sidst i praktikken.

Læreruddannelsen – Københavns Professionshøjskole

På læreruddannelsen kan man vælge at komme i udlandspraktik i praktik nummer 2 eller 3. Praktikken vil strække sig over 6 uger. Før man tager af sted er der skemalagt undervisning med 80% mødepligt i ”praktik i udlandet” på KP. Undervisningen er berammet til 10 ECTS og varetages af 2 lærere: en fra den pædagogiske faggruppe, og en fra holdets ”fag”-faggruppe. KP har mange samarbejdspartnere i udlandet, og de studerende kan komme til fx Grønland, Færøerne, Japan, Peru, Ghana, Zambia, Irland, Spanien – og mange andre steder. De studerende får samme undervisning uanset hvor de skal hen. De arbejder dog i grupper sammensat af studerende, der skal til samme nation. Mens de studerende er i udlandet vil der være midtvejsvejledning i en eller anden form. Efter hjemkomst er der undervisning, vejledning, opgaveskrivning og eksamen. De studerende får desuden et evalueringsskema til evaluering af praktik i udlandet.

Studerende kan også læse praktik som del af studieophold - i så fald følger de ikke et praktikmodul hjemme, men får tilknyttet en vejleder.

Sygeplejerskeuddannelsen - København Professionshøjskole (Nord)

Sygeplejerskeuddannelsen tilbyder mange muligheder for, at komme i klinik i udlandet. Det gælder både korte og længere klinikophold helt op til 6 måneder. Inden de studerende kan komme i klinik skal de igennem en samtale med den internationale kliniske koordinator, for at forberede de studerende på de udfordringer og muligheder der ligger i en udenlandsklinik. De studerende forberedes til klinikken med individuel vejledning, samt etablering af netværk i forhold til specifikt kliniksted. Ved hjemkomst samles de studerende for fælles

klunikbearbejdning og individuell vejledning alt efter hvor mange studerende der har været afsted.

Lærer- og barnehagelærerutdanningen – OsloMet

Lærer- og barnehagelærerutdanningene ved Oslo Metropolitan University (OsloMet) har litt ulike rammebetingelser og opplegg for praksisutveksling til det globale sør. Lærerutdanningen er i ferd med å endre sin modell for praksisutveksling ettersom studentene nå tar en integrert 5-årige masterutdanningen. De kan reise på utveksling i 6. og internasjonalt semester som er tilrettelagt blant annet for praksisutveksling til 3 land i sør: Sør-Afrika, Uganda og Nepal for 3 måneder. Studentene har praksis ved skoler vi har avtaler med gjennom partneruniversiteter. Så langt har studentene fra den 4-årige lærerutdanningen skrevet sin bacheloroppgave knyttet til utenlandspraksisen, veiledet fra hjemmeinstitusjonen. Den nye modellen legger opp til at studentene tar et on-line kurs i valgt fag utviklet av fagmiljøene hjemme, i tillegg til praksisen. Utfordringene er å få utviklet slike kurs i mange fag og få til bedre faglig samarbeid med våre partneruniversiteter.

Barnehagelærerutdanningen har utviklet et eget emne på 15 ECTS som tilbys i 6. semester med forberedende teorikurs, 3 måneder utenlandspraksis i sør, logg- og oppgaveskriving, samt bacheloroppgave i etterkant som forhåpentlig er knyttet til erfaringer fra utenlandspraksisen. Studentene kan reise til Ghana eller Uganda (tidligere også Namibia og Zambia). Hovedutfordringen er å få til gjensidighet i forhold til partneruniversiteter vi ikke har andre prosjekter med.

Felles for alle studentene fra OsloMet er at de gjennomgår et obligatorisk feltforberedende kurs før utreise til land i sør. Landspesifikk informasjon er en del av forberedelsene ved eget institutt.

3. Generelle overvejelser ved udsending af studerende

Seleksjon av studenter til utenlandspraksis

Tove Leming, dosent, Annfrid Rosøy Steele, førsteamanuensis, Brynjulv Grønvik, universitetslektor, UiT

Det er ingen fasit i forhold til hvem som er den «riktige» studenten å sende ut i global praksis. Studenter som gir et godt inntrykk før utreise, kan vise seg å ikke passe inn i en annen setting, mens studenter som man kanskje er i tvil om kommer til å klare seg ute, kan gjennomgå en positiv utvikling man ikke hadde forutsett. Forberedelseskurset kan hjelpe oss til å gjøre noen videre sorteringer, men hvordan skal vi før det klare å velge ut de som kan være med?

Det første kriteriet er selvfølgelig karakterkrav, samt at studenten er ajour med fag og praksis. Karakterkravet kan variere fra universitet til universitet, men de fleste vil sikre seg at studentene har gjennomført alle tidligere praksisperiode med bestått karakter, og at studenten følger studiets progresjon. Studenten må heller ikke ha andre merknader som virker negativt.

Videre velger de ulike universitet forskjellige måter å selektere på, ved hjelp av intervju, motivasjonsbrev, anbefalinger, caser, eller lignende. Her vil vi beskrive en måte å arbeide på, nemlig en kombinasjon av gruppeintervju og case.

Vi samlet de studenter som hadde søkt utenlandspraksis, og som fylte de innledende krav beskrevet ovenfor, og fordelte dem i grupper på ca. 6 i hver gruppe. I hver gruppe deltok to lærere med erfaring fra utenlandspraksis. Vi hadde totalt tre caser, og delte ut en og en case. Etter hver case måtte hver student reflektere og komme med innspill, og vi diskuterte deretter casen i plenum. På denne måte fikk vi tematisert utfordringene med denne formen for praksis på en måte som utfordret den enkelte students personlighet. Vi ba dem til slutt reflektere grundig over hvorvidt de klarte å stå i slike situasjoner før de endelig bestemte seg. Prosessen førte også til at noen som hadde søkt, trakk seg.

Case 1: «Å håndtere praktiske utfordringer»
Dere opplever at fasilitetene på bostedet ikke er som forventet. Det er kakerlakker på rommet, og vannet kommer og går. Det er heller ikke stabilt internett. Til tross for lovnader om å få bytte rom, skjer det ingenting. Hvordan håndterer dere dette?

Case 2: «Å være fleksibel og selvstendig»

Praksisgruppa di møter på skolen første dag, og opplever at ingen har hørt om at det skal komme studenter fra Norge. Dere ringer kontaktpersonen, men får ikke svar. Dere får også høre at rektor er på et møte, og vil ikke komme tilbake før etter et par dager. Hva gjør dere?

Case 3: «Å være en global kollega»

Du og praksisgruppa har vært i praksis i en uke, og får tilbakemelding fra rektor at kollegaer oppfatter dere som distanserte, kjølige og overlegne. Rektor begrunner dette med at dere ikke hilser ordentlig på kollegaene, og heller ikke tar særlig kontakt utenom det rent praktiske/formelle. Dette er motsatt av hva dere selv oppfatter dere som. Hvordan kan dere forstå denne tilbakemeldingen, og hvordan vil dere håndtere det.

Studerendes møde med det fremmede

Studentenes reaksjoner i møte med en ny kultur

Studentene som reiser ut kan ha svært forskjellig erfaringsgrunnlag, og dermed svært forskjellige forutsetninger for møtet med den kulturen de kommer til. Noen studenter har aldri vært så langt hjemmefra før, mens andre kan ha tilbrakt lang tid i andre kulturer og kulturer som ligner den de nå har kommet til. Det som er viktig, er at studentene har muligheter for å bearbeide og reflektere over det de møter uansett reaksjon. Noen studenter vil ha stort behov for å snakke om det de opplever, andre trenger hvile og bearbeiding av inntrykk ved å være alene. Vi må passe på at forholdene ligger til rette for at de får disse mulighetene. Det første de vil møte, er nye sanseintrykk, som synsinntrykk, lukter og lyder. Deretter vil de møte mennesker i forskjellige situasjoner, i butikker, i skoler og barnehager, i hjemmene. De vil knytte kontakter og oppleve likheter og forskjeller fra hva de er vant til i samspill med andre.

Vi bør tenke over hvordan studenter i Sør kan delta i lokalsamfunnet, også utenfor praksisplassen. Slik kan de gradvis vende seg til den nye kulturen og knytte bånd. Den lokale kontaktpersonen kan for eksempel inkludere dem i noe sosialt, eller de kan delta på workshops på vertsinstitusjonen, eller i andre sammenhenger som fritidsaktiviteter, sport og kirker.

Studentenes møte med skolen/barnehagen

Studenter som har praksis i sør, vil møte et utdanningssystem som har forskjeller og likheter i forhold til det de er vant til. De vil også møte en konkret barnehage med sin lokale kultur, sine rutiner og måter å gjøre ting på, og uskrevne regler som ikke er selvfølgelige for dem. Det er denne erfaringen med det ukjente og sammenligningen med det kjente vi tenker på som studentenes viktigste kilde til læring i et utvekslingsopphold.

Det er viktig at studenten får muligheter for å reflektere over sin rolle i praksis og over erfaringene de gjør der. Dette kan de gjøre gjennom loggskrivning som de deler med veileder i Norge, ved samtaler mellom de lokale ansatte, ved diskusjon innad i studentgruppen og med lokale studenter, eller på andre måter. Vi bør tenke over hvordan studentene kan få både formelle (oppgaver) og uformelle (møteplasser) muligheter for refleksjon, for hvordan denne refleksjonen foregår er ofte av stor viktighet for læringsutbyttet til studenten.

Praksis i Sør – en del av studentens utdanning

Vi bør være oppmerksomme på hvordan vi i størst mulig grad kan gi studenten følelsen av at oppholdet er en integrert del av deres utdanning, og gjøre det vi kan for å forhindre at de legger fra seg studentrollen. Det kan lett skje at de går inn i en litt annen rolle enn når de er i praksis i hjemlandet, for eksempel at de føler seg mer som frivillige hjelpearbeidere, eller at de får behov for å bli litt «lærer» og lære bort hvordan skole og barnehage fungerer i Nord. Hvordan kan vi så sørge for at de føler seg som studenter når de har praksis i Sør? Dette kan for eksempel gjøres ved krav hjemmefra om pensumlesing og innleveringer, samt lokale veiledere og kontaktpersoner som står i samarbeid med studentens opprinnelige utdanningsinstitusjon. Det kan også være veiledning hjemmefra via skype, mail eller andre plattformer.

Det praktiske rundt studentenes opphold

Det er viktig at alt er lagt til rette for studentene som kommer ut på praksisopphold i sør, at de har et sted å bo og en praksisplass med mulighet for transport mellom bostedet og praksisplassen. Man bør ha tenkt gjennom om studentene skal ha praksis alene eller flere sammen – og eventuelt hvor mange sammen.

Type bosted bør også vurderes nøye, de forskjellige mulighetene kan ha forskjellige fordeler og ulemper. Bor studentene i studentboliger tilknyttet samarbeidsinstitusjonen, har de

mulighet for å knytte tettere kontakter med lokale studenter og med universitetet/profesjonshøgskolen og aktiviteter som foregår der. Bor de hjemme hos lokale, for eksempel hos dem de jobber sammen med på praksisplassen, vil de komme i nærkontakt med en lokal familie, men det vil kanskje kunne bli litt mye kontakt for de av studentene som har behov for et sted å trekke seg tilbake alene eller bare med medstudentene for å hvile, arbeide og reflektere. Dersom de bor på et pensjonat, vil de ha lett tilgang på råd og hjelp, men kan kanskje bli litt isolert i forhold til kulturen og samfunnet, og føle seg mer som turister.

Dersom studentene skal arbeide selvstendig med oppgaver eller bloggskrivning, er det viktig at de har så gode forhold som mulig for dette. Det vil si arbeidsplasser/pulter enten på bostedet eller på universitetet, og muligheter for så god Wi-fi som mulig for kommunikasjon med veiledere hjemme og innlevering av arbeidsoppgaver/blogger.

Studenter på praksisopphold i utlandet må også ha rutiner for hva de skal gjøre når de trenger hjelp, enten med praktiske ting som hvor de kan kjøpe mat, under sykdom eller hvis noe skulle skje, og når de trenger noen å snakke med. Dette blir ofte løst ved at studentene både har en kontaktperson lokalt og en i Norge som de kan kontakte ved behov.

Etiske overveielser og dilemma

Møter med barn som blir slått og straffet

Vestlige studenter er gjennom vår utdanning opplært til at fysisk avstraffelse (og ofte andre typer straff) er ulovlig og skal rapporteres til myndighetene. Som lærere og barnehagelærere ser de ofte på seg selv som barnas ambassadører med et stort ansvar for å tre inn når andre omsorgspersoner svikter. Dersom de erfarer at barn blir slått eller straffet på praksisplassen, kan de komme i skvis mellom denne rollen og rollen som student i praksis, en som skal lære av praksisstedet og av de ansatte der, uten å trekke deres kompetanse i tvil. I slike situasjoner har vi erfart at studenten kan reagere på forskjellige måter: Noen tar det opp med sin praksislærer og forteller om sine reaksjoner, enkelte rapporterer praksislæreren sin til myndighetene. Andre reflekterer rundt erfaringene sine, for eksempel ved å gjøre avstraffelse til tema for oppgaver de skal skrive. Mange diskuterer deg seg imellom og snakker med sin veileder hjemme. Det er viktig at studentene er forberedt på at slike situasjoner kan oppstå,

slik at de kan få bearbejdet dem på en konstruktiv måte. Hvis ikke kan det føre til mye frustrasjon hos studenten og/eller konflikter på praksisplassen.

Møtet med fattigdom og mangel på ressurser

Når studenter fra Nord kommer til skoler og barnehager med minimale ressurser og dårlige forhold for barna, for eksempel mangel på stoler, blyanter og papir, vil det ofte oppstå et ønske hos dem om å hjelpe. Vi har erfart at studenter og/eller studenters venner og familiemedlemmer på besøk samler inn penger og gir store gaver til praksisstedet de er på. Det kan være alt fra at de gir bort tegne- og skrivesaker og fotballer, til at de støper et helt nytt gulv i en barnehage. Dilemmaet som da ofte oppstår, er at det blir skapt en forventning fra praksisstedet til at alle studentene fra Nord som kommer dit skal bidra til driften. Dette kan gjøre det vanskelig for studenter som ikke kan eller vil bidra økonomisk. Og dersom det å være praksisskole eller praksisbarnehage for utenlandsstudenter gir store privilegier, vil det bli kniving om dette blant de lokale barnehagene, og de som velger ut institusjonene vil få et stort ansvar og en viss makt som er knyttet til økonomiske midler. Det er ikke alltid studentene tenker over hvilke konsekvenser hjelpearbeidet deres kan få, så dette er det viktig at de får innspill til.

Pengenes rolle i partnerskapet

I tillegg til at noen studenter gir gaver til praksisstedet, er det noen institusjoner i Nord som har ordninger for å gi godtgjørelser til praksissteder, praksislærere og kontaktpersonen for arbeidet de gjør for studentene. Vanskeligheter med dette er at forskjellige land og institusjoner har forskjellige ordninger, og at de dermed kan komme i konkurransesituasjoner overfor hverandre og skape uønskede maktstrukturer hos dem som ta avgjørelser hos vertsinstitusjonen. Fordi ressursene noen steder er langt mer knappe enn vi er vant til, vil penger i mange tilfeller gi forholdsmessig mye mer makt, selv når det dreier seg om beløp som vi tenker på som beskjedne.

Mangel på gjensidighet i utvekslingen

En stadig tilbakevendende utfordring er tendensen til at studentutvekslingen og praksisoppholdene bare går en vei, selv om begge de samarbeidende institusjonene ønsker mer gjensidighet. Studentene fra Nord finansierer ofte sine praksisopphold i Sør selv, mens

svært får studenter fra Sør har ressurser til å finansiere tilsvarende reiser og opphold tilbake. For mange samarbeidspartnere kan løsningen på dette være å søke ulike typer prosjektmidler for å finansiere student- og ansattutveksling som blir gjensidig. Utfordringen med slike midler er at de er tidsbegrenset og ikke gir mulighet for varige ordninger.

Vurdering – lokalt eller hjemmefra?

Det kan være vanskelig for en utdanningsinstitusjon å ta avgjørelsen om hvem som skal vurdere studenten i praksis. Å bli vurdert lokalt og av sin øvingslærer kan virke mest respektfullt og bygge opp under studentens rolle som en som er i praksis for å lære. På den andre siden kan vurderingskriteriene for praksis være svært forskjellige i forskjellige kulturer, noe som kan gi studentene vanskeligheter. Det er heller ikke alltid at læreren som har ansvaret for studentene har noen særlig utdanning, spesielt i praksisbarnehagene. Når studentene har høyere utdanning enn øvingslærerne sine, kan det være unaturlig å bli vurdert av dem. Her må institusjonene i Nord gjøre grundige overveielser før de bestemmer seg hvordan studentene vurderes.

Gruppedynamikk studentene imellom

Studenter med samme bakgrunn som er langt hjemmefra vil ofte holde sammen, og de vil ofte ha behov for å støtte seg på hverandre i vanskelige situasjoner og møte nye og ukjente situasjoner sammen. Fordelen med en slik gruppe er at det kan bli et fint forum for refleksjon og diskusjoner og for bearbeiding av opplevelser for den enkelte. Ulempen kan være at gruppen isolerer seg og i liten grad blir kjent med menneskene og kulturen de har kommet til. Her kan studentene trenge veiledning for å finne en god balanse. Dersom det blir konflikter og samarbeidsproblemer i en slik gruppe, vil disse ofte oppleves større enn ellers, både fordi situasjonen er sterk og uvant for alle, og fordi det ikke er så enkelt at man kan bytte gruppe eller bestemme seg for å holde sammen med noen andre, da det bare er et lite antall studenter fra et land der.

Studentenes holdninger til forhold i Sør

En av de største utfordringene med praksis i utlandet er når studenter på grunn av sine holdninger og verdier føler seg overlegne de menneskene de møter som har andre holdninger. I noen tilfeller vil studentene da kunne bli belærende og fordømmende i stedet for å lære,

reflektere og undre seg. For oss som jobber med internasjonalisering gjelder det å arbeide på en måte som i størst mulig grad forhindrer at dette skjer, men det kan være vanskelig å vite hvilke tiltak som fungerer.

4. Internationalisering og teoretiske perspektiver

Dette kapitel præsenterer to bidrag, der på hver sin måde kommer rundt om en række perspektiver vedrørende studerendes ophold i det globale syd. Første bidrag er en teoretisk indkredsning af nogle - blandt mange - forståelser og begreber omkring global bevidsthed, kulturforståelse, interkulturel kompetence og kulturel sensitivitet.

Andet bidrag undersøger formålet og intentionerne med internationalisering og internationale praktikker.

4.1 Teorier der understøtter praktik i det globale syd

Gerd Wikan, dosent, INN.

Målsetting med internasjonalt praksis er todelt: studentene skal få økt global bevissthet, og de skal utvikle økt interkulturell kompetanse. Dette er begrep som brukes på mange måter og tillegges ulikt innhold. I vår forståelse av begrepet "global bevissthet" ligger det både økt kunnskap om verden utenfor de nordiske lande, samt et element av forståelse av hva som driver store globale prosesser, lokale konsekvenser av disse og engasjement og interesse for globale spørsmål allment (Quezada, 2004; Keese & O'Brian, 2011; Merryfield, 2008). Begrepet "interkulturell kompetanse" defineres som kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør at en evner å samhandle på tvers av kulturer (Deardorff, 2004). Dette er en mer omfattende kompetanse enn for eksempel kulturell sensitivitet som ifølge Hammer, Bennett & Wiseman (2003) relaterer seg til evnen til å oppfatte og erfare kulturelle forskjeller.

De nordiske lande er i stigende grad præget af en øget etnisk og kulturel mangfoldighed årsaget af immigration fra både europæiske og ikke-europæiske lande. Den øgede mangfoldighed udgør en udfordring for pædagoger og lærere og ligeledes for pædagog- og læreruddannelserne i de nordiske lande. De fleste pædagoger og lærere samt undervisere er fra majoritetskulturerne i Norden og de har ofte en begrænset erfaring med og viden om, håndtering af denne mangfoldighed. Opbygning af positive relationer mellem forskellige kulturer, afmontering af fordomme og racisme er kritiske mål for vores uddannelsesinstitutioner. De nordiske lærer- og pædagoguddannelser har forsøgt at svare på forandringerne ved at etablere kurser og specialiseringer med fokus på multikulturalitet og

flersproglighet. Teoretiske kurser er viktige, men deres effektivitet i forhold til at endre verdier og perspektiver hos de studerende er begrenset. der kan også stilles spørsmål ved hvor meget disse kurser forbereder de studerende på det praktiske arbeid i klasseværelset, fritidsklubben eller barnehagen.

Praktikopphold i utlandet er blitt mere populært blant studerende, og det ses som en mere effektiv måte å utvikle interkulturelle kompetencer og globalt utsyn på end gjennom teoretiske kurser om interkulturell kompetence og multikulturell utdanning. Ved å bo, arbeid og studere i en anderledes kulturell og institusjonell kontekst kan det utfordre den studerende syn på seg selv, de "andre", sin profesjon og sitt hjemlands dominerende kultur. De studerende forventes å utvikle en perspektivbevissthet som hjelper dem til å forstå andre verdier, normer og praksiser. Læreinstitusjoner sender studenter til utenlandspraksis fordi de håper at et opphold i en annen kultur vil øke studentenes kompetanse til å undervise i de stadig mere multietniske og multikulturelle barnehagene og skolene. Denne forestillingen er basert på en tro på at et slikt opphold vil medføre en transformasjon en mer etno relativ retning hos studenten. Bennetts utviklingsmodell for interkulturell sensitivitet (DMIS) beskriver stadiene en person må gå gjennom for å få utviklet økt global bevissthet og interkulturell kompetanse. DMIS identifiserer stadier i utviklingen fra et etnosentrisk til et etnorelativt perspektiv (Hammer et al., 2003). Modellen identifiserer tre etnosentriske orienteringer der ens egen kultur oppleves som sentral (fornektelse, forsvar, minimalisering) og tre etnorelativt orienteringer der ens egen kultur oppleves i sammenheng med andre kulturer (aksept, tilpasning, integrasjon). Fornektelse er vanligvis en tendens for å unngå å legge merke til kulturelle forskjeller. Forsvar er når ens egen kultur oppleves som den eneste levedyktige, den eneste gode måten å leve på. Minimalisering er når ens egen kultur oppfattes som universell. Aksept er når andre kulturer oppleves som annerledes, men like menneskelige som ens egen. Ofte vil dette innebære muligheten til å omorganisere ens egne perspektiver. Tilpasning er evnen til å bevege seg inn og ut av forskjellige kulturer (Hammer, 2012). Bennetts modell faller inn under et konstruktivistisk paradigme, noe som medfører at ens perspektiver kan endres gjennom konfrontasjon med andres. En kritikk mot Bennetts modell er at den kun beskriver ulike stadier uten at den går inn på å forklare hvordan en endring fra etnosentriske til etnorelativt stadier kan skje (Zimmermann, 2010).

fornektelse forsvar minimalisering	aksept tilpasning integrasjon
Etnosentriske stadier	Etnorelativ stadier

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

Et annet perspektiv, som kan være anvendelig i denne forbindelse er Jack Mezirows transformativ læringsteori. Mezirow søker å forklare hvordan transformativ læring skjer hos voksne. Ifølge Mezirow (1981, 1997) er det viktig å forstå at voksnes læring er forskjellig fra barns læring. Mezirow definerer transformativ læring som en prosess der med utgangspunkt i det man har erfart tidligere prøver å tolke nye situasjoner. Når man opplever at a priori forestillinger ikke fungerer er man satt i en situasjon der endring av tolkninger og perspektiver kan skje (Mezirow 1998; 1997). Dette kaller Mezirow (1981) perspektiv transformasjon: "The new frame of reference would be considered more functional when it is more inclusive, differentiating, critically reflective, open to other points of view, and integrative of experience" (1998:3). Transformativ læring handler om å endre sine meningsperspektiv. Mezirow ser kritisk refleksjon som helt avgjørende, uten at det finner sted vil ikke transformativ læring skje.

Et annet sentralt aspekt ved transformativ læring er at den lærende utvikler evne til aktiv lytting og respekt for andres synspunkter og perspektiver, en følsomhet som ligger nær opp til Bennets utvikling av interkulturell kompetanse. Taylor (1997) mener at når studenter blir sendt til et utviklingsland eller på annen måte må leve i en fremmed kultur vil transformasjon skje gjennom *kultursjokket* og at man må samarbeid med folk fra den nye kulturen over tid. Transformativ læringsteori er et nyttig rammeverk for å forstå hva som må til for å endre meningsperspektiver. Taylor peker på at dette er enklere å få til når det er stor avstand mellom studentenes kultur og vertskulturen enn gjennom teoretiske studier. *Men det er viktig å huske på at Mezirow understreker at det er vanskelig å endre perspektiv, og at det er vanligst å holde på sitt opprinnelige perspektiv.*

Internasjonale studier

Hvor effektiv internasjonal praksis er som middel til å utvikle lærerstudentenes globale forståelse og interkulturell kompetanse på er omdiskutert. Mange studier finner at deltakelse

i internasjonal praksis utfordrer studentenes forståelse av seg selv og egen kultur og fører til personlig vekst og økt selvtillit (Cushner & Mahon, 2002; 2007; Dahl, 2004; Cushner, 2007; Stachowski & Sparks, 2002; Walters, Garii & Walters 2009; Wiggins, Follo & Eberly, 2007; Hoaas, 2009; Horntvedt, 2012; Bøhn & Dypedahl, 2013). Andre forskere er kritiske til disse entydige positive funnene og, men at studentene tvert imot kan komme tilbake med en forsterket forestilling om egen kulturs fortrefelighet (Hammer, 2012; Engle & Engle, 2012; Zull, 2012; Pluim & Jorgenson 2012; Klein & Wikan, 2019; Larsen 2014; Wikan & Klein, 2017).

Vande Berg (2012) og andre (Hudson 2017; Hindrix 2017) hevder at det er mulig å gripe inn og hjelpe studenten til å utvikle interkulturell kompetanse. Det er mulig å hjelpe de studerende til å få nye ferdigheter, kunnskaper og utvikle holdninger og kritisk refleksjonskapasitet. Basert på omfattende studier av en rekke internasjonale praktikprogrammer finner Hindrix (2017) følgende aspekter som er viktigst å fokusere på når man designer et internasjonalt praktisk program:

1. Kulturell selvkunnskap: Student kjenner og forstår sin egen referanse og verdenssyn og han kan knytte disse til andre synspunkter.
2. Kulturell fleksibilitet: Om nødvendig tilpasser studenten sin oppførsel og kommunikasjonsstil i en interkulturell sammenheng, og undersøker alternative handlingsmønstre.
3. Kulturell motstandskraft: Studenten skal håndtere vanskeligheter og negative følelser som kan oppstå i interkulturelle møter på en konstruktiv måte.
4. Kulturell kunnskap: Studenten erverver kunnskap om andre kulturer og benytter denne kunnskapen på en hensiktsmessig måte med respekt for det enkelte menneskes unike egenskaper.
5. Kulturell kommunikasjonskompetanse: I en interkulturell sammenheng utvikler studenten et samarbeid med kolleger, klienter og andre interessenter og bidrar til tillit.
6. Kulturell kommunikativ kompetanse: Studenten undersøker de spesifikke egenskapene i sin egen kommunikasjonsstil, gir mulighet for en rettslig tilnærming om nødvendig og utforsker kommunikasjonsstilen til den andre.
7. Undersøkelse av andre perspektiver: Studenten er åpen for alternative ideer og meninger, vil undersøke dem og vurdere verdien av alternativene. I tillegg må studentene vise internasjonal orientering og sosial involvering.

Det er derfor nødvendig at utlandsopholdet er kombinert med målrettet og strukturert veiledning og forberedelse for å øke sjansen for at de studerende formår at konvertere de praktiske erfaringer fra utlandsopholdet til kompetencer som er anvendbare i deres

fremtidige professioner (Vande Berg, Paige, & Lou (Eds.), 2012). De studerende har behov for vejledning og understøttelse til at reflektere over sig selv som kulturelle subjekter og til at blive opmærksom på, hvordan de reagerer på og skaber mening i mødet med forskellige kulturelle kontester¹. I en nordisk sammenhæng er litteraturen om vejledningsprocessen i forbindelse med praktikophold i udlandet sparsom². Forskellige uddannelser har udviklet vejledningsprogrammer for studerende på praktikophold i det globale syd, men de fleste har været udviklet relativt adhoc. Der er en mangel på tilgængelig viden for vejledere og undervisere om mere strukturerede og fagligt velfunderede vejledningspraksisser baseret på nordiske erfaringer. Der er således behov for mere systematisk og teoretisk velfunderede vejledningsmetoder i forhold til praktikophold i det globale syd. Kort sagt, så er interkulturel kompetence en udviklingsproces som kræver en intervenserende tilgang før, under og efter udlandsopholdet.

Litteratur

Bøhn, H. & Dypedahl, M. (2013). *Veien til interkulturell kompetanse*. (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.

Cushner, K. (2007). The Role of Experience in the Making of Internationally-Minded Teachers. *The Teacher Education Quarterly*, Winter 2007: 27-39.

Cushner, K., and J. Mahon. (2002). Overseas Student Teaching: Affecting Personal, Professional, and Global Competencies in an Age of Globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1): 44-58.

Deardorf, D. K. (2004). *In Search of Intercultural Competence*. International educator. Online: <http://oregonstate.edu/instruct/pp/ctla-files/reading/reading-deardoff.pdf> (retrieved 01.09.2013)

Engle, L. & J. Engle (2012). Beyond Immersion. The American University Centre of Provence Experiment in Holistic Intervention. In Vande Berg, M., Paige, R. M., and K.H. Lou (Eds.). *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, what they're Not, and What We Can Do about it*. Stylus Publisher, Herndon.

Hammer, M. R., M .J. Bennett, and R. Wiseman. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 27: 421–443.

¹ For en dybere teoretisk diskussion af begrebet interkulturel kompetence se Dervin & Gross, 2016

² Se for eksempel (Andreassen & Prins, 2011; Bergersen, 2017; Kruse & Palm, 2012; Wikan & Klein, 2017)

Hammer, M.R. (2012). The Intercultural Development Inventory. A New Frontier in Assessment and Development of Intercultural Competence. In Vande Berg, M., Paige, R. M., and K.H. Lou (Eds.). *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, what they're Not, and What We Can Do about it*. Stylus Publisher, Herndon.

Hoas, G. (2009). "En enestående sjanse", "det gjør noe med deg", "et helt nytt perspektiv" : studie- og praksisopphold i Afrika, for studenter ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo i perioden 2000-2008 : forberedelser, oppfølging og studenters tilbakemelding. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.

Hornstvedt, T. (2012). Utvalgte begreper i flerkulturell forståelse. I P. I. Båtnes & S. Egden (Red.), *Flerkulturell forståelse i praksis*. (s. 152-160). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hindrix, K. (2017). International competences.

[http://www.internationalecompetenties.be/files/List%20of%20ICOMs%20\(2\).pdf](http://www.internationalecompetenties.be/files/List%20of%20ICOMs%20(2).pdf)

Hudson, K. (2016). Intercultural competencies: To what extent were they explicitly promoted during an Intensive Study Programme. *JETEN* Vol. 11, 52-62.

Klein, J. & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, (79(2019)) pp 93-100.

Larsen, M. A. (2014). Critical global citizenship and international service learning: A case study of the intensification effect. *Journal of Global Citizenship & Equity Learning*., 4 (1), 1– 43.

Merryfield, M. M. (2008). Scaffolding Social Studies for Global Awareness. *Social Education* 72(7):363-366.

Olsen, S., Wikan, G., Klein, J., & Hagen, A. (2019). Praksisstudier i fremmed land – bedre lærere i eget land? I Thorsen, K.E. & Michelet, S. 2019. Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering. – sammenhenger og spenninger. Universitetsforlaget, Oslo.

Pluim, G. W. J. & Jorgenson, S. R. (2012). A Reflection on the Broader, Systemic Impacts of Youth Volunteer Abroad Programmes: A Canadian Perspective. *Intercultural Education*, 23(1), 25-38. <https://doi.org/10.1080/14675986.2012.664751>

Quezada, R. L. (2004). Beyond Educational Tourism: Lessons Learned While Student Teaching Abroad. *International Education Journal* 5 (4): 458-465.

Stachowski, L. L., and T. Sparks. (2002). Thirty Years and 2,000 Student Teachers Later: An Overseas Student Teaching Project That Is Popular, Successful, and Replicable. *Teacher Education Quarterly*, Winter 2007: 115-131.

Taylor, E.W. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly* 48(1): 1-29.

Vande Berg, M., R. M. Paige, & K.H. Lou (2012). *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, what they're Not, and What We Can Do about it*. Stylus Publisher, Herndon.

Walters, L. M., B. Garii, and T. Walters. (2009). Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. *Intercultural Education* ,20(1-2): 151-158.

Wiggins, R. A., E. J. Follo, and M.B. Eberly. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23(5): 653-663.

Wikan,G. & Klein ,J. (2017). Can International Practicum Foster Intercultural Competence Among Teacher Students? *Journal of the European Teacher Education Network (JETEN)* 12(1) s. 95-104.

Zull, J.E. (2012). The Brain. Learning and Study Abroad. In Vande Berg, M., R. M. Paige and K.H. Lou (Eds.). *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, what they're Not, and What We Can Do about it*. Stylus Publisher, Herndon.

Zimmermann, K. (2010). *Intercultural competence as a success factor of virtual multicultural teams*. University of Jyväskylä.

4.2 Internationalisation and international practicum for what and on whose terms?

Getahun Yacob Abraham, senior lecturer, Karlstad University

This paper will investigate the aims of internationalisation and international practicum, with the focus on the latter. It is important to consider whether both partners in the exchange receive benefits, and if not to reconsider the practicum arrangements to ensure greater equity of benefit. Review of literature in the field and my own experiences as a Swedish university lecturer involved in student teacher practica will be the base for this paper. Some preliminary results of my literature review show that practicum in the South mainly focuses on giving the teacher students from the North the possibility of intercultural understanding with specific goal of dealing with demographic change taking place in the student teacher's home country. This demographic change has typically resulted in an increased cultural diversity of students in classrooms (Abraham & von Brömssen, 2018; Bosire & Brigham, 2009; Marx & Moss, 2011; Wikan & Klein, 2017). Experiences show that in the movement of students from the North to the South, economically and politically dominant countries are more likely to dictate the terms of relationships (Bosire & Brigham, 2009; Yang, 2002). Viewed from another perspective, countries considered in the center due to their economic and political influence gain more advantages than countries considered in the periphery (Barnet & Reggie, 1995).

Introduction

During the last 10 years I have been involved in supporting Swedish student teachers to have a practicum opportunity in South Africa, first at Gothenburg University and since 2011 at Karlstad University. The majority of participants were preschool teacher candidates, while there were also a few primary school teacher candidates. These student teachers undertook short practicum placements of a few weeks duration in preschools in South Africa. In a few cases there were student teachers who came from South Africa to attend courses in Sweden and at the same time to make a short visit at preschools.

Most of us are involved international practicum work due to strong demand for internationalization from our institutions and due to our commitment as academics regarding the importance of intercultural understanding between different societies from different parts of the world. We are sometimes engaging in this work with limited reflection on possible consequences for both sides of the international practicum.

While considering the positive side of international practicum, we did not put much energy on problematizing it. It is important to see to both the pros and cons of the international practicum. The purpose of this study is therefore to answer the following questions: What is international practicum? Why do we need international practicum in the Nordic higher education? Who is benefiting from international practicum?

Literature review in the field is the main source of data for the study. In addition to that my own experiences as a Swedish university lecturer involved in the student teachers' practicum in South Africa will be used.

How do we understand international practicum?

Universities are globally striving for internationalization. They are doing this due to their belief that, internationalization is considered to enrich higher education by bringing diversity of knowledge and experiences. In the global North similar to other parts of the world, universities looking forward towards internationalization for various reasons. A recent policy document on internationalization of higher education by the Swedish government writes, "...Consequently, intercultural and international perspectives are important to preparing all students for the labour market and society of today and the future." (Swedish Government Official Reports, SOU 2018:78, 8).

One of the motives for internationalization could be getting more paying students, while the other motive could be promotion of their university as a major teaching and research institute. Depending what we consider as a South, there could be different motivation. My experience from some African countries show that some of the institutions or some academics are interested on internationalization with the hope of gaining some funding from universities in the North and also the possibilities for visit to universities they consider as well functioning to gain experiences and knowledge to take home.

In some cases there are comprehensive internationalization projects between countries. One such an example is South African Sweden University Forum (SASUF), a three year project with a focus on research, education and innovation. While South African and Swedish universities are the main target groups for the project it also included, "... embassies, civil society organisations, funding agencies and ministries in both countries."

In higher education of the Nordic countries, there are discussions on two dimensions of internationalisation. Internationalization at home and internationalization by travelling abroad. In the case of internationalization at home, university staff are supposed to gain knowledge of scholars from other countries through their books and articles (often through open access on internet), with such resources included in course literature. Universities with sufficient resources invite foreign scholars to give lectures to their students in the home institutions and connect to others through media such as Skype and Zoom. There are also projects where students are giving each other feedback through mail and other electronic media.

The second dimension of internationalisation is physically leaving the universities and travelling abroad, and is the focus of this discussion. This physical movement may include students, academic and administrative staff. A major part of the movement is having exchange of students or sending students for practicum within the region or overseas. Students' practicum overseas may include such regions as Africa, Asia and Latin America.

What are the aims of international practicum?

International practicum could have different objectives for different countries or regions. While it could be considered general, what Wikan and Klein (2017) state can indicate a Nordic perspective on international practicum:

"The stated goals of the international practicum programme are to increase the students' understanding of cultural differences, and to enable them to acquire new perspectives on education and schooling and experience living in another country in order to enhance global awareness and reduce prejudice." (p.96.)

Intercultural understanding, new perspectives on education and the experience of living in other countries all serve enhance global awareness and to reduce prejudice (Wikan and Klein, 2017). In addition to what student teachers are encountering abroad, these experience will also help them in a meeting with diverse group of people at home when they start working as teachers.

Due to conflicts and wars mainly in the Middle East and North Africa, millions of people were forced to leave their countries of origin to save their own and their families lives. A largest

number of asylum seekers came to Sweden while the other Nordic countries also accepted more asylum seekers compared to 2014 (Eurostat, 2016). These refugee groups are diverse in terms of language, culture and religion.

These diversities are recognized in different ways as part of supporting diversity of children in the preschool and school classrooms. In addition to diversity of language, culture and religious backgrounds, migrants may be new to the way of life in the host countries and may have been victims of various traumatic experiences.

Student teachers with international practicum may not be in contact directly with groups that arrived in the students' home countries, but their exposure to diverse groups of people is likely to be an asset for working with migrants. Therefore, the student teachers who have travelled for international practicum may be considered as more equipped than teachers who have not been exposed to school environments of other cultures, in terms of engaging with diverse groups of children at preschools and schools.

The institutions in the South are also interested to gain some knowledge of the institutions and societies in the North. By international practicum to the North, the staff and the students would like to gain some experience of the working conditions of the preschools, schools and higher education institutions they visit.

From a Southern perspective, the co-operation will be hoped to lead to long term cooperation for staff training, research, publishing and some investment to boost their institutions. Some Southern institutions may have an expectation that the wealthy North will provide both financial and academic input to improve the quality of the education in the South. In some countries in the South, universities from the North are considered as role models for improving the quality of their education. In discussion on internationalization with the colleagues from South Africa at one university they mentioned the importance of internationalization for their study program. For a program to be approved by the higher education commission it needs to show a similarity to a curriculum at least of three universities outside South Africa. This according to the commission, should show the program is not only local in South Africa but also provided in other countries. This is one of the criteria for authorities to approve the program in particular university.

Who is benefiting from the international practicum and how?

In general terms it is possible to argue there are benefits to higher education institutions from both the North and the South partners. I consider the following as some of the benefits to both sides:

Individual teachers and students could develop intercultural understanding and competence through intercultural communication.
Gaining some knowledge about education systems in the sending and receiving ends.
Students preparing themselves for joining global labour markets.
Understanding their responsibility as global citizens working for sustainable development.
Teachers improving their professional competence.
Institutions promoting and boosting their images through partnership contacts with universities outside their own countries.
Nations promoting themselves and their education system, research, technology and production in the ways that might lead to long-term economic benefit.

There are those who argue from the perspective of the North, the importance of students exposure to culture is highlighted.

Proponents of internationalization in universities in countries of the North would argue that such partnerships, of which student placements comprise only one part, “will enrich and inspire us while providing important assistance to colleagues abroad” (Gillespie, 2003, p. 7); that the experience of “culture shock” on the part of students in overseas placements can lead to a new global perspective ... (in Heron, 2006, 4).

What Heron (2006) appears to claim in relation to experience being enriching and inspiring is true for both students from the North and South. However, the focus, is predominantly on what students and teachers gain. A critique is needed with regarding to who is gaining most out of exchange. It is not clear what is included in the statement, “providing important assistance to colleagues abroad”. But it sounds like institutions that are sending abroad students are positioning themselves as superior, in declaring that they are “providing assistance”.

Critical views on international practicum

According to some writers internationalization in higher education through exchange is not a game of equals. A study based on Brazilian and South African context discusses the disadvantage some groups are facing.

Worldwide-operative discourses, approaches, and frames of reference for internationalization privilege the needs and realities of universities in wealthy, industrialised countries in North America, Europe, and Asia. Thus, depoliticised conceptualisations of internationalization hinge on global competition, which disenfranchises historically marginalised Black South Africans and poor Brazilians (the majority of whom are considered to be mixed or Black), who due to exclusionary and elitist policies of apartheid and colonisation – are saddled with weaker K-12 backgrounds and often face financial limitations. Serving these under-prepared and non-traditional students well, for instance through remediation programmes and publicly-funded financial support, works against the economic logic, which is premised on international competition for the brightest minds... (Majee & Ress, 2018, pp. 13-14).

The quotation explains the internationalization process by universities of wealthy countries privilege them. Majee & Ress (2018) criticise the depoliticised internationalization, which adhere to global competition for disadvantaging the already marginalised groups in societies. To help this group by using different support programmes is considered a move against the market logic of international competition.

Heron (2006) based on experiences from social work students exchange program to the South writes in this subject critically on terms used to describe relations between North and South and their implications:

“The terms North and South are used here to denote the “haves” and “have-nots” among countries of the world, and roughly correspond to the “First World”/“Third World” terminology of the Cold War era, and the “developed”/“developing” dichotomy. Rather than geographic location, what underlies the North/South split is the extent of present-day economic

development, or lack thereof, linked to the effects of colonization and empire. Thus, the countries of the South are former colonies. ..." (Heron, 2006, 2).

...In sum, the rapidly proliferating presence of Northerners on short-term postings in developing countries has become a feature of North-South relations, and seems to comprise a new dimension of globalization. This outpouring of Northerners is predominantly white and middle-class." (Ibid., 2006, 4).

" It seems to me that there is need for further discussion about the ethics of international practice from a critical social work perspective. By critical perspective I am referring to an analysis of relations of power that produce social injustice, particularly the operation of historically derived, materially-linked interlocking systems of oppression..." (Ibid., 2006, 4).

Heron (2006) addresses the different terms used to present the two worlds. The dichotomies 'North/South', 'first world/third world' and 'developed/developing countries' are used to demarcate the division between the wealthy and the poor countries. There are also clear power relations between partners on the one hand from the North including most of the colonizing countries and from the South most of the countries that were former colonies. The predominant presence of "white and middle-class" persons travelling from the North to the South is presented as indication of the type of relations of the privileged and the disadvantaged.

Jooste and Heleta (2017) indicates driving forces for internationalizations in Higher Education and how the South is looked upon by North and its possible effects.

HE internationalization is driven largely by European, American, Canadian, and Australian "rationales, strategies, approaches and activities" ... (Jooste & Heleta, 2017, p. 43).

...This patronizing approach, which portrays the South as the problem, a helpless mass, which cannot survive without the assistance from the "enlightened" North, will not make the world a better, more equal place; it will only sow more divisions and animosity... (Jooste & Heleta, 2017, p. 47).

Countries that are mentioned in the quotation are considered as dominant powers on internationalization, they are perceived as initiators, planners and leaders of implementation. Jooste and Heleta (2017) raises the issue about the North's contempt of the South and warns for the negative effects of it on the relationships between the different countries in different continents. There are authors who started seeing the need for change of direction.

"...The focus of research in this field has begun to gradually shift to understanding the goals and policies of both the sending and receiving countries..." (Barnet, G. A. & Wu, R. Y., 1995, p. 354). To strengthen the mobility those who are sending students from the North need to be careful not to think themselves as owners of universal truth and material wealth to impose their hegemony on the receiving institutions. Instead they can consider what they are supposed to give and what they are going to gain in terms of both knowledge and experience.

How can we work towards win-win goals of international practicum?

Most of the works on both the importance of internationalization and international practicum comes from the North and this situation is observed by Yang (2000) as follows:

"...Particularly absent are studies that aim to clarify the manner in which internationalisation is conceptualised in Third World universities, and to also investigate the decisive factors, limitations and feasibility of internationalization of higher education in less-developed non-Western countries." (Yang, R. 2002, p.92).

While looking forward towards studies which can give us knowledge on expectation of higher education institutions from the South, there are also possibilities to work towards the future that benefits both sides. These could be:

Recommendations for enhancing reciprocity:

Developing knowledge about each other's national and regional reality.
When planning an exchange of students or other partnership program, consider the goals of one's own institution (to think about what is going to be provided in return to what is being gained).
Develop a trustful relationship in order to appreciate each other's positive sides and provide constructive criticism on each other's weaker points.
Identifying common goals that could benefit students, institutions and nations (for example the issue of climate change).
Apply academic discussions and sharing of experiences on contents and methods within courses.

Recommendations for further development of North/South internationalisation:

Sending students for part of their studies, whether a year, a semester or a short time abroad.
International practicum placement
Receiving students from other countries.
Developing courses for international students.
Including issues of internationalisation in our ordinary courses.
Inviting international guest lecturers and researchers to our institutions.
Encouraging teachers and other staff exchange with other countries.
Recruiting staff and students with diverse backgrounds through international advertising.

References

Abraham, G., Y., & von Brömssen, K. (2018). Internationalisation in teacher education: Student teachers reflections on experiences from a field study in South Africa. *Education Inquiry*.

DOI: <https://doi-org.bibproxy.kau.se/10.1080/20004508.2018.1428035>

Barnet, G.A. & Yingli Wu, R. (1995). The international student exchange network. 1970&1980, *Higher Education*, 30, 353-368.

Bosire, M.M. & Brigham, S. (2009). Preparing North American preservice teachers for global perspectives: An international teaching practicum experiences in Africa. *The Alberta Journal of Education Research*, 55 (3), 415-428.

Eurostat (2016). Asylum in the EU member states (newsrelease, 44/2016). <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7203832/3-04032016-AP-EN.pdf/790eba01-381c-4163-bcd2-a54959b99ed6> (Accessed 2019-09-29).

Heron, B. (2006). Critically considering international social work practica. *Critical Social Work, An interdisciplinary journal dedicated to social justice*, 7(2).

DOI: <https://doi.org/10.22329/csw.v7i2.5737>

Jooste, N. & Heleta, S. (2017). Global citizenship versus global competent graduates: A critical view from the South. *Journal of Studies in International Education*, 21(2), 39-51.

Majee, U.S. & Ress, S.B. (2018). Colonial legacies in internationalization of higher education: racial justice and geopolitical redress in South Africa and Brazil. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI: [10.1080/03057925.2018.1521264](https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1521264).

Marx, H. & Moss, D.M. (2011). Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62 (1), 35-37.

South African – Sweden University Forum (SAUSAF). (2017-2020). <https://sasuf.org/south-africa-sweden-university-forum/> (Accessed, 2019-09-26).

SOU 2018:78. Internationalisation of Swedish Higher Education Institutions. Summary of reports SOU 2018:3 and SOU 2018:78 by the Inquiry on Increased Internationalisation of Higher Education Institutions (U 2017:02). Stockholm: Swedish Government.

Wikan, G. & Klein, J. (2017). Can international practicum foster intercultural competence among teacher students? *Journal of the European Teacher Education Network*, 12, 95-104.

Yang, R. (2002). University internationalization: Its meaning, rationales and implications, *Intercultural Education*, 13(1), 81-95.

5.Lærings-, undervisnings– og refleksionsformer

Dette kapitel bidrager med forskjellige bud på en organisering af internasjonale praktikker – hvordan reflekterer man før, under og efter praktikkene?

Afsættet er en matrix for hvordan et forberedelseskursus kan tilrettelægges og hvilke temaer der kan introduceres.

Herefter følger forslag til interventionsformer, der kan bidrage til refleksion på forskjellige tidspunkter i forløbet – det være sig dilemmaspil, arbejde med centrale professionelle og personlige udviklingssspørgsmål samt blogs som formidling af konkrete iagttagelser.

De sidste bidrag understreger betydningen af bearbejdning af erfaringer efter endt praktik og introducerer en model til understøttelse af en generisk refleksionsproces.

5.1 En matrix til forberedelse af de studerendes ophold i det globale syd

Tove Leming, dosent, UIT; Jacob Clausen, lektor, KP; Getahun Yacob Abraham, senior lecturer, Karlstad University; Cathrine Døscher, seniorrådgiver, OsloMet; Gerd Wikan, dosent, INN; Kristin Merete Bugge, seniorrådgiver, Oslomet

Et sentralt spørsmål som en først må svare på er hva er målet med å sende studentene i praksis i utlandet? Deretter er det viktig å identifisere den rekke av utfordringer og dilemmaer knyttet til å forberede studenter på utenlandspraksis. Den intervensjonen/forberedelse som vi deretter beskriver er et forsøk på å svare på de utfordringer og dilemmaer som vi har identifisert. Dette er baseret på erfaringer og FoU resultater.

Et innhold i forberedelses kursen kunne i vilkårlig rekkefølge være:

- Landkunnskap (SPØK) - sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle aksepterte
- Kulturbegrepet – hva er kultur -Tripp-trapp-tresko
- Global medborgerskap - fattigdom, globale spørsmål, makt, global education, global citizenship. global ulikhet, sammenheng mellom lokale og globale prosesser
- Øvelse i kritisk refleksjon og etisk stillingtagen
- Den lokale skole/barnehagekontekst/klinikk
- Praktiske sider ved oppholdet

Den praktiske tips listen (matrix) nedenfor er ment som en maksimal ramme for et forberedende opplegg. Denne justeres etter tidsspennet som forberedelsene er lagt opp til. Ved at følge nedenstående matrix kan man få en oversikt over de forskjellige læringsmål og hvilke metoder som hører til hvert enkelt mål. Litteratur ift. de enkelte mål kunne med fordel tilføres i en ekstra kolonne. Som minimum bør man have sosiale, politiske , økonomiske og kulturelle forhold ved praksislandet (SPØK) inddraget i sin forberedelse til de studerende, samt en indføring i kulturelle begreber og hvordan man kan arbeide med interkulturelle kompetencer. Gennemgående for al forberedelse, om det er en kort eller lang variant, er at der bliver lavet et tydeligt stillads for de studerende at reflektere op ad.

Matrix over mål

Goals	Content	Methods
<p>A) Ha kunnskap om sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle forhold.</p> <p>At utvikle global bevidsthed</p>	<p>Landinformasjon (historie, kolonibakgrunn, økonomi, fattigdom, levestandard, religion, mangfold etc)</p> <p>Politisk situasjon, Sette landet inn i en global Kontekst.</p> <p>Verdensmål FN.</p> <p>Praktisk informasjon:</p> <p>Sikkerhet/helse/forsikring</p>	<p>Forelesninger/samtaler/ Diskusjoner</p> <p>Møte med studenter som tidligere har vært ute i praksis på samme sted</p>
<p>B) Ha kunnskap om sentrale begreper:</p> <p>1.Hva er kultur? Hvilken kultur representer studentene og bringer med seg når de reiser til et annet land?</p> <p>2. Hva er andres kultur? Utdanning skjer i en kulturell kontekst.</p> <p>3.Hva skjer i møte mellom ulike kulturer?</p>	<p>Sentrale begreper og teorier om ulike kulturer og kulturmøter, (blant annet stereotypier, fordommer, etnosentrisme, kulturel relativisme, rasisme)</p> <p>Kritisk teori (blant annet whitenesstheory, «otherness»).</p>	<p>Forelesninger/samtaler/diskusjoner</p> <p>Skriv ned forestillinger om den andre kulturen og evaluerer disse underveis og etter praksis.</p> <p>Arbeide med kasus fra tidligere studenter.</p> <p>Rollespill</p> <p>Gruppediskusjoner</p> <p>Bruk av video (SAIH)</p>
<p>C) Ha kunnskap om utdanningssystemet i landet.</p>	<p>Historisk utvikling, struktur, organisering, verdigrunnlag.</p> <p>Høyere utdanning generelt med vekt på lærerutdanninger.</p> <p>Utdanningsutfordringer i landet.</p> <p>Komparative perspektiv.</p>	<p>Lese tilgjengelig litteratur</p> <p>Invitere personer som kan dele sin kunnskap om tema.</p> <p>Inviter tidligere studenter.</p> <p>Arrangere gruppediskusjoner.</p> <p>Låse nationale/lokale læreplaner.</p>
<p>D) Kunne identifisere, handle og reflektere profesjonelt i en multikulturell kontekst.</p>	<p>Undersøke og reflektere over ulike dilemmaer som kan oppstå i samarbeids-situasjoner med mennesker fra en annen kultur. Når skal du handle og når skal du ikke?</p> <p>Kleskode</p> <p>Respekt</p> <p>Ulikhet og makt</p>	<p>Arbeide med case og erfaringer fra tidligere studenter.</p> <p>Rollespill som en metode</p> <p>Gruppediskusjoner</p>
<p>E) Kunne reflektere over egen profesjon og egen profesjonalisme i en ny kulturell kontekst.</p>	<p>Hvordan identifiserer studenten hvilken pedagogikk og profesjonalisme som er steds-spesifikk.</p> <p>Kommunikasjonstriangel</p>	<p>Bruke samme spørsmål før og etter praksis.</p> <p>Fase 1: Studentene lager en historie før utreise der de fokuserer på sin rolle som profesjonsutøver og hva de tenker om den kommende praksis og utfordringer for dem profesjonelt.</p> <p>Fase 2: Skrive om de samme etter hjemkomst.</p> <p>ELLER</p> <p>Laver øvelsen 5D-PPQ før, under og etter praktikophold. (se under senere bidrag)</p>
<p>F) Ha utviklet etisk sunn dømmekraft og holdning i multikulturelle sammenhenger.</p>	<p>Fokusere på etikk i to sammenhenger:</p> <ul style="list-style-type: none"> - i møte med nye kulturer, og - i kommunikasjon med andre profesjoner 	<p>Arbeide med ulike kasus og gjerne bruk rollespill.</p>

MÅL A: Etablere globalkunnskap og global bevissthet, ha kunnskap om sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle forhold i mottakerlandet samt praktisk informasjon.

Det er viktig med kunnskap om verden - globalkunnskap for alle lærere og ikke minst studenter som skal ha praksis i det globale sør (Merryfield 2000). En global lærer "er en kompetent lærer som er bevæpnet med nok ferdigheter, passende holdning og universelle verdier for å undervise hvor som helst i verden. Han eller hun er noen som tenker og opptre både lokalt og globalt og har med seg det globale perspektiver i sitt arbeide (O'Tool 2006) sier at når en skal forberede studenter til å jobbe i en multikulturell sammenheng i en økende globalisert verden, må man lære dem både utviklingsspørsmål og flerkulturelle spørsmål. Hun definerer målet med utdanningen å danne en lærer som "innlemmer" en global og rettferdighetsdimensjon som en integrert del av deres undervisning. Og bygge videre på sin kunnskapsbase i forhold til utvikling og interkulturell utdanning og b) tilegne seg de nødvendige ferdighetene til å innlemme perspektivet i undervisning (O'Toole, 2006 pp99).

Det er videre helt nødvendig at studentene får god innføring i mange sider av det landet de skal ha sin praksis i. Historisk kunnskap er viktig for å forstå dagens utviklingsutfordringer og landets rolle i den globale arbeidsdelingen, og i mange land også for å kunne forklare de asymmetriske relasjonene som er mellom vertslandets innbyggere og de studerende som kommer som gjester. Kunnskap om land og styresett i vid forstand bør inkluderes i forberedelseskurset. Likeså informasjon om folkegrupper, språk, religion og kulturer. Det bør legges vekt på å undervise om utfordringer og konfliktlinjer i landet.

Det er viktig å gi ekstra detaljert informasjon om den region og det stedet som studenten skal tilbringe sin internasjonale praksis på. Og legg vekt på informasjon som kan lette deres hverdag på stedet og mulighet til å sosialisere med lokale befolkningen. De bør også gjøres oppmerksom på at de som hvite og fremmede alltid vil bli lagt merke til i lokalsamfunnet og at deres oppførsel og klesdrakt vil bli studert og kommentert. Som lærere bør de tenke på at de har en autoritet og det bør også ha konsekvenser for deres oppførsel på fritiden når de er i lokalsamfunnet.

Praktisk informasjon om oppholdet er en naturlig del av denne informasjonsbolken.

De studerende trenger informasjon om vaksine, visum, muligheter for reisestipend, beste reiserute. De trenger å få tips om kleskoder på fritid og jobb og hva de bør pakke med seg når de reiser. Sikkerhet i landet og på stedet bør tas opp. Det er viktig at dette blir tatt opp på en korrekt måte uten å skremme studentene fra å utforske det samfunnet og det landet som de skal tilbringe sin praksis i. Det er nemlig et stor læringspotensialet i at studentene får sosial omgang i lokalsamfunnet og dermed større innblikk i samfunnet enn kun opphold ved skolene/barnehagene kan gi. Vi har opplevet at advarslene har blitt så mange at studentene ikke har gått utenfor sin dør etter endt arbeidstid.

Hvem skal informere om landet og gi praktisk informasjon?

Ofte er det tre typer informasjonskilder. Foreleserne ved hjemmeinstitusjonen med ansvar for forberedelseskurset. Forelesere eller andre ressurspersoner ved mottakerinstitusjonene eller fra mottakerlandet, og tidligere studenter. Alle disse er viktige for at studentene skal være best mulig forberedt før de tar fatt på sitt praksis. Men det er viktig å knytte noen tanker til at det også er noen fallgruver her. Det er meget vanlig å bruke tidligere studenter som informanter, de blir ofte inviterte til å møte de nye studentene og holde foredrag om sitt opphold, både faglige og sosiale og praktiske aspekter blir vanligvis dekket. Det er viktig at ansvarlig lærer er tilstede ved disse anledningene for å høre hva som blir sagt. Det er mye bra og nyttig informasjon men det kan gjerne også være overføring av stereotyper og rett og slett feilinformasjon. Dersom slikt oppstår skaper det dilemma for læreren og de er ofte vanskelig å avlære studentene det de har hørt ettersom tidligere studenter har meget stor legitimitet i de studerende øyne. Det samme kan faktisk oppstå dersom man inviterer en tilfeldig person som er fra landet studentene skal reise til for å fortelle om sitt land. Da kan det være mye merkelig og ofte svært tilfeldig informasjon som blir gitt, og ikke alltid riktig eller i alle fall ikke representativ informasjon.

Litteratur

Merryfield, M.M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 13, 429-443.

O'Toole, B. (2006) "What makes a global teacher?" Examining student responses to development and intercultural education. *Policy & practice – A development Education Review* (3), 96 -102.

MÅL B: Ha kunnskap om sentrale begreper: 1.Hva er kultur? Hvilken kultur representerer studentene og bringer med seg når de reiser til et annet land?2. Hva er andres kultur?

Utdanning skjer i en kulturell kontekst. 3.Hva skjer i møte mellom ulike kulturer?

Før studenter reiser på utveksling til et utviklingsland trenger de noen sentrale begreper og teorier for å øke sin globale bevissthet. De trenger begrepene til å tenke, forstå og analysere kulturelle møter, kulturforskjeller og -likheter med. Begreper de bør kjenne til er kultur, interkulturell bevissthet, -kommunikasjon og -kompetanse, normer og verdier, individualisme vs kollektivism, ære og skam, mangfold, roller og makt. De må også forstå hva stereotypisering, fordommer, etnosentrisme, kulturel relativisme og rasisme er for å unngå forsterking av slike holdninger, som dessverre ikke er uvanlig også blant utvekslingsstudenter.

Like viktig er kjennskap til noen sentrale teorier begrepene har sitt utspring i, ofte fra ulike fagtradisjoner med helt forskjellige vitenskapsfilosofiske tradisjoner (Dypedahl og Bøhn, 2017). Av aktuelle og kritiske teorier, bør studentene ha kjennskap til "whiteness theory" som diskuterer rasemessige fordeler hvite ofte har, og om forholdet mellom kultur og hvit identitet. Ulike fagområder som utviklingsstudier og antropologi vil kunne bidra med svært nyttige perspektiver og kunnskap om sentrale temaer. Det er uansett viktig ikke å gi studentene en statisk og kategoriserende kulturforståelse, for noe de må tilnærme seg med stor ydmykhet og respekt og bruke med forsiktighet i møter med et stort mangfold av mennesker i samfunn i evig endring og utvikling.

Metodisk bør begreper og tilknyttede sentrale teorier ikke kun tas opp som forelesninger, men også i samtaler, gruppediskusjoner, rollespill og arbeid med konkrete kasus fra tidligere studenter. Studenten bør også skrive ned egne eksempler eller forestillinger om den andre kulturen og få disse evaluert underveis og etter praksisoppholdet. De bør da oppfordres til å benytte noen av de begrepene og teoriene de ble presentert for før de reiste ut. Studentene trenger tilbakemeldinger på egen forståelse og refleksjoner rundt dilemmaer knyttet til

flerkulturelle utfordringer. For ikke å gjøre undervisningen for teoretisk, kan også videoer fra for eksempel SAIH benyttes.

Litteratur

Dypedahl, M. og Henrik, H. (2017) *Veien til interkulturell kompetanse*. 2. utgave Fagbokforlaget 2017.

Merryfield, M.M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 13, 429-443.

Skytte, M. (2014) Kategorisering og kulturoppfattelse. I: Pedersen, C. & Schou, C. (red.) *Samfundet i pædagogisk arbejde*. 3. utgave.

Mål C: Ha kunnskap om utdanningssystemet i landet.

Det är viktigt att ha tillgång till relevanta dokumentet som förklarar hur utbildningssystemet i landet fungerar. Detta kan handla om i vilken ålder, barn börjar skola och när de slutar skolan. Det är också relevant att veta hur skolsystemet delas i grundskolan, gymnasium och högre utbildning.

Högre utbildningen i allmänhet och lärarutbildning specifikt varierar mellan olika länder. Kravet att kom in i lärarutbildning, hur många år studenten ska läsa för att vara förskollärare, grundskollärare och gymnasielärare varierar. Det är viktigt för studenten att få kunnskap om högre utbildningssystemet i landet.

Case: Förskollärestudenter från Karlstads universitet som åker för praktiken till Sydafrika får föreläsning om historisk utveckling av om utbildningssystemet. Det tas upp i diskussion om landets utbildningssystem innan 1994, elever var delat baserat på apartheid rasreglar (Svart, Vit, Färgad och Asiater/Indier). Detta rasbaserad delning gällde både grundutbildning och högre utbildning. Enligt utbildningsreform som landet gått genom efter 1994 ändrade apartheidtidens regler och alla elever och studenter har ingen restriktion baserat på hudfärg

för att delta i utbildningssystemet. Istället är föräldrars ekonomi som bestämmer i vilken skola elever ska gå.

Idag finns möjligheter för elever från fattiga områden att gå till skolor utan att betala skolavgift. De som är ekonomisk starka föräldrar betala mycket och skickar sina barn till skolor med bästa lärare och mycket bättre läromedel.

Lärarkandidater får läsa läroplanen för förskolan av båda länder och diskutera likheter och olikheter mellan läroplanerna för Sydafrika och Sverige. Studenterna får uppgifter för att hitta och läsa vetenskapliga artiklar och avhandlingar som är skrivna om Sydafrikas läroplan och utbildningssystemet. De har genom litteratur har möjlighet att jämföra båda länders skolsystem innehållsmässigt och materialsituationer.

Utöver material som de läste de sista tre till fyra åren har vi bjudit in en pensionerad kollega som har varit med sedan 1994 och startade ett utbytesprogram mellan Karlstads universitet och skolor i Sydafrika. Studenter har fått tillgång till tidigare studenters mailadress och pratat med de för att få del av deras erfarenheter. Tidigare studenter var bjudna båda till möte och kurs för att dela med sig sina kunskaper och erfarenheter from fältet.

Litteratur

Abraham, G.Y. & von Brömssen, K. (2018). Internationalisation in teacher education: Student teachers reflections on experiences from a field study in South Africa. *Education Inquiry*.

Unesco, World Data on Education. <http://www.ibe.unesco.org/en/resources/world-data-education> (Hämtade 2019-07-10).

Wikan, G. & Klein, J. (2017). Can international practicum foster intercultural competence among teacher students? *Journal of the European Teacher Education Network*, 12, 95-104.

Mål D: Kunne reflektere og handle og kommunisere profesjonelt i en multikulturell kontekst

Innhold: Undersøke og reflektere over ulike dilemmaer som kan oppstå i samarbeids-situasjoner med mennesker fra en annen kultur. Når skal du handle og når skal du ikke?

Gjennom dette målet skal studenter forberedes på ulike situasjoner de kan møte i praksis, og spesielt situasjoner som skaper dilemmaer i forhold til utøvelse av deres yrkesprofesjonalitet. De skal lære å vurdere en slik situasjon med fokus på deltagerens ulike kulturelle normer og praksiser, og helst være i stand til å håndtere en slik situasjon på en kultursensitiv måte. Man kunne bruke cases og med dette som utgangspunkt, vil studentene diskutere i hvilken kontekst denne handlingen skal forstås og forklares. Casen må belyses ut fra et kulturel relativistisk perspektiv, men dette må ikke forveksles med å ta moralsk stilling til fenomenet. Denne diskusjonen har også et sterkt etisk perspektiv; hva gjør man i slike situasjoner hvor man ser det blir begått overgrep? Hvilken posisjon i hierarkiet har norske studenter i praksis i et afrikansk land? Hva betyr hudfarge i denne sammenhengen? I hvilken grad er de som studenter i stand til å belære rektor og lærere på den lokale skole? I denne diskusjonen er det viktig å presisere at det ikke er noe svar, men at dette kanskje vil være et dilemma som en må kunne leve med i utenlandspraksis. Et av målene med denne diskusjonen, må være å skape «kraftfulle refleksjoner», refleksjoner som går i dybden, og som gjerne skaper ubehag (Søndenå, 2004). I dette ubehaget, møter studentene sine egne perspektiver på kritiske måter, og må eventuelt justere sine holdninger og oppfattelser.

Litteratur

Søndenå, K. (2004). Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga. Abstrakt forlag. ISBN 8279350594.

Mål E: Kunne reflektere over egen profesjon og egen profesjonalisme i en ny kulturell kontekst.

Hver profession har sine egne kendetegn, som definerer hvordan en given profession kan beskrives. Herunder er der også et element af hvordan den enkelte professionsmedlem udfolder sin professionalisme og det handler dette mål om. Grunden til at understrege behovet for individuel professionalisme er også for at pointere at man *ikke* bliver den samme dimittend som alle andre, når man har færdiggjort sin uddannelse, men hver og især har sit eget personfaglige islæt som de byder ind med ift den profession de skal ud og virke i.

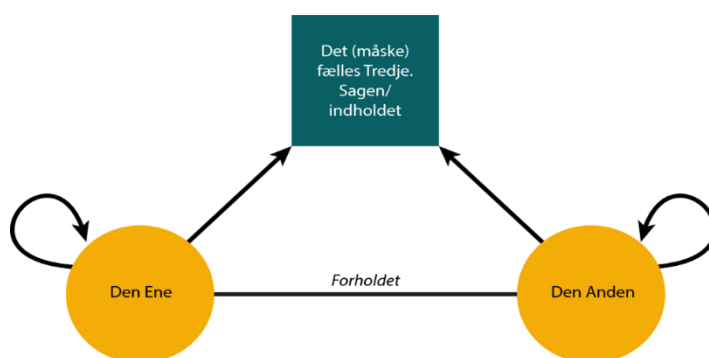
Studerendes egen professionalisme bliver ikke skabt på uddannelsen men via deltagelse i praksisfællesskaber, hvor man tilmed får mulighed for refleksioner over professionens almene tilstand. På uddannelserne bliver der skabt en læringshorisont, som Wackerhausen formulerer det (2002, s. 65) og den skal man som undervisere og uddannelse opstarte og facilitere

undervejs i studiet. Med det in mente præsenterer jeg her en mulighed for at kunne opstarte og/eller facilitere refleksioner om professionsidentiteten. For nærmere baggrund og uddybning se bidraget '5Q-PPD'. De følgende spørgsmål er fra dette bidrag og lyder som følger:

- 1) How do you think your experiences, working in this culture will change your personal-professional approach (in the short run/in the long run)?
- 2) How do you keep maintaining a role of being a student; maintaining an agenda focused on learning and not slide into a role of being an expert?
- 3) How does reflection on ethical³ perspectives in regards to your practicum affect your thoughts about being a professional?
- 4) How do you view (potentially) different perspectives on individuals versus the community in your practicum (compared with your home country)?
- 5) How do you think your actions/how you have acted professionally in your practicum are similar/different compared to how you would do the same in your home country in a relatively same practicum?

De kan behandles på forskellige måder, mundtligt eller skriftligt eller i en kombination. Ligeledes kan de fungere på et hypotetisk plan før afrejse, under praktikopholdet og ved en efterbearbejdning af praktikken.

Spørgsmålene kan sammenholdes med kommunikationstrekanten (Madsen, 2015) hvis man har oplevet eller oplever konflikter i sin praktik.



Hvordan er forholdskommunikationen? Har begge parter fokus mod det måske fælles tredje eller forstyrrer den indre dialog (de buede pile) dette? Det er blot nogle af spørgsmålene man

³ Christian Aabro (2010) writes about how you have to be faithful to different things at the same time as a professional. You have to be faithful to the child(ren), your own values, the system (law), colleagues, parents at the same time and that is a dilemma.

kan stille sig selv samtidig med at man reflekterer over sin professionsidentitet. På den måde er der en vis sammenhæng mellem mål D, E og F.

Litteratur

Aabro, Christian (2010) *Pædagogers etik*. BUPL.

BUPL (2018) *The work of the Pedagogue: roles and tasks*.

<https://bupl.dk/artikel/the-work-of-the-pedagogue-roles-and-tasks/>

Olsen,S., Wikan.G., Klein,J., & Hagen, A. (2019). Praksisstudier i fremmed land – bedre lærere i eget land? I Thorsen,K.E. & Michelet,S. 2019. Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering. – sammenhenger og spenninger. Universitetsforlaget, Oslo.

Madsen, Benedicte (2015) *Professionel kommunikation i pædagogiske kontekster*.

I: Gravesen, D. (red.) *Pædagogik: Introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Århus: Systime.

Prins, K. og Andreassen, K. (2016) *Når etikken rejser ud*. Forlag: BUPL.

Wackerhausen, Steen (2002) *Humanisme, professionsidentitet og uddannelse*.

København: Hans Reitzels Forlag.

Mål F: Ha udviklet etisk sunn dømmekraft og holdning i multikulturelle sammenhenger.

Som det undervejs i beskrivelsen af mål D blev tilvejebragt, kan der opstå situationer med stærke etiske implikationer når man som studerende tager i udlandspraktik. At udvikle en etisk sund dømmekraft er i høj grad en evne, som ikke skabes på den korte bane, men som kræver vedblivende overvejelser. Det udvikles i samspil med praksis, med vejledere og med sig selv. Christian Aabro har i et kapitel (2010) beskrevet hvordan man kan synliggøre et etisk dilemma ved at se på forskellige perspektiver; et længde, bredde og retningsperspektiv. Man bør ikke reducere det man oplever til en bestemt fagdisciplin såsom psykologi eller sociologi, fordi man kan komme til at teknificere eller stereotypificere den praksis man lever i.

I længden af et perspektiv ser man på om man prioriterer det kortsigtede eller langsigtede. Selvom der er en gevinst på den lange bane retfærdiggør det så handlingen på den korte bane. Og omvendt.

I bredden af et perspektiv handler det om man skal prioritere den individuelle, kollektive eller samfundsmæssige horisont. Så spørgsmålet er: Hvem har mest gavn af den beslutning jeg skal til at træffe?

Slutteligt er der retningen af perspektiv, som handler om hvor fra man skal se dilemmaet. Hvordan ser dilemmaet ud fra aktørernes side, institutionens side evt forældrenes side? Dette vil betyde at den studerende tvinges til at lave perspektivskift, hvilket kan være med til at sætte eventuelle eller 'gamle' handlinger i relief.

Aabros bud på en *praksisgørelse* af etikken kommer studerende til gode, dels fordi de kan forholde til den praktik de skal være i, er i eller har været i og dels fordi det stadig har forbindelse til etikkens udgangspunkt, som handler om at der skal træffes valg mellem to tilnærmelsesvis lige gode valg. Og det er svært, men man må formode at refleksionen herom vil styrke ens rolle som professionsudøver. Alle cases, gamle som nye, kan anvendes i henhold til disse tre perspektiver.

Litteratur

Aabro, Christian (2010) *Pædagogers etik*. BUPL.

5.2 Bloggskrivning i praksis – et eksempel

Brynjulv Grønvik, lektor og Annfrid Rosøy Steele, førsteamanuensis, UiT

I samband med utenlandspraksis ved UiT-Norges arktiske universitet, på tredjeåret i grunnskolelærerutdanningene (master) og på andreåret i barnehagelærerutdanninga (bachelor), blir studentene bedt om å skrive blogg fra praksisoppholdet. Dette gjelder alle studenter i utenlandspraksis, men vi vil her konsentrere oss om studentene i Zambia. Bloggen skrevet i praksisgruppene er et arbeidskrav for å bestå praksis. I denne teksten skildrer vi oppgaven de får, og hvordan studentene svarer på denne.

Formålet med bloggskrivning under praksisoppholdet er at studentene gjennom dette har et verktøy til vedvarende refleksjon, i løpet av utenlandspraksisen. Bloggen tjener dessuten som et utgangspunkt for veiledning og tilbakemelding, både underveis og i etterkant. Et ytterligere poeng er å bruke bloggskrivning som middel til å synliggjøre utenlandspraksisen og dens innhold for medstudenter og undervisere.

Instruksjon

For å ivareta formålet med bloggen, og for å ha større utbytte av hverandres blogger, får studentene en nøye instruksjon til når de ulike sidene ved praksisen skal behandles i bloggen. Dette fungerer som ei hjelp til refleksjon, men også som redskap til både å sikre at en del emner blir dekket og at studentene i etterkant av praksis har en felles plattform for diskusjon og refleksjon. Instruksjonen er uavhengig av hvilket land studentene drar til. Strukturen studentene serveres er som følger:

Før utreise: -Hvem er dere? -Hvor skal dere? -Hvilke forventninger har dere?

Uke 1: Beskriv førsteinntrykket. -Hva tenkte dere da dere ankom? -Hva er likt og hva er annerledes?

Uke 2: Beskriv rammefaktorene og en vanlig arbeidsdag på skolen eller barnehagen.

Uke 3: På hvilken måte er klasseledelse, eller pedagogisk ledelse, annerledes enn heime?

Uke 4: Hvordan fungerer skole-heim-samarbeidet?

Avsluttende innlegg: Reflekter over utbyttet dere har hatt av praksisopplæringa i utlandet.

Etikk

Studentene bruker nettstedet blogg norge.com, som er en gratistjeneste. Nettstedet har innstillinger som gjør det mulig å begrense innsynet i bloggene. Som en del av forberedelseskurset blir studentene instruert til å følge NSD sine anbefalinger og etiske retningslinjer. Det innebærer blant annet at de ikke viser bilder av ansiktene til barn, og at de er bevisst på hva de skriver og deler av sensitiv informasjon. I tillegg vektlegges det profesjonelle, slik at bloggene får et fagfokus, og er til hjelp for refleksjon over egen profesjonell utvikling.

Studentenes refleksjoner

Erfaringer med bruk av blogg er at klare instruksjoner for hva fokuset skal være gjør at en ivaretar det profesjonelle. Studentene kan velge om de vil ha en egen blogg eller om de vil skrive den i gruppevis. Vi opplever at bloggskrivninga er hensiktsmessig for å få studentene til å reflektere over det større bildet ved å være i utenlandspraksis, også underveis under oppholdet. Praksis kan oppleves som intenst, og det er mye fokus på planlegging av undervisning, tilrettelegging og tilgang på ressurser. Tilbakemeldinga på at det er satt av tid til skriving av blogg, er at det skaper et mulighetsrom for å forstå den større konteksten. Når studentene er tilbake i Norge settes det av en dag der de ferdigstiller bloggene, hvorpå disse presenteres for medstudenter som har vært ulike steder på utenlandspraksis.

Utbyttet vårt av bloggskrivninga

Vi planlegger videre å utvikle blogg som verktøy for etterarbeid, noe som kan gagne heile studentkullet. Vi ønsker også å gå nøyere inn i materialet for å se hvordan bloggene utvikler seg i løpet av praksis, sia bloggene har potensiale til å gi oss verdifulle glimt av studentenes utvikling i løpet av en praksisperiode utenom det vanlige.

5.3 Dilemmaspil med udgangspunkt i to cases

Majken Birkmose, lektor, KP og Prisca Bruno Masao, førsteamanuensis, INN

1. Case: New Boy

- Vis New Boy som øjenåbner – der er underliggende grunde (11 min + diskussion)
- <https://www.youtube.com/watch?v=FdeioVndUhs&t=591s>

Hvordan spilles spillet:

I jeres praktikgruppe vælger I en, der læser casen højt. Når casen er læst op skal I alle vælge et felt (1-4), hvor I placerer en brik.

Man skal tænke højt, mens man placerer sin brik – hvorfor placerer man den der? For at træne bevidstliggørelse om teoretisk tænkning skal man bruge talking chips, mens man taler.

I deles om de 6 "talking chips", som ligger med skriften opad på bordet. De kan bruges umådeligt mange gange.

De andre kort ligger i en bunke, man trækker fra – skrift nedad.
--

Den, der sidst har haft fødselsdag starter.

Efter 1. runde trækker man et dilemma pr runde, som alle i gruppen skal overveje og flytte brik efter.
--

Fig. Talking Chips skal anvendes når I argumenterer for/imod at flytte jeres brik (de 4 nederste er fra Iben Jensens bog):

Kulturrelativisme	konstruktion af andethed/the other; otherness
Etnocentrisme	kulturel selvforståelse
Kulturelle fix-punkter	Kulturel forforståelse

2. Case: Malawi

I 2018 blev 6 danske studerende sendt til en landsbyskole i Malawi for at undervise i 6 uger. Et par frivillige entusiaster havde lovet at indsamle brugte (udfasede) tablets fra Københavns Kommune, som de ville sende ned til skolen forud for forløbet. De studerende forberedte derfor hjemmefra at kunne anvende tablets i undervisningen, og regnede med, at eleverne ville kunne tage tablets med hjem. De studerende planlagde minutiøst 6 ugers undervisningsforløb og glædede sig til at føre det ud i livet.

De studerende ankommer til Malawi. De bliver slået af stærk varme og stærk lugt. Ingen bruger deodorant og når de slagter en ged ligger der indvolde og blod som sværme af fluer straks går om bord i. Der er i det hele taget en stor anderledeshed. På skolen bliver de budt velkomne af skolelederen og lærerne som gør hvad de kan for at hjælpe de studerende i gang.

Undervisningen går i gang. De studerende finder ud af, der ingen Smartboards er. Eleverne har heller ikke fået tablets – der er ikke ankommet noget fra København. De studerende har dog medbragt deres egne 6 tablets.

Forestil jer, de studerende er jer: I er kommet på hårdt arbejde. I kan ikke bruge jeres planer lavet hjemmefra, og planerne ligger desuden i skyen. I kan ikke printe eller kopiere. Der er ikke en skolebog, I kan bruge.

Dag to kommer der næsten ingen elever. I er ved at smelte i varmen.

Hvad ville I gøre i den situation? Vælg den bedste af flg. mulige løsninger:

1	2	3	4
I tager hjem. I vælger at afbryde praktikken og prøve igen næste år.	I vil tage rundt til de forskellige familier og fortælle hvor vigtigt det er, børnene kommer til undervisningen.	I allierer jer med skolelederen. Lederen skriver et brev på officielt papir. I brevet står der, at hvis børnene ikke dukker op i skolen i morgen, så mister de deres plads på skolen.	I vælger at undervise de elever, der er, og prøver at få børnene til at tage små opgaver med hjem, som de kan inddrage de andre børn i (dem, der ikke dukker op).

Dilemmaer: Lav min. 6 stk. Interkulturelle dilemmaer

Det er høstsæson, og derfor skal eleverne hjælpe i marken.	I Malawi har de engelsk som officielt sprog, men ude i landsbyerne taler de ikke engelsk. Det er noget, de skal lære i skolen for at komme videre i systemet og væk fra landsbyen.
Børnene har ingen forældre. Det er en orphan school, og børnene lever på nåde hos andre familiemedlemmer, som kæmper for overhovedet at fodre dem.	Der er strøm på Headmaster's Office, men ikke på skolen generelt. Opkobling til internet koster penge. Strømforsyningen er heller ikke stabil.
Elevernes forældre er døde af sygdom, ikke krig, men derfor kan de godt være traumatiserede alligevel.	Lærerne er ikke uddannede. De er velmenende voksne, der underviser i skolen efter de har arbejdet i marken. De gør, hvad de kan for at hjælpe.
De andre studerende i din praktikgruppe kører galt med den lokale bus. De beslutter at lade sig fragte hjem til et dansk hospital. Du skal stå alene med undervisningen.	Eleverne er vant til en bestemt slags didaktik. De er ikke vant til dialogisk undervisning. De synes det er svært og kan ikke relatere til det.
Eleverne er vant til fysisk afstraffelse. De respekterer truslen.	Du vil gerne undervise de unge i sexualundervisning, men ledelsen mener ikke det er passende da det ikke normalt er noget man snakker om.
Du vil gerne lave en matematikkonkurrence, men det kræver at flere elever dukker op	Du finder ud af at der er en dresscode. Du har ikke pakket passende tøj.
Lærerne og skolen vil have du følger deres plan og undervisningsmetoder.	Eleverne skal ind og se et lokalopgør i fodbold.
Der udbryder et lokalt oprør og regeringssoldater overtager alle offentlige bygninger. Også skolen.	Eleverne er fanget af en sjov leg i skolegården.

5.4 Professional-Personal Development (5Q-PPD)

Jacob Clausen, lektor, KP

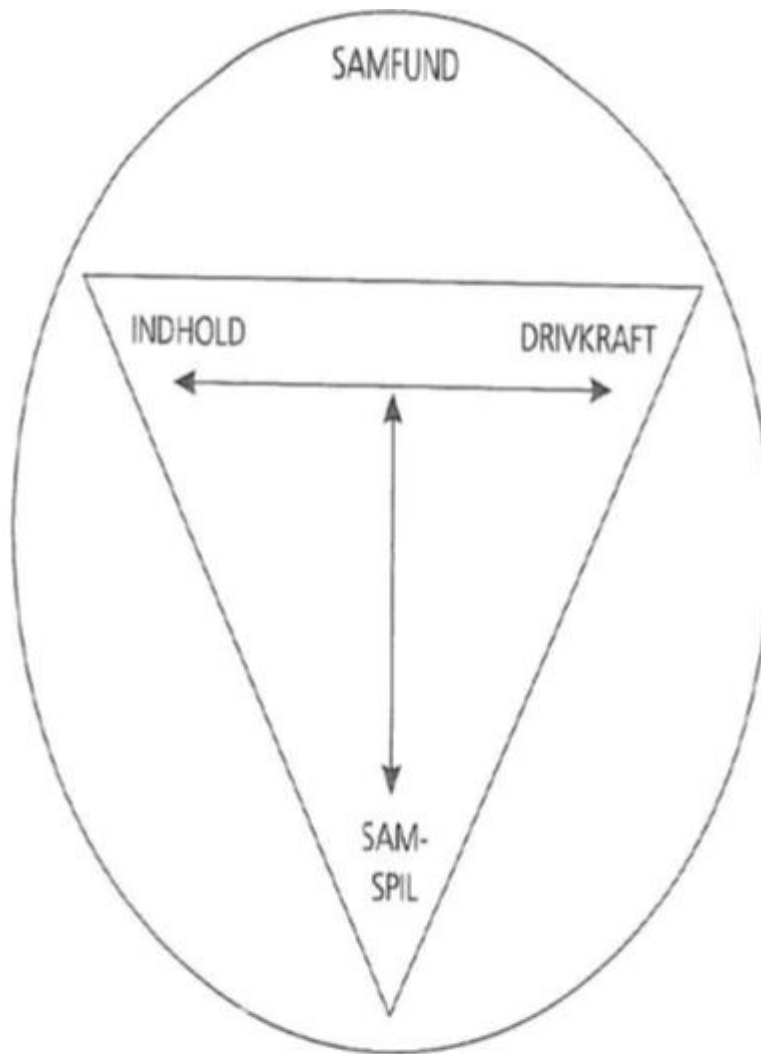
This contribution is written in English because it therefore will increase its mobility when students take 5Q-PPD with them in their practicum. 5Q-PPD stands for “Five questions to personal-professional development”. The student(s) must take responsibility of the questions in collaboration with their lecturer from the sending institution as a part of the preparation in the pre-departure phase.

These questions does not replace the formal learning goals which in Danish context at least often tend to be more detailed and rather short-ranged and/or attached to the certain practicum period. This exercise should be seen more as an appendix, a tool for the student to work with before they depart for practicum, during their stay and after the practicum has ended. And as a continuous thing throughout the rest of the bachelor degree (maybe they even go abroad two times) and furthermore when the take on a professional career or on a master level degree because the reflection upon practicum in the foreign cultures never seems to stop (that is my personal experience but yet to be unfolded in a research so it therefore stands as a contention). There is definitely a potential for a longevity aspect of this 5Q-PPD. This paper could be handed over to the student in an electronic form so it can be a dynamic document and therefore adaptable to each individual/institutional context.

When the student is abroad in their practicum they know which personal-professional questions they have to work with (because they have spent time in class with the questions before departure), together with a professional/representative from the receiving institution in the guided sessions/counselling. These questions probably should not be the starting point for each of the counselling sessions the student engage in but every once in a while and as a minimum, a couple of times of course depending of the duration of the practicum. The various receiving institutions have different competencies in terms of academia-English but in case the student does not have a professional they can collaborate with, they have the responsibility to make sure it is possible. Either they google translate with sound so a professional they work with can understand the questions and can engage in a conversation. Or they find a manager or another person who can join them at least a few times during the practicum period depending of the duration. Ane Bergersen, a Norwegian lecturer in

sociology, writes that the ethical responsibility lies at the person who has the power in the asymmetrical relation (2017, p.27) and in the case that the student by far exceeds the other person in language skills they have to take charge of the situation, for their own benefit and as a learning investment. It is certainly also valid if the students engage with peers to do this exercise as a form of mutual obligation should the above stated be impossible.

The background and purpose for this method, tool or exercise or whatever the name should be is as follows. We, as sending institutions, want to ensure that the students gets valuable learning out of their practicum abroad, so we try to facilitate their future learning curve as good as possible. We want to scaffold the students learning and in that regard Bergersen (Ibid., p.23) writes about how constructive norms or structural norms establishes the interaction. Constructive norms often supports the norm of action (Ibid.) and in this case we want to the norm of action to be that the student take on the responsibility of their learning in general and action in the counselling session in specific. In terms of theory in regards to learning, this exercise is inspired by Knud Illeris, Danish professor in lifelong-learning, thoughts on learning and learning processes. He explains via a model called learning triangle how he perceives learning. It consist of a given content, motivation and interaction as stated in Danish terms in model below (Illeris, 2015, p.45).



FIGUR 2: LÆRINGENS TRE DIMENSIONER

The content and motivation are relatively steady factors in this context and the interaction in regards to practicum is interchangeable because the person/professional/lecturer changes during the three phases of practicum. Nevertheless interaction is very necessary in Illeris' learning perspective as he is a constructivist. Any given person needs someone to talk to, have dialogue with, reflect upon theories with etc. and furthermore to support the motivation, hence the relateness stated above.

Now on to the questions. Any given question can be replaced by others or questions can be added to this exercise as each lecturer sees fit, so it is quite adaptable to any given context.

1. How do you think your experiences, working in this culture will change your personal-professional approach (in the short run/in the long run)?
2. How do you keep maintaining a role of being a student; maintaining an agenda focused on learning and not slide into a role of being an expert?
3. How does reflection on ethical⁴ perspectives in regards to your practicum affect your thoughts about being a professional?
4. How do you view (potentially) different perspectives on individuals versus the community in your practicum (compared with your home country)?
5. How do you think your actions/how you have acted professionally in your practicum are similar/different compared to how you would do the same in your home country in a relatively same practicum?

References

Aabro, C. (2010) *Etiske dilemmaer I: Pædagogers etik*. BUPL.

Bergersen, A. (2017) *Global forståelse – Barnehagelæreren som kulturell brobygger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Illeris, K. (2015) *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

⁴ Christian Aabro (2010) writes about how you have to be faithful to different things at the same time as a professional. You have to be faithful to the child(ren), your own values, the system (law), colleageus, parents at the same time and that is a dilemma.

5.5 Refleksjon i etterkant

Gruppebidrag fra GIPS Post- Return gruppen

Som overordnet princip må det være en rød tråd gjennom hele praktikvejlendingen før, under og etter. Det vil si at, hva det er som skal reflekteres over i etterkant, i høy grad determineres av hva som de studerende er blitt bedt om å forholde seg til og reflektere over før praktik og under praktikken. Refleksjonene kan anta forskjellige former:

Refleksjon i sammenheng med individuell veiledning

Refleksjonsaktiviteter vil være i sammenheng med studentenes oppgaveskriving i etterkant av praksis og veileders rolle i denne prosessen.

Refleksjon i grupper

Refleksjonsaktiviteter skjer i fællesskap med andre studerende som har vært på praktikophold. Kollektiv refleksjon om hvilke profesjonelle kompetanser de studerende kan skærpe basert på erfaringer i en annen og ukjent kontekst.

Refleksjonsseminar som debriefing

Studentene viderefremidler kunnskap og erfaringer fra utenlandspraksis til medstudenter. Noen modeller for dette kan være casefremleggelser av etiske dilemmaer og modeller etter IGP- prinsippet (individuell-gruppe-plenum).

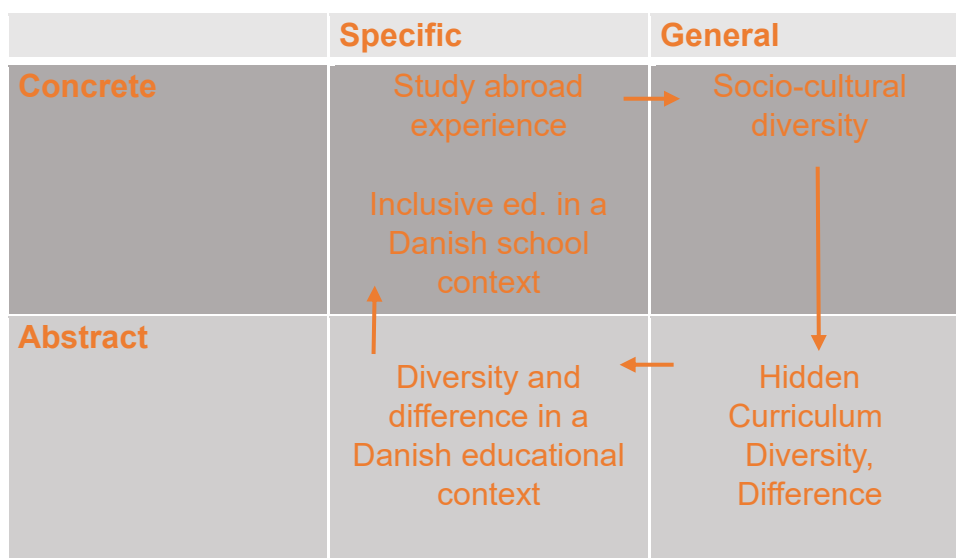
En generisk refleksjonsprosess

Målsetningen med internasjonal praksis er å øke studentenes globale- og interkulturelle kompetanse. Disse begrepene er tolket og forstått forskjellig i feltet. Det derfor vært viktig for vår prosjekt å ha en klar formening om hvilken kompetanse det er snakk om. Hvilken særegen kompetanse er det studentene som har praksis i utlandet får som de ikke kan få hjemme? Hvordan kan vi kvalitetssikre denne formen for praksis og sikre læringsutbytte for studentene? Vi har en fellesforståelse av at refleksjon i etterkant av praksis har en viktig funksjon for at studentene blant annet utvikler interkulturell kompetanse. Spørsmål vi har stilt oss er hvilke personlige og faglige erfaringer er det studentene reflekterer fra? Hvilke

profesjonelle kompetanser kan erfaringene relateres til? Og hvilke metoder kan fostre refleksjoner fra personlige erfaringer til profesjonell kompetanse i post-praktikum?

Arbejdet med at efterbehandle de mange oplevelser og erfaringer som de studerende bringer med sig hjem fra et praktikophold i det globale syd er en udfordring som desværre sjældent får den opmærksomhed som den burde. Den første udfordring for de studerende er at få øje på, hvilke erfaringer som er relevante at arbejde videre med. Et praktikophold i det globale syd er en foryelse og neddykning i en for mange helt anderledes socio-kulturel kontekst. Det er en erfaring som er såvel intellektuel, følelsesmæssig som kropslig. Dem som har gennem deres forskning eller uddannelses har prøvet at bedrive etnografisk feltarbejde i det globale syd kan sikkert genkende en følelse af overvældethed umiddelbart efter et afsluttet feltarbejde. Mængden af information og sanseindtryk kan gøre det svært umiddelbart at se hvad som er relevant for ens videre analyse eller arbejde. Der er derfor et konkret behov for at understøtte de studerende i at sortere, identificere og bearbejde de oplevelser og erfaringer som de studerer tager med tilbage (Kruse & Palm, 2012).

Refleksjonsmodell



Ovenstående refleksionsmodel har til formål at illustrere forslag til en generisk refleksionsproces fra at have erhvervet erfaringer gennem et praktikophold i det globale syd (Concrete/Specific) til at kunne omsætte disse erfaringer til relevante kompetence i en nordisk kontekst. Med andre ord, så bør refleksionsprocessen bistå den studerende i at sortere/identificere de konkrete erfaringer fra praktikophold og oversætte disse til mere generelle omsætlige kompetencer. Det kan for eksempel være bedre kommunikationsevner,

refleksion over egen position, værdisættelse af andre former læring, etc. Et vigtigt aspekt af refleksionsprocessen er at denne ikke 'stopper' med en minimerende og værdibaseret kontrastiv sammenligning af det hjemlige uddannelsssystem versus værtslandets (Wikan & Klein 2017).

I forhold til refleksionsmodellen kan dette ske hvis de studerendes refleksion stopper ved at gøre konkrete oplevelser til generaliseringer (Concrete/General). Det er her de teoretiske analytiske aspekter bør træde ind for at se kritiske på sådanne kontrastive generalisering (Abstract/General). Pointen er her, at de studerende bliver bedt om at forhold sig fagligt og analytisk til deres konkrete erfaringer i praktikopholdet. Hvilke teoretiske og analytiske perspektiver som vælges her afhænger er afhængig af de overordnede lærings- og kompetencemål, som der sættes for praktikopholdet. Vigtigheden består i at de studerende formår ikke at lave reducerende kontrastive generaliseringer, men derimod reflektere over læringsudbyttet.

En tredje fase består at omsætte disse læringsudbytter som relevante i en nordisk uddannelseskontekst. Hvad der umiddelbart kan virke som ikke-relevante erfaringer kan oftest gennem abstraktion, refleksion og vejledning omsættes til relevante erfaringer for arbejdet i en nordisk uddannelseskontekst (abstract/specific). For eksempel kan den studerende have oplevet andre former for lærer-elev eller lærer/forældre relationer som kan være nyttige i forhold til at forstå, hvorledes et mangfoldigt klasseværelse med elever fra mange forskellige baggrunde muligvis har andre forventninger til hvorledes sådanne relationer er/bør være.

Det sidste led i refleksionsmodellen ligger som oftest uden for post-return refleksionsaktiviteterne i og med, at det er at anvende de erhvervede erfaringer i en ny konkret og specifik kontekst. Dette kunne eventuelt finde sted hvis den studerende efter endt praktikophold skal i et praktik i hjemlandet. Hvis dette er tilfældet vil der være muligheder for at vejlede den studerende til at reflektere over hvorledes praktikopholdet i udlandet har givet nye perspektiver og handlekompetencer i praksis. Hvis ikke dette kan lade sig gøre kan man eventuelt lave forskellige simuleringer eller rollespil, hvor den studerende derigennem forsøger at omsætte erfaringer fra udlandet ind i en hjemlig kontekst.

Litteratur

Kruse, A., & Palm, D. (2012). Noget af de fedeste, jeg nogensinde har gjort.

Profession Og Praktik, (4), 31–43.

5.6 De studerendes efterbearbejdning

Karin Elise Fajerson, lektor og Hege Knutsmoen, førstelektor, OsloMet

Noen studenter kommer tilbake med økt interkulturell kompetanse og økt global bevissthet, mens andre har en svakere eller kanskje ingen måloppnåelse (Olsen et.al. 2009). Med evalueringsmøte ønsker vi å øke studentene bevissthet og refleksjoner over sine erfaringer fra utvekslingen, samt drøfte læringsprosessene og erfaringene knyttet til egen profesjonsutvikling.

På OsloMet, barnehagelærerutdanningen, har studentene fremlegg om praksisutveksling til medstudenter og lærere. Dette kan også fungere som informasjonsarbeid for studenter som skal på utveksling senere. Studentene har i grupper laget komparative fremstillinger av faglige oppholdet i barnehage/skole med krav om å vise kulturell relativistisk forståelse og etiske refleksjoner og vurderinger. Barnehagestudentenes utenlandspraksis er knyttet til et emne med 15 studiepoeng, de avlegger gruppeeksamen 2-3 studenter under oppholdet. På grunnskolelærerutdanning kan studentene ha et tre måneder praksisopphold med ulike fordypningsemner (30 studiepoeng), slik som studentene hjemme, og avlegger eksamen etter at oppholdet er avsluttet.

Flere barnehagelærestudenter og lærerstudenter har skrevet bacheloroppgave knyttet til utenlandspraksisen, mens andre har samlet data og skrevet feltnotater som de kan bruke i ulike arbeidsoppgaver.

I forbindelse med internasjonaliseringsarbeidet på campus, bruker vi studentenes vurderinger i videreutvikling av utvekslingstilbudet, det gjelder både praktiske og faglige innspill. I tillegg er de kontaktpersoner for en del av informasjonsarbeidet til studenter som skal på utveksling senere. Vi vektlegger refleksjonsarbeidet etter praksisoppholdet for å ivareta og videreutvikle studentenes interkulturelle refleksjoner og diskuterer hvordan de kan implementere disse erfaringene etter praksisoppholdet i egen profesjonsutvikling.

Reference

Olsen, S. T., Wikan, G., Klein, J. & Hagen, A. (2019). Praksisstudier i fremmed land- bedre lærere i eget land? I Thorsen, K. E & Michelet, S. (red.) *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering: sammenhenger og spenninger*. Oslo: Universitetsforlaget.

6.Feedback og peer-feedback

Dette kapitel introducerer tre forskellige bud på hvordan den studerendes læring kan understøttes via feedback og peerfeedback. De to første bidrag fokuserer på hhv. snap-log som metode til at dele hverdagsoplevelser og brugen af video i vejlednings processen. Det tredje bidrag beskriver et pilot projekt i Ghana, hvor de enkelte studerende får en buddy i et forsøg på at etablere et rum for magtfri samtale.

6.1 Deling af hverdagsperspektiver på tværs af landegrænser

Snap-log som metode til at få øje på og dele situerede hverdagsoplevelser og læring ind i et fagfællesskab.

Kirsten Andreassen og Anne Leick Jepsen, KP

I bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen i Danmark nævnes det, at studerende har mulighed for at komme til udlandet i begge deres to lange praktikker (seks måneder). Langt de fleste af de studerende, som ønsker udlandspraktik, vælger global south. De er – uagtet destinationen – dog styret af helt de samme lærings- og kompetencemål og skal til den samme type eksamen som de studerende, der vælger en dansk praktik.

De studerende der drager i udlandspraktik i global south, rejser altså ud med et ganske særligt perspektiv, en dobbelt position som rækker ud over det at være studerende i deres hjemland. De er rundet af- og forpligtet på en dansk uddannelsestænkning, men skal indgå i et konkret og ofte meget anderledes hverdags- og arbejdsliv – langt fra danske mål og standarder.

Erfaringer og evalueringer viser, at netop denne dobbeltposition kan betyde, at de studerende risikerer at få/tage en særlig position som studerende i global south. En position der upåagtet for nogle studerende kan få nogle postkoloniale undertoner. For disse studerende forbliver dansk pædagogik det eneste saliggørende og dermed lukkes døre til læringspotentialer, mangfoldige positioner, perspektiver og hermed udviklingen af kritisk refleksion som fagligt redskab (Andreassen og Prins 2011).

Vil vi i det følgende udfolde, hvordan vi i et pilotprojekt har arbejdet med snap-log som læringsredskab og som en måde at arbejde med denne lukkede position.

Postkolonial teori og snap-log som metode

Målet for pilotprojektet har været at arbejde med studerendes lukkede positioner og via fagfællesskaber på en digital platform skabe kritisk refleksion over de studerendes egne positioner, pædagogik og blikke på hverdagens praksis. Rammen omkring arbejdet med studerendes kritiske refleksioner forankres i den postkoloniale teori. I den bredeste forstand kan det postkoloniale indfanges som: "Concerned with challenging the unquestioned Eurocentric ways of looking at the world" (Nieuwenhuys 2013: 4). Måder at tænke på og kulturelle praksisser kan dermed indfanges af det postkoloniale perspektiv. Kolonialisme er bygget op omkring forestillinger om det højere udviklede Europa, som har en moralsk pligt til at hjælpe de primitive indfødte (jfr. formuleringer som White man's burden), og på forestillinger om grundlæggende forskelle mellem 'vesten og resten'. Når kolonialisme anskues som kulturel praksis betyder det, at den stadig eksisterer, men blot har antaget nye former og stadig former viden om verden og relationer mellem kulturer og nationer. Ud fra rationelle og universelle kategorier om f.eks. familie, barndom, udvikling, trivsel og samfund opstår en forestilling om, at det er muligt at opstille universelle og rationelle værdier om det gode liv og at det er muligt at vurdere andre menneskers liv ud fra nogle specifikke kriterier. På den baggrund bliver der opstillet pædagogiske forandringsprocesser, uden at det reflekteres, om de kriterier, dette gøres ud fra, er relevante eller indfanger forståelser og værdier, som er gældende i de liv, som de griber ind i (Thingstrup; Aagerrup og Sørensen 2016).

Postkolonial teori som ramme omkring arbejdet med de studerende i udlandspraktik betyder derfor konkret, at studerende ikke kun skal forstå dem selv og deres arbejde med kompetencemålet, men også den kontekst de er en del af deres udlandspraktik. Hvis de studerende ikke bevidst undervejs i praktikken arbejder med- og udfordrer deres egne naturaliserede forståelser af pædagogisk arbejde, kan de ende med at havne i en "dem-os" position uden blik for de sociale, strukturelle og samfundsmæssige forhold, som de indskriver sig i. De kan miste forståelsen af, at pædagogik er kontekstuel og de kan have en tendens til at låse sig fast i bestemte opfattelser af, hvad der f.eks. er "rigtig" omsorg, trivsel og læring.

Det sat i relation til, at de er langt væk og derfor ofte uden tæt kontakt til vejledere, undervisere og medstuderende, betyder at der skal etableres en særlig opmærksomhed, et særligt rum, der kan udfordre og stille spørgsmålstejn ved måden de er studerende i en fremmed kontekst.

De studerende har brug for interventioner, der kan bidrage til at åbne op for kontinuerlige refleksioner omkring deres egen og andres praksis samt de forståelser de konstruerer undervejs i praktikken. Snaplog som metode kan understøtte en proces, der er med til gradvis at nærme sig kritiske refleksioner over den kontekst den studerende fagligt indgår i. Snaplog er en metode der kombinerer det visuelle med det sproglige. Til forskel fra praksisbeskrivelser er grundlaget for de studerendes refleksioner baseret på fotos. Ordet snaplog er en sammentrækning af snapshot og logbog, hvilket vil sige at billede og tekst er forfattet af en og samme person. Snaplog-metoden begrundes forskelligt og bl.a. i forhold til metodens evne til at skabe forståelse for menneskers livsverden, og deres subjektive, kropslige og æstetiske erfaringer af omgivelserne her og nu. Derudover begrundes brugen af metoden som velegnet til at få øje på ressourcer og forandringspotentialer i praksis. Dvs. blikket rettes mod den større sammenhæng, som fotografiet indskriver sig i, og giver mulighed for at få øje på flere ressourcer, end dem fotografen og deltagerens oplevelseskategorier umiddelbart lægger op til (Lind 2019).

Snaplog kan som metode understøtte den studerendes egne refleksioner over ageren i hverdagslivet og en sensitivitet over for kriterier for daglige pædagogiske til- og fravalg (Højberg 2011). Det kan dermed forstås som en metode til at undersøge og udvikle hverdagslivet og praksis på. Det åbner for at tale om, få øje på og dermed forstå praksis på nye måder. Snaplog-metoden har en ambition om at aktivere de deltagere, der indgår i den specifikke kontekst og kan fungere som refleksionsværktøj i udforskningen af egen praksis og andres (Sauzet 2014). Snaplog bliver ofte fremhævet som velegnet til at igangsætte lokale forandringsprocesser (Lind 2019). Fotoet er velegnet, fordi det ikke skal (men kan være) af mennesker, men ofte blot er af genstande, artefakter, legepladser eller andre ting som forbinder den, der tager fotoet med krop og sanser og andet der vanskeligt lader sig repræsentere via ord. Det hænger sammen med, at fotografiet og billedmediet menes at kunne vække ikke blot synssansen, men samtlige sanser.

Ambitionen med snaplog er, at de studerende skal undersøge faglighed og hverdagsliv, der hvor de er. F.eks. i forhold til hvornår og hvordan trives børnene? Hvordan defineres omsorg og hvornår er der tale om omsorg? Hvordan defineres hhv. udvikling og læring og hvornår finder det sted? Hvordan kan de studerende forstå den lokale praksis og udfordringer? Og endeligt hvordan kan de hente inspiration til at igangsætte nye lokale forandringsprocesser under hensyntagen til den lokale kulturelle praksis.

Beskrivelse af pilotprojektet

Vi har i ovenstående beskrevet bevæggrundene for pilotprojektet, den teoretiske ramme og baggrund for metodevalg. Nedenstående er en nærmere beskrivelse af det vi udsatte de studerende for. Det er blevet forfinet for at fremstå som et "best practice" eksempel på, hvordan man kan tilrettelægge et 6 måneders forløb for danske pædagogstuderende. Med baggrund i ambitionerne om at kvalificere de studerendes "in country-oplevelse" med den postkoloniale teori som ramme og snap-log som metode, laver vi i 2018-2019 på Københavns Professionshøjskole, pædagoguddannelsen et pilotprojekt for studerende, som skal i udlandspraktik. På tværs af geografi, praktikker og tid skaber vi en lukket digital platform, hvor studerende og vejledere kan udveksle. På denne platform er det meningen, at studerende skal dele fælles oplevelser og erfaringer omkring hverdagslivet i deres respektive udlandspraktikker, samt inspirere hinanden i forhold til det obligatoriske arbejde med deres kompetencemål. Udgangspunktet for dette tiltag er at skabe et digitalt refleksivt rum, hvor man som studerende kan bruge både hinanden og de vejledere, der er tilknyttet pilotprojektet.

På denne digitale platform skal man ideelt set kunne informere, sparre, blive opmærksomme, blive klogere og dele på tværs af landegrænser. Den digitale platform skal understøtte at afprøve visuelt understøttede refleksionsformer via snap-logmetoden. Ambitionen med at introducere de studerende for snap-logmetode er, at de studerende skal have fokus på at arbejde med hverdagslivet og derigennem styrke et fagligt blik på egen praksis og hvilke værdier egen faglighed er rundet af. Dette for at åbne op for et refleksivt rum som afsøger mødet mellem pædagogens faglighed og kontekst. Rammen er en undersøgelse af praksis i et komparativt perspektiv. Det sidste uden blot at sammenligne unuanceret, men få øje på

sprækker, hvor deres eget individualiserede og naturaliserede billede af, hvordan man "gør" pædagogik og faglighed bliver udfordret samtidig med, at de studerende får mulighed for at arbejde reflektivt med deres obligatoriske lærings- og kompetencemål.

Vi vil ikke bevæge os langt ind i de digitale udfordringer, som vi støder ind i undervejs i projektet, men blot nævne, at vi etablerer en lukket digital platform på It's learning⁵ som både studerende og vejledere har adgang til. De studerende skal undervejs i deres udlandspraktik dele fire forskellige bundne snap-logopgaver med ca. en måneds mellemrum på den digitale platform. I analysearbejdet undervejs på platformen inviteres medstuderende og vejleder ind og fælles søges der efter mønstre og temaer i de uploadede snaplogs som kan skabe nye og fælles forståelser af deres praksis (Lind 2019). I og med vejlederen deltager og kommenterer på de enkelte snap-logs, er der mulighed for løbende at reflektere sammen med hinanden og således facilitere og understøtte de studerendes læreprocesser. De studerende kan have forskellige forståelser og forskellige perspektiver på de enkelte hændelser i praktikken, hvilket åbner op for diskussion og gensidig faglig udveksling.

Vi har på forhånd inviteret en udvalgt gruppe af studerende med i pilotprojektet og afholder, ved siden af det almindelige forberedelseskursus, et introducerende møde, hvor vi inviterer de studerende til at deltage og informerer dem om, at de er med i "et forsøg", at der muligvis vil opstå vanskeligheder i kommunikationen undervejs, og at vi må tage dem som det kommer og forsøge at finde løsninger.

Ved de studerendes hjemkomst afholder vi et fokusgruppe interview, hvor de studerende tale sammen og med os om deres erfaringer og udbytte af projektet. Forløbet med snaplogs i udlandspraktikken er tilrettelagt på følgende måde:

Før afrejse:

- *De studerende inddeles i grupper af max 5 med samme specialisering. Grupperne oprettes i et lukket digitalt forum og skal fungere som samarbejdsgrupper igennem hele praktikperioden. Til hver gruppe er der tilknyttet en international vejleder.*

⁵ Et system som de studerende i forvejen er underlagt på KP i forhold til skema, fælles informationer, beskeder, tekst deling mv.

- Som første del af opbygning af et refleksivt praksisfællesskab skal de studerende tage nogle billeder, lave små mobiloptagelser fra det pædagogiske hverdagsliv i Danmark (evt. trække på tidligere praktikker eller feltarbejde) Metoden er snap-log eller videolog. Billeder/film skal passe til de studerendes specialisering og man skal være opmærksom på etikken omkring billeder og optagelser.
- Billeder og film deles på den fælles digitale platform og alle mødes til en fælles mundtlig refleksion med udgangspunkt i de studerendes snap-logs. Dette gøres for på forhånd at etablere et trygt og sikkert arbejdsfællesskab med udgangspunkt i snap-logmetoden.

<i>I løbet af den første måned:</i>
<i>De studerende laver enten en "opstarts fortælling" suppleret af videoklip fra hverdagslivet eller en snap-log serie på minimum 5 billeder efterfulgt af tekst. Tanken er en praksisfortælling om, hvordan livet udspiller sig i den institution, hvor de studerende er. Fokus skal være på pædagogens (lærerens, caregivers, social workers) hverdagsliv?</i>
<i>I løbet af den anden måned:</i>
<i>De studerende laver en snap-log, der illustrerer noget, som har gjort et særligt indtryk på den studerende. Den deles den digitale platformen, hvor de andre studerende således kan give feedback og kan lade sig inspirere.</i>
<i>I løbet af tredje måned</i>
<i>lagttagelser/refleksioner over mødet med "noget anderledes". Den studerende vælger en episode/situation ud, der har været et interessant møde med noget væsensforskelligt. De studerende skal beskrive situationen via en snap- log og beskrive hvorfor der skal være opmærksomhed på netop denne situation. Den studerende skal forholde sig til etik, magt og menneskesyn. Snaplogsene deles på platformen, hvor de andre studerende kan give feedback og lade sig inspirere.</i>
<i>I løbet af fjerde måned</i>
<i>Som optakt til en workshop som de studerende skal lave in country skal de studerende lave kontinuerlige snap-logs. Henover de første 14 dage af måneden skal den studerende tage et eller to daglige billeder og beskrive hvad det forestiller og hvorfor netop dette billede med udgangspunkt i hvad det fortæller om hverdagslivet i institutionen, hvordan relaterer det sig</i>

til det overordnede kompetencemål eller enkelte videns- og færdighedsmål. Snaplogsene deles på platformen, hvor de andre studerendegiver feedback og kan lade sig inspirere.

I løbet af sytten måneder

De studerende har arbejdet med en workshop. Filmklip af de studerendes workshops deles på den digitale platform. De studerendes skal kommentere på hinandens workshop-ideer og de skal have en til at optage/filme workshoppen, så de studerendekan vise hinanden hvad de har lavet på den digitale platform.

(Uddrag af opgaveformuleringerne fra pilotprojektet 2018-2019)

Erfaringer fra pilot-projektet - opsamling

De studerende giver udtryk for, at da den fælles digitale platform først var kommet ud over sine indledende børnesygdomme, var det et godt fællesskab for de studerende. Et fællesskab hvor de kan sparre med hinanden, reflektere i fællesskab og udveksle erfaringer. I evalueringen udtaler en studerende:

”der var nogle billeder og beskrivelser (...)hvor man ligesom tænkte, wow, så er det ikke kun en selv som ligesom har nogle ting som kan være lidt svære. Det var fedt at have et sted at udveksle erfaringer”. (Uddrag fra interview med studerende, februar 2019).

I evalueringen af øvelsen fra den fjerde måned, hvor de studerende har afleveret en daglig snaplog igennem to uger, udtaler en studerende:

”Det var helt klart den fedeste øvelse at se billeder fra hinanden hver dag. Det kunne virkelig noget. Det var så simpelt for vi skulle ikke skrive sådan helt sindsygt, men blot gå ind i billedet (...)billederne havde en historie bag, fordi man tog jo ikke billederne bare for at tage dem. Det var jo enten fordi man var i gang med noget eller sket noget. Det fungerede så godt, at man fik lov at dele det med hinanden” (Uddrag fra interview med studerende, februar 2019).

De studerende er sagt på en anden måde dels blevet trykke ved hinanden, dels vant til at dele på platformen.

Ved at følge de studerende over tid bliver det tydeligt, at de tager snaplog-værktøjet til sig. I interviewet sammenligner de sig med de studerende, som har været i udlandspraktik, men som ikke har været en del af pilotprojektet:

"Når jeg snakker med nogle af de andre der har været afsted men som har fulgt det almindelige program, så tror jeg det vi har gjort har været mere reflekterende. Det digitale og med en historie gør det jo meget mere spændende og knytter an til den praksis vi er i. De andre nede på Bali skulle hive en Hiim og Hippe model frem og det var jo bare sådan øh hvad (studerende griner i interviewet). Det hang slet ikke sammen med hvad de egentlig oplevede i praksis." (Uddrag fra interview med studerende, februar 2019).

Som underviser giver de digitale og visuelle elementer en radikal anden måde at forstå den praksis de studerende står i. Dette gør at man kan sparre, stille spørgsmål og vejlede på en helt anden måde end man ellers ville kunne gøre i forhold til den hverdag og den praksis de studerende befinder sig i. Den visuelle understøttelse af de studendes praksiserfaringer undervejs er vigtig, men har også givet os den erfaring, at vejledernes rolle undervejs er ekstrem vigtig. Både i forhold til at bibeholde den digitale platform som et læringsrum, men også i forhold at forberede de studerende godt på at bruge snap-log systematisk undervejs.

Litteratur

Højberg, Birgitte: *"Snap-log" Læring i praktikken* (2015)

Lind, Unni: *"En metode til undersøgelse af trivselsarbejdet i daginstitutioner"* i:
Trivsel i daginstitutioner mellem pædagogik, politik og praksis (2019)

Nieuwenhuys , Olga: *"Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives"* in:
Childhood (2013)

Thingstrup, Signe Hvid; Aagerup, Lars Christian; Sørensen, Nelli Øvre: *Børn der flygter alene - Politisk og samfundsmæssig kontekst og forskningsmæssige perspektiver* (2016)

Sauzet, Sofie: *"Tværprofessionel praksis undersøgt med snaplogs"* *Pædagog i skole og fritid"*
af Ritchie, Tom & Tofteng, Ditte. (2014)

6.2 Buddy-prosjekt - den maktfrie samtalen

Kari Bratland, lektor, OsloMet og Annette Bruun, lektor, KP

Bakgrunn

Både ved pedagogutdanningen ved Københavns Professionshøjskole og ved OsloMet, barnehagelærerutdanningen, har vi i mange år sendt studenter til det globale sør for å ha praksis. Våre studenter har hatt stort utbytte av dette, men vi ser også at det lett oppstår utfordringer. Noen studenter har lett for, i løpet av sin praksisperiode, å gå fra en rolle som student og den som skal lære, til en rolle som den belærende, den som har noe å lære bort i forhold til praksisbarnehagen. I stedet for å reflektere over de utfordrende situasjonene slik vi ønsker at de skal, går de direkte over til å handle, for eksempel ved å angi sine øvingslærere for fysisk avstraffelse eller starte private innsamlingsaksjoner. Det er også en tendens til at de undervurderer den faglige kompetansen til partneren i sør (barnehagen og barnehagepersonalet). Vi tror en av grunnene til at dette skjer, er at barnehagene i Sør har et underskudd på utdannet personale. Barnehagelærerutdanning/pedagogutdanning har ikke eksistert så lenge i Sør, så derfor er det naturlig at mange av dem som arbeider med de minste barna er uten utdanning. I barnehagene studentene kommer til i praksis, er det derfor ofte studentene selv som har høyest utdanning, noe som kan gjøre en likeverdig faglig diskusjon vanskelig.

De siste årene har imidlertid utdanningssystemet generelt og barnehagelærerutdanning generelt vært gjennom en nærmest eksplosiv utvikling i Sør, og universiteter i Sør utdanner nå store grupper barnehagelærere hvert år. Vi ønsket derfor å etablere relasjoner mellom lokale og utenlandske studenter. Dersom likeverdige venns- og kollegaforhold kan etableres, tror vi at studentene fra de forskjellige kulturene kan oppdage at de har mye til felles, blant annet utdanning og yrkesmessige framtidsplaner. Da vil de kunne lære av hverandre og lære sammen i stedet for at vi får tendenser til belæring fra nord til sør. Vi tror at slike møter ville kunne være med på å nyansere våre studenters syn på deres praktik og den kulturen de har kommet til.

Pilotprosjekt

Siden både KP i Danmark og OsloMet i Norge har studenter i praksis i tilknytning til University of Education Winneba i Ghana, ville vi prøve ut ideen vår som et pilotprosjekt sammen her. I

samarbeid med University of Education Winneba utviklet vi derfor ideer om hvordan danske og norske studenter i større grad kan ha praksis i barnehager sammen med lokale studenter, i alle fall i deler av praksisperioden.

Vi har basert oss på teori om peer learning med en tor på at det finnes mye uutnyttet potensiale i dette. Topping har formulert hva dette handler om på en god måte: “PEER LEARNING and PEER FEEDBACK is about learning grown from the interaction between equal positions, between fellow students” (Topping 2005).

Relasjonen mellom de som er hverandres “peers” på denne måten er altså viktig. Det handler også om å lære seg en teknikk for hvordan man sammen kan lære sammen og av hverandre: “Peer learning and peer feedback, happens when the students know the technic and knows how to reflect and develop through interactions with their fellow students, in a peer to peer relation” (Wedel 2018).

Vi tror på “peer learning” som et supplement til annen akademisk læring, som er viktig fordi læringen foregår mellom studentene som er i samme posisjon og dermed har mye til felles. De sitter inn med erfaringer som andre aktører i læringsmiljøet ikke har, og kan dermed bidra med andre ting i læringen: “Working with peer learning, the students can help one another understand Academic og practice challenges and develop at better understanding by collaboration and a better understanding of their own learning process” (Wedel 2018).

Mål

Det overordnede målet vårt har vært å videreutvikle modellene vi brukte for praksis i Sør på en måte som kan gi større og mer positivt utbytte for studentene i alle de involverte landene. Som delmål kan vi spesifisere de følgende:

Å støtte og kvalifisere studentenes refleksjoner i forbindelse med utenlandspraksisen.
Å støtte studentene i å få en kompleks og kontekstbasert forståelse av utenlandspraksisen, og innsikt i den professionelle kunnskapen og kompetansen på praksisstedet.
Å styrke den akademiske og professionelle refleksjonen gjennom peer-feedback.
Å ha en felles midterm workshop og et online-møte sammen med studenter og internasjonale koordinatører fra UEW, KP og OsloMet.
Å styrke samarbeidet mellom UEW, OsloMet and KP.

Vi ville at de nordiske og Ghanesiske studentene sammen skulle arbeide med observasjoner, at de skulle samarbeide omkring undervisning/aktiviteter og arbeide med peer learning og peer feedback.

Vi ville begynne med noen få studenter, og gjøre intervjuer/evalueringer underveis. Hvis prosjektet viser seg å være vellykket, kan vi utvide det til flere studenter og flere av våre respektive praksisland i Sør.

Før prosjektet

Planleggingen av pilotprosjektet begynte i GIPS-nettverket, vi diskuterte og la det fram på en av samlingene og hadde en presentasjon på konferansen "Teacher Education and Diversity" Hamar 2018. Vi hadde også et planleggingsmøte på Skype høsten 2018 der representanter fra KP, OsloMet og UEW deltok. Pilotprosjektet skulle gjennomføres våren 2019 med fem studenter fra KP (desember til mai) og seks studenter fra OsloMet (januar til mars). Vi kom sammen fram til følgende plan for gjennomføringen våren 2019:

1. Forberede studentene på prosjektet før avreise (KP og OsloMet).
2. Koble studenter fra Danmark og Norge sammen med lokale studenter snarest etter ankomst Winneba (UEW).
3. Studentene er sammen i praksis, observerer hverandre, gir hverandre feed-back og lager aktiviteter sammen for barna.
4. Et eller flere workshops på UEW der alle studentene har faglige diskusjoner og gjør underveisevalueringer av Buddyprosjektet.

Gjennomføringen av prosjektet

Studentene fra KP var i Winneba fra desember til mai, og studentene fra OsloMet fra januar til april. Det var derfor meningen at prosjektet skulle starte etter at de norske studentene kom til Winneba. Det viste seg at de lokale studentene hadde ikke praksis i vårsemesteret, så det ble ikke mulig å ha praksis i buddy-par slik vi opprinnelig hadde tenkt. "Buddiene" ble derfor i stedet hentet inn av ansatte ved UEW som frivillige, og de var ute i skoler og barnehager sammen med de nordiske studentene en dag i uka. Siden dette ble gjort på frivillig basis, var det ikke bare barnehagelærer- eller grunnskolelærerstudenter som ble plukket ut til å være "buddies", men også studenter ved andre studier og fag.

I mars var det planlagt et workshop med lokale og internasjonale studenter, og i tilknytning til dette skulle det også være et skype-møte med planlegging av buddy-prosjektet videre. En ansatt fra KP var i Winneba på dette tidspunktet og skulle være med på workshopen. Demonstrasjoner og uro på universitetet denne dagen gjorde at dette ikke gikk som planlagt. Oppmøtte studenter måtte forlate universitetet, og workshopen ble utsatt og kuttet ned til et kort evalueringsmøte som ble holdt senere. Prosjektet hadde kommet sent i gang, og de norske studentene som reiste hjem i april avsluttet prosjektet i forbindelse med april-møtet.

Evalueringer

Evalueringene fra det første semesteret med prosjektet består av følgende komponenter:

Skype-møte med evaluering mellom ansattrepresentanter ved institusjonene.
Evalueringsmøte "mid-term" på UEW ledet av KP-representant.
Oppsummeringsskriv fra de norske studentene da de dro fra Winneba.
Evaluering ved KP etter hjemkomst til Danmark.

Notatene fra midterm-evalueringsmøtet på campus viser stort samsvar med sluttevalueringene fra studentene (oppsummeringen fra de norske og evalueringsmøtet i Danmark. Generelt var det enighet blant studentene om at buddy-prosjektet var en god ide og at det burde videreføres. Studentene var enige i at mer kontakt mellom lokale og internasjonale studenter var viktig og kunne gi dem mer utbytte og læring i praksisperioden:

<i>"Success:</i>
<i>Good collaboration with the children by using Child Centred Approach</i>
<i>I also think these opportunities helps the foreigners to cope with the Ghanian enviroment and way of doing things</i>
<i>My Buddy and I share interest, which is great</i>
<i>It is nice to have someone to communicate with"</i>

(Fra notatene etter evalueringsmøtet på UEW mid-term).

Samtidig pekte studentene på flere ting som ikke fungerte hensiktsmessig, og kom med forslag til hvordan dette kunne forbedres. De syntes ikke at informasjonen de hadde fått i forkant av

prosjektet var god nok. Informasjonen ble gitt pr e-post like før avreise til Winneba, og selv om den var grundig og studentene ble oppfordret til å stille eventuelle spørsmål pr e-post, ville de ha foretrukket å bli informert på et møte der de kunne komme med umiddelbare spørsmål og reaksjoner.

Flere studenter nevnte også at de fikk sin "buddy" for sent. De ville gjerne ville hatt dem så tidlig som mulig, helst helt fra introduksjonen. De lokale studentene ville da kunne gitt dem råd og hjulpet dem til å bli kjent. Prosjektet kom sent i gang fordi det viste seg utfordrende å skaffe lokale "buddies" til våre studenter, og buddiene fikk derfor svært lite eller ingen tid i barnehagene sammen. Dette ville de gjerne hatt annerledes:

"Developing/planning a teaching project together to blend ideas, a set time, once a month, for that planning. The buddy project should be a part of the whole internship, introduce it from at home".

Som nevnt fikk noen av studentene buddies fra helt andre studier som økonomi etc, dette reagerte også studentene på:

"I think students offering similar courses should be paired".

"Be aware that we are not teachers, but pedagogs".

De traff hverandre og fikk muligheter for å diskutere sammen, men ikke i samme grad til å observere hverandre i praksis eller gi gjensidig feed-back på det som skjedde i barnehagene. Studentene ville også gjerne at praksisskolene/barnehagene skulle vært bedre informert:

"Information should be given to the schools in which the foreigners will be placed".

De norske og danske studentene syntes ikke forholdet mellom dem og deres "buddies" ble helt likeverdig, de følte mer at de hadde en mentor eller rådgiver. Det var ikke slik de ønsket det, de syntes det var litt ukomfortabelt å bli observert og gitt råd, spesielt siden ikke dette gikk begge veier.

"Buddies are not mentors, we can learn from each other".

Noen av de norske og danske studentene følte det også som et krav om vennskap som ikke var helt frivillig og som i noen grad ble påtvunget dem.

Evaluering med ansatte fra UEW, Oslo-met og KP

De internasjonale koordinatorene for studentene var enige om at buddy-prosjektet ikke hadde gått helt som planlagt, og at det vi ikke hadde forutsett og planlagt godt nok var det

studentene også ga negative tilbakemeldinger på. Som en oppsummering ble vi enige om punktene for forbedring i prosjektet:

Bedre kommunikasjon, informasjon og forberedelse av alle studentene
Bedre kommunikasjon med skolene i Ghana
Sikre at studentene kommer fra samme eller mest mulig tilsvarende utdanninger
Start prosjektet ved praktikstart, hvis det er mulig
Buddies er ikke mentorer – vi skal lære fra hverandre gjensidig

Veien videre

Generelt kan vi si at studentene underveis hadde mange innvendinger til buddy-prosjektet, men vi fikk aldri inntrykk av annet enn at de var positive til ideen som lå bak. Kritikken de kom med var konstruktiv, og de hadde mange forslag til hvordan vi skulle gjøre ting annerledes hvis vi fortsatte med prosjektet. Vi har derfor bestemt oss for å revidere prosjektet og utvikle det videre neste semester.

Den viktigste endringen blir å passe på at buddyene faktisk har praksis sammen. Den våren vi prøvde ut prosjektet, var det ingen lærer- eller barnehagelærerstudenter ved UEW som faktisk hadde praksis, og hovedideen i prosjektet ble dermed ikke mulig å prøve ordentlig ut. Det ble til at lokale studenter i stedet var på besøk i barnehagene og fikk en slags rådgiver- eller mentorrolle. Hvis lokale og utenlandske studenter faktisk har praksis sammen og lager aktiviteter sammen, tror vi det er større sjanse for at de får til den likeverdige samtalen og refleksjonen vi er ute etter. En annen ting vi vil prøve å få til, er at man får buddies av samme kjønn og fra samme utdanning. Det var hensikten å få til dette i pilotprosjektet, men ikke praktisk mulig. Vi vil også gjerne sørge for en bedre forberedelse for studentene før avreise, og et felles møte mellom de nordiske studentene og de ghanesiske studentene snarest mulig etter ankomst. Om mulig vil vi også prøve å få til en bedre forberedelse for praksisinstitusjonene i Ghana.

Referencer

Wedel, Nils: *Peer assessment*, 2018, Hans Reitzels forlag

Topping, K,J: *Trends in peer learning*, 2005. Educational Psychology Vol. 25, No. 6, December 2005, Routledge.

6.3 Video i vejledningsprocessen

Maiken Birkmose Schmidt, lektor, KP

Når man vejleder studerende i udlandspraktik skal man være anderledes opmærksom på hvordan mål og krav spiller sammen med en fastholdelse af studenterrollen og muligheden for refleksion i den nye kontekst. På læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole (KP) sender vi studerende i udlandspraktik mange steder. Et hold kan f.eks. bestå af studerende, der skal 6 uger i praktik på Grønland, i Peru, Japan, Ghana, Rwanda, Zambia, Irland og Færøerne.

Når man sender studerende til udlandet er det anderledes end hvis de var i praktik i eget land. Denne anderledeshed er både kulturelt betinget, men skyldes også afstand og arbejdsmiljøer studenter og vejleder er nødt til at forholde sig til, som for eksempel digitale forhold mellem hjemlandet og praksislandet. Disse forhold skal både vejleder og studerende forholde sig til, ud over det rent praktik-faglige. De studerende er bundet op på samme eksamen som studerende der bliver i hjemlandet. På KP skal de arbejde med praktikkens kompetenceområder: Relationsarbejde, klasserumsledelse og didaktik.

Men fordi de studerende netop skal til udlandet er der andet de også skal forholde sig til. Derfor får de et lynkursus i kulturteori. For nemheds skyld har vi blandt andet brugt Iben Jensens begreber (2005). Vi har også arbejdet med Michael Byrams (Byram, 2000) tanker om, hvordan man mon kan vurdere og evaluere ens egen interkulturelle kompetence. Byram arbejder med en slags personligt dokument, en portfolio, hvor man reflekterer over og beskriver hvad man oplever i mødet med andre kulturer.

De studerende har også spillet et dilemmaspil så de kunne lære gennem leg og udfordres - forhåbentlig - på nogle tanker, de kunne gøre sig forud for rejsen. Der var benspænd: Man skal argumentere fagligt gennem hele spillet. Dette var et forsøg på at få de studerende til at forholde sig fagligt til praktiske problemstillinger. I et forsøg på at få de studerende til at tage to slags teori på sig (praktikfaglig-specifik teori og kulturteori), og i et forsøg på at minimere mængden af skrivearbejde, har jeg arbejdet med at få de studerende til at producere videoer i stedet for den obligatoriske midtvejs 3-partssamtale, de ellers skulle igennem på KP.

Vi overvejede at bruge skype, men da de studerende er spredt ud over mange tidszoner virkede video til at være et udmærket alternativ. Så er man uafhængig af tid og sted. Praktikunderviserne har ikke kontakt med lærerteamet på de skoler, hvor de studerende placeres. Kontakten med modtager-institutionerne varetages af internationale koordinatore.

Nedenfor anskueliggøres hvordan vi har brugt videopræsentationer som oplæg til vejledning. Præsentationerne har fået feedback per mail fra vejleder.

To videoproduktioner: "A picture speaks a thousand words" er princippet bag video/billed-kravet.
En 2-min. præsentation af den skole + det sted hvor de er havnet – det skal kunne høres at de anvender kulturteori. De studerende skal naturligvis indhente tilladelser til at filme – med eller uden elever. Men billeder af en tom skole kan også fortælle meget.
En (2-15 min) video fra klasseværelse, som derudover skal kommenteres ud fra de 3 kompetenceområder og aktionslæring. Kommentering: de studerende kan lave en "voice-over" eller tale på en video. Hvis alt andet glipper, så kan de lave en lydfil med en serie stillbilleder til.
Tekniske problemer:
Et problem har været at nogle studerende i det globale syd har oplevet ujævn strømforsyning eller netforbindelse. Det kan være svært at uploade en video. De må ty til stillbilleder. Det ændrer dog ikke på de erfaringer, de har gjort sig, eller de faglige refleksioner, de skal gøre sig.
De studerendes (apple)-computere er brændt sammen. Når de studerende har downloadet al relevant litteratur pre-departure, og den pludselig ligger på en sammenbrændt computer, så har de et problem.
Fungerer det som vejledning?
De studerende som just er vendt hjem fra udlandet, har endnu ikke været til debriefing, men vi har fået nogle rigtig fine videoer og har nu et betydeligt bedre indtryk af de steder hvor de studerende har været. Det er muligvis en fordel til eksamen.
Det kan være svært at fastholde de studerende i rollen som studerende. Det vil fremover være en fordel at skærpe kravene hjemmefra.

Det ville være en fordel hvis de enkelte vejledere har et samarbejde med modtagerinstitutionerne - skolerne/lærerteams hvis vi skal samarbejde om vejledning. P.t. er det ikke et direkte samarbejde - kun med de studerende.

Vigtige ting at være opmærksom på som vejleder:

At vejlede studerende til at koble deres oplevelser og erfaring med læringsudbytter fagligt.

At gøre de studerende bevidste om deres position og roller som studerende - mht. etik, rettigheder og krav i forhold til omgivelserne – opmuntre dem til at involvere deres vejleder når de er i tvivl.

Punkter, det ville være interessant at arbejde fremadrettet med:

At opmuntre litteratur-gennemgang af lokal litteratur/forskning på feltet. Fx fagdidaktik, omsorg, klasseledelse, uddannelsesspolitik og lignende, så anderledesheder kan begrundes fagligt og teoretisk og ikke bare bliver affærdiget som "kulturel forskellighed".

At muliggøre samarbejde med de lokale lærerstuderende. Dette er vigtigt for at skabe faglig udveksling, men også for at undersøge gensidige magtrelationer.

Litteratur

Byram, M. (2000) *Evaluering af interkulturel kompetence*.

Lokaliseret 12 sep. 2019 på:

[http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM NO. 18 Interkulturel kompetence.pdf](http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO.18_Interkulturel_kompetence.pdf)

Jensen, I. (2005) *Grundbog i kulturforståelse*, RUC.

7.Workshops

Dette kapitel introduserer to workshop modeller. Det første bidrag beskriver dels en praksismodel som innebærer skolepraksis i det globale syd, dels en veiledningsworkshop gjennomført i denne praksismodel. Det andet bidrag beskriver en workshop som et forsøg på en kontekstsensitiv didaktik for studerende i utlandspraktik.

7.1 Veiledningsworkshop – som en del af en praksismodel

Torhild Skotheim, lektor, Oslomet

Innledning

I denne framstillingen av «In-country» praksiser, er det valgt å beskrive kort to tilnærminger til internasjonalisering i mastergrunnskolelærerutdanningen ved Oslo Metropolitan University, Oslo. Den ene beskriver en praksismodell som innebærer skolepraksis i sør, den andre dreier seg om en veiledningsworkshop gjennomført i denne praksismodellen.

En praksismodell

Grunnskolelærerstudentene fra OsloMet har hatt et tilbud om å følge en praksismodell som innebærer tre måneder i Sør-Afrika, Nepal eller i Uganda. Praksismodellen har fram til nå vært et tilbud til 3.årsstudenter i 6.semester. Den har bestått av praksis i en grunnskole, 1-10, kombinert med at studenten skriver en bacheloroppgave. Studentene har selv valgt tema, ut fra kunnskap og lokal kontekst, for å styrke refleksjon og kunnskap om den nye konteksten studentene oppholder seg i (Olsen, Wikan, Klein & Hagen, 2019). Det viser seg å være utfordrende for studentene *å koble sine teoretiske førkunnskaper med praksis i en kontekst som er så ulik den norske* (Olsen et al, 2019 s.1). Tilbudet om utveksling ved OsloMet er fortsatt lagt til 6.semester, men oppgaven, som nå er en FoU-oppgave, er lagt til 7.semester. I skolen har studentene praksis i snitt tre dager per uke. Studentene mottar skriftlig veiledning via e-post og muntlig veiledning via Skype fra sine lærere ved hjemmeinstitusjonen. I løpet av oppholdet reiser en-to lærere til vertslandet for å gi studentene veiledning «ansikt til ansikt». Ved University of the Western Cape, Cape Town, gis det praksisveiledning av lærere ved partneruniversitetet (Olsen et al, 2019).

En veiledningsworkshop

En veiledningsworkshop med fem veiledningsøvelser er utført med studenter fra OsloMet (den gang HiOA – Høgskolen i Oslo og Akershus) i løpet av et tre måneders praksisopphold i Namibia og Uganda. Skissa er utarbeidet, gjennomført og bearbeidet av Mette Birgitte Helleve i perioden 2012-2015. Øvelsene 1-5 i veiledningsworkshopen er beskrevet nedenfor:

Øvelse 1. Didaktiske kategorier

Den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (1978) er utgangspunktet for den første dagen i workshopen. Leder av workshopen kjenner ikke studentene og starter i den didaktiske kategorien elevforutsetninger, «oversatt» til deltakerforutsetninger her. Tema er motivasjon for å være med på internasjonalisering i lærerutdanningen gjennom å ha praksis i sør. I tillegg gis det anledning til å fortelle noe om seg selv. Det jobbes videre med de øvrige didaktiske kategoriene mål (faglige mål, forskningsmål, institusjonelle mål), innhold, arbeidsmetoder, rammefaktorer (for praksisoppfølgingen, avtaler ute på praksisskolene, plan for veiledning) og evaluering (både med tanke på workshop og bacheloroppgaven).

Øvelse 2. Fem relasjonelle ferdigheter

Studentene får først kunnskap om CARES-modellen til Gressham og Elliot (2002) som bygger på de fem relasjonelle ferdighetene samarbeid, selvhevdelse, ansvarlighet, empati og selvkontroll. Så får de i oppgave å gradere seg selv på en skala fra en til seks ut fra disse fem ferdighetene. Hver av de fem ferdighetene skal de så kople til en praksiserfaring. Til slutt reflekterer studentene sammen om hva de kommer fram til, lytter til hverandres graderinger og koplinger, får anledning til å stille hverandre spørsmål og gjennom dette en mulighet til å se seg selv gjennom andres briller.

Øvelse 3. Seks emosjoner

Studentene får i den tredje veiledningsøvelsen anledning til å kjenne etter og bli bevisst hvilke emosjoner de har vært i kontakt med underveis i praksisoppholdet. Workshopleder innleder først til en dialog for å skape en felles forståelse om hva emosjoner kan være. Studentene blir, ut fra dette, bedt om å finne frem til seks emosjoner de har vært i kontakt med i løpet av praksisoppholdet. Disse seks emosjonene skal de kople til farger og blir bedt om å tegne en sirkel på et stykke papir. Denne sirkelen får de vite skal forestille dem selv. Etter det tegner de

inn sine seks emosjoner med seks ulike fargestifter. Fargene fylles ut sirkelen på en måte som samsvarer med hver enkelt erfaringer.

Øvelse 4. Praksisrapport

Den fjerde veiledningsøvelsen er en hjemmelekse. Studentene skriver sin egen praksisrapport der de tar utgangspunkt i sine seks emosjoner i øvelse 3 og kopler disse opp til de didaktiske kategoriene fra øvelse 1. Hensikten med dette er at studentene skal bruke en emosjonell innfallsvinkel til det å gjennomføre en didaktisk analyse.

Øvelse 5. Å beskrive praksisopplevelsen gjennom et bildespråklige uttrykk

Den femte veiledningsøvelsen tar utgangspunkt i kunstpostkort. Studenten velger ut et postkort som de mener samsvarer best med en samlet opplevelse av hele praksisperioden. De blir bedt om å si noe om hvorfor de velger nettopp dette postkortet. Hensikten med denne oppgaven er primært å gi studentene anledning til å erfare et praksisfellesskap der egen forståelsehorisont og eget perspektiv møter de andres forståelsehorisonter og perspektiv. I dette fellesskapet ligger muligheter for å høste nye erfaringer og slik utvikle egen forståelse og eget perspektiv.

REFERANSER

Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1975). Nye veier til didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper. Oslo: Aschehoug.

Elliott, S.N. & Gresham, F.M. (2002). Undervisning i sosiale ferdigheter: En håndbok. Oslo: Kommuneforlaget.

Helleve, M.B. (2017). Stimulering av global bevissthet gjennom internasjonalisering. I *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*. NJCIE 2017, Vol. 1(1) 53-67. Sist lest: 30.09.2019 <https://journals.hioa.no/index.php/nordiccie/article/view/1933>

Olsen, S.T, Wikan, G.N, Klein, J. & Hagen, A. (2019). Praksisstudier i fremmed land- bedre lærere i eget land? I (red) Thorsen, K. & Michelet, S. *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering - sammenhenger og spenninger*. Oslo: Universitetsforlaget.

7.2 Workshop som lærings- og deltagelsesrum

Et forsøg på en kontekstsensitiv didaktik for studerende i udlandspraktik

Anne Leick Jepsen, lektor og Kirsten Andreassen, lektor, KP

Når vi evaluerer med studerende, der har været i udlandspraktik i global south, erfarer vi at de studerende rejser ud med nationalt forankrede faglige perspektiver og forståelser, som ofte konnoterer postkoloniale tendenser (Thingstrup; Agerup og Sørensen 2016)⁶. Disse perspektiver og tendenser forbliver ubehandlede eller forstærkes ligefrem i løbet af deres praktikperiode (Andreassen & Prins 2011).

Det peger på, at det for os som vejledere er vanskeligt at skabe reflekserive praksisser og passende forstyrrelser i forhold til de studerendes måder at tænke pædagogik eller praksis på, når de er i en fremmed kontekst. På den baggrund opstår og udvikles tanken, at de studerende kan etablere en workshop 'in country' som et didaktisk forsøg på at skabe et læringsrum, der ideelt set giver dem og deres daglige samarbejdspartnere mulighed for på en kreativ og "anderledes" måde at gå i dialog med- og få indblik i hinandens forskellige perspektiver og baggrunde. Der skabes i workshoppen rum for refleksioner på pædagogik og praksis samt professionelt arbejde med en specifik målgruppe.

Workshoppen som et kontekstsensitivt læringsrum

Vi anvender betegnelsen workshop om et arbejdende værksted, en samarbejdsform og en undervisningsform, der involverer og inddrager flere personer, som inden for en given tidsramme kreativt undersøger og reflekterer sammen over et på forhånd defineret tema. Med workshoppen som et forsøg på at skabe et kontekstsensitivt læringsrum for alle deltagere, kan der med fordel skeles til Olga Dysthes begreb om flerstemmighed, dialog og sociokulturelle læringsforståelser. Vi arbejder derfor med afsæt i Illeris forståelse af læring som konstruktivistisk og de studerende som konstruktører af egen læring (Dysthe 2003; Illeris 2007).

Som et professionsdidaktisk redskab skaber workshoppen en ramme, som inkluderer alle deltagere og skaber aktiv deltagelse i undervisningssituationen. Formålet er at fremme et

⁶ Det postkoloniale er ligeledes foldet ud i artiklen *Deling af hverdagsperspektiver på tværs af landegrænser i udlandspraktik* af Anne Leick Jepsen og Kirsten Andreassen

læringspotentiale, som udfordrer postkoloniale forståelser for alle deltagere. Ideen er at skabe et dialogisk læringsrum, som lægger op til et ligeværdigt møde mellem de tilstedeværende og hvor lytte- og talepositioner gøres tydelige med henblik på aktiv deltagelse fra alle. Workshopformen kan sammenlignes med ambitionen om det demokratiserende potentiale, der ses udfoldet i aktionsforskningens måde at arbejde med værksted på (Jungk og Müllert: 1984).

Baggrund

I den konkrete udførelse fra idé til praksis har pædagogprogrammet taget udgangspunkt i Københavns Professionshøjskoles (KP) årelange samarbejde med en universitetspartner i Hanoi, hvor de danske studerende i mange år har lavet workshops initieret af universitetet. KP har sidenhen arbejdet videre med- og forsøgt at kvalificere ideen, og studerende har faciliteret workshops i både Vietnam, Indien, Ghana og på Mauritius. I alle fire lande har vi en velfungerende uddannelsestilknytning⁷, og det er derfor relativt nemt for de studerende at stable en workshop på benene i samarbejde med partnere på universiteterne.

I efteråret 2018 tilrettelagde vi et pilotprojekt og samarbejdede tæt med en lille gruppe studerende omkring etableringen og afholdelsen af workshops i deres respektive praktiklande i global south. Undervejs i praktikken sparrede vi kontinuerligt med de studerende og efter endt praktik lavede vi et fokusgruppeinterview med de studerende.

Ideel rammesætning af workshops

De studerende skal introduceres til ideen og muligheden for at lave en workshop allerede i forberedelsesfasen. De studerende siger i vores fokusgruppe interview, at de meget gerne ville have haft modellen foldet mere ud allerede her og meget gerne se og høre om andre studerendes erfaringer.

En tredjedel inde i praktikken begynder de studerende at tænke over, hvilket tema de vil fokusere på og hvad de gerne vil inddrage i deres workshop.

De drøfter de første spæde ideer det med vejlederen "on location". Hvorfor ideen (motivation), hvordan (udførelsen) etc.?

⁷ I den danske bekendtgørelse er det indskrevet som et krav, at de praktiksteder vi tilbyder i og uden for Europa skal være tilknyttet et universitet.

De drøfter herefter ideerne med deres danske vejleder; herunder potentialer, muligheder og udfordringer i forhold til at skabe et ligeværdigt deltagerrum

Om muligt så etableres der en fælles digital platform for alle studerende i udlandspraktik, hvor de studerende i mindre lukkede grupper kan udveksle ideer og tanker med hinanden på kryds af landegrænser.

Ved midtvejsevalueringen⁸ drøftes der hvor langt planlægningen af workshoppen er kommet og det sidste falder efterfølgende på plads.

Workshoppen afvikles og læring evalueres både lige efter workshoppen, men også efter de studerendes hjemkomst.

Rent praktisk foregår workshoppen enten i en klasse på partneruniversitetet eller i en af praktikinstitutionerne, hvor man så inviterer studerende og undervisere fra partneruniversitetet, de ansatte i praktikinstitutionen og evt. forældre/pårørende til at deltage.

De studerende introducerer temaet og viser indledningsvis i workshoppen eksempler på en eller flere tematiske aktiviteter, de har lavet med børnene/brugerne undervejs i praktikken. På den baggrund udarbejdes et eller flere korte oplæg med afsæt i noget af det, de har oplevet og er blevet optaget af de første måneder i praktikken. De studerende fortæller om baggrunden for at lave disse aktiviteter; herunder teorien bag og børnesynet bag etc. Hvis det kan lade sig gøre, får man ligeledes vejlederen fra institutionen til at kommentere på de studerendes aktiviteter og hvordan man har samarbejdet om tilblivelsen. Undervejs åbnes der op for spørgsmål og kommentarer og deltagerne inviteres "ind" i workshoppen ved at lave refleksionsøvelser og ved at inddrage en case til fælles diskussion. De aktiviteter som de studerende har lavet med børnene demonstreres og i bearbejdet form laves nogle af de samme aktiviteter med deltagerne.

Workshoppen afsluttes med en fælles opsamling af, hvad deltagerne hver især "tager med sig". Et ultimativt krav til workshoppen er, at den skal være praktisk, illustrativ, inddragende – og meget gerne også lidt om ikke grænseoverskridende så grænseflyttende for alle parter. Både de studerende og den lokale vejleder skal opleve, at temaet for workshoppen er relevant

⁸ En Skype samtale mellem studerende, den danske vejleder og vejlederen in country.

og vigtigt. Indholdet og formen i de enkelte workshops er selvsagt kontekstuel og afhængig af målgruppen, de studerende, praktikland, brugergruppe, aldersgruppe mv.

Et case-eksempel

Vi har som sagt i vores omtalte pilotprojekt involveret en gruppe studerende. Disse studerende har i den sidste tredjedel af deres praktik forberedt workshoppen i forhold til ovenstående rammesætning. Workshoppen er således planlagt på et tidspunkt, hvor de studerende har skabt sig grundlæggende erfaringer i deres praktikker.

Følgende nedslag stammer fra det fokusgruppeinterview vi afholdt efter de studerendes hjemkomst til Danmark. Nedslaget giver dels et indblik i planlægningen og opridser dels nogle af de erfaringer som en studerende kan tage med sig fra en workshop. En studerende på Mauritius er i praktik i en daginstitution og han har i sin workshop valgt temaet "Historiefortælling og massage". Han havde forberedt et kort oplæg og gennemførte herefter nogle praktiske øvelser samt en fælles refleksion over deltagernes oplevelse af øvelserne. En af øvelserne går ud på at forældre og caregivers skulle give hinanden massage, fordi dette er et element i den studerendes aktiviteter med børnene i daginstitutionen.

Efter de havde lavet massage på hinanden kunne de mærke det i kroppen... de var blevet helt rolige. Flere af de her caregivers siger efterfølgende at det kunne de godt se ... altså at de nævner nogle børn der godt kunne have brug for det her og hvordan de så havde lyst til at arbejde videre med det og det er ikke andet end en måned siden at jeg faktisk har modtaget et billede fra en afdelingsleder, hvor de simpelthen er begyndt at tage det ud i andre institutioner og de gør det med forældrene og børnene og det bruger det stadig den dag i dag (Fokusgruppeinterview februar 2019)

Ovenstående citat giver et lille indblik i hvad der kan komme i spil i en workshop, når den studerende så at sige går i dialog med den kontekst han indgår i. Den studerende bruger i workshoppen en kropslig og legende tilgang til at få dialogen i gang. Den studerende gennemfører en aktivitet, som er båret af en traditionel nordisk pædagogik. I planlægningsfasen tvivler han på om workshoppens indhold vil være for grænseoverskridende og bryde med forståelser af pædagogisk arbejde med børn i den gældende mauritanske kontekst. Under og efter workshoppen opstår en refleksion og en dialog som gør, at den

studerende dels oplever værdien af at møde andres perspektiver på en anerkendende måde, dels oplever sig selv anerkendt i forhold til den måde han har arbejdet på. Når vi i fokusgruppeinterviewet spørger til: "Hvad lærte I så af det?" er tilbagemeldingen, at man generelt i de forskellige workshops har fået nogle frugtbare samtaler omkring pædagogisk praksis som ellers er svære at opnå i en hektisk hverdag. Det giver mod, men også brugbare faglige overvejelser omkring, hvordan man kan samarbejde og snakke med sine kolleger på en sensitiv måde. Det giver forståelse for hvordan man kan trække på den eksisterende viden og de erfaringer der allerede findes i kulturen. Også på et personligt plan får de studerende mod til at springe ud i nogle ting, som de ellers aldrig ville have gjort.

Yderligere eksempler på temaer/indhold i workshops er:

Børn med diagnose

Inddragelse af forskellige musiske og kreative aktiviteter for børn med udviklingsforstyrrelser (Vietnam)

Bæredygtighed

Bæredygtighed med fokus på genbrug i kreative aktiviteter (Mauritius)

Bæredygtighed med udgangspunkt i et lokalt forankret projekt om skildpadder (Ghana)

Inklusion

Inklusion af børn med udfordringer i en såkaldt normal klasse (Ghana)

Leg & Læring

Leg & Læring som metode i en skole for børn med psykosociale udfordringer (Mauritius)

Hvad tilbyder workshopformen?

Det vigtige er at støtte de studerende i at lave en workshop "form", der er tilrettelagt meget dialogbaseret og med et stort fokus på at sætte alle deltagernes stemmer, holdninger og fælles refleksioner i spil. Samtidig kan udfordringen i flere kontekster i global south være sådan, at den måde studerende interagerer med kolleger og forældre på, adskiller sig meget fra, hvad de involverede i praktiklandet er vant til. Udfordringen er at etablere et rum, hvor alle deltagerne får en oplevelse af, at de kan udtrykke og sige så meget som muligt. Via de studerendes små oplæg og de forskellige aktiviteter tilbyder det ideelt set deltagerne/partnerinstitutionen en mulighed for bedre at forstå hvilken tradition de studerende er rundet af, og hvorfor de stiller så mange spørgsmål. Omvendt får de studerende

en mulighed for/øver de studerende sig i at "se bag om" det de oplever i praktikken og de arbejder fokuseret på at forstå fremfor at fordømme det de oplever. Det kunne f.eks. handle om at forstå et meget stramt curriculum i Vietnam eller en efter deres mening ikke inkluderende skolegang for et handicappet barn i Ghana.

Samtidig er det også væsentligt for de studerende at erfare, at en workshop bestemt ikke er et magtfrit rum for deltagerne, og at der er nogle emner, som man/de ikke kan drøfte i plenum. Dette kan give et værdifuldt indblik i, hvordan institutionskulturen og magtrelationerne i institutionen/praktiklandet udspiller sig, hvilket er væsentlig viden for de studerende.

Det er en vanskelig øvelse hverken at missionere eller belære, og det er en hårfin balance at informere om den danske tradition, sætte aktiviteter i gang mv. uden samtidig at komme til at fremstå som om man har en ide/mening om, hvad de kunne og/eller skulle gøre. Det er ikke noget man bare lige gør, selvom man har det som intention. Og det kan også være afvejningen af hvornår det er på plads at sige fra, at kritisere og komme med "gode" forslag – og hvornår det er helt upassende og ikke anerkendende. Specifikt for danske pædagogstuderende er udfordringen ligeledes, at de ikke er lærerstuderende og således kan have svært ved at stå i rummet på den måde.

Udviklingspotentialer og udfordringer

At være i udlandspraktik er ikke one-size-fits-all og i virkeligheden kræver det utrolig meget af de studerende. De skal på den ene side efterleve rammer og regler, inddrage etiske overvejelser, skabe fælles fodslag og være fleksible og sætte deres faglighed i spil i helt nye sammenhænge og en helt anden kontekst. På den anden side skal de leve op til at arbejde målstyret med deres kompetencemål hjemmefra – en forståelse af læring der ofte er i diametral modsætning til den kontekst de står i og på mange måder modarbejder at have en åben, nysgerrig og sensitiv tilgang til det de står midt i.

Hvis det skal kunne lykkes, er det vigtigt med tæt og kontinuerlig vejledning undervejs ift. konkrete metoder, organiseringer, temaer mm. De studerende skal – mens de er af sted - have hjælp til at få øje på sprækker eller udvise kulturel sensitivitet eller intelligens i form af åbenhed og fleksibilitet over for andre opfattelser af verden og her særligt børn /unge og

pædagogisk arbejde. De skal støttes i kritisk refleksion over egen praksis og pædagogiske selvfølgeligheder i en dansk kontekst. De skal under praktikken (og før og efter) støttes i/guides ift. øget bevidsthed om faglig og personlig baggrund og fagligt ståsted.

Workshop tanken er blot en af mange måder at støtte studerende i praktik i global south og fungerer fint med en kobling til en digital samarbejdsplatform, hvilket er omtalt andetsteds.⁴

Litteratur

Andreassen, K, Prins K (2011): *Det var vildt hårdt, men jeg ville til enhver tid gøre det igen*, Red. Benny Lihme Social kritik.

Dysthe, O. (1997), *Det flerstemmige klasserum – Skrivning og samtale for at lære*, Århus, Klim.

Dysthe, O. (2003): *Dialog, samspil og læring*. Klim.

Frello, B. (2012): *Kollektiv identitet – kritiske perspektiver*.

Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Illeris, Knud (2001): *Læring. Aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag. 1. udgave. 3 oplag

Illeris, Knud (2007): *Læring*, Roskilde Universitetsforlag, 2. udgave

Jungk, Robert & Norbert Müllert (1984): *Håndbog i fremtidsværksteder*. København: Politisk Revy.

Thingstrup, Signe Hvid; Agerup, Lars Christian; Sørensen, Nelli Øvre (2016): *Børn der flygter alene - Politisk og samfundsmæssig kontekst og forskningsmæssige perspektiver*.

8. Modeller for international praktik i Syd

Dette afsnit præsenterer forskellige 'samarbejdskoncepter', der omfatter praktik i Syd. 'Homestay som læringsrum' beskriver, hvordan studenternes boform, 'homestay', kombineret med trivselsperspektiverne i 'Teacher Well-being' ser ud til at have væsentlig betydning for læringsudbyttet.

Dernæst en indlæg om etableringen af et tværfagligt fag 'Global Knowledge', der integrerer mobilitet og projektarbejde, og som danner en faglig ramme for både udrejsende og indrejsende studerende.

I artiklen 'NTNU ILUs samarbeid med Zambia' illustreres et samarbejde med skoler og læreruddannelser i Zambia. Her beskrives bl.a. de udfordringer, der er knyttet til de studerendes bachelorarbejder, når empiri fra Zambiske skoler analyseres ind i en norsk kontekst.

Sidste indlæg 'Erfaringer fra samarbejde med Namibia' fremhæver betydningen af og udfordringerne med gensidighed og langsigtethed i de aftaler, der indgås med partnere i Syd.

8.1 «Homestay» som læringsrom i internasjonal praksis

Sissel Tove Olsen, førsteamanuensis, OsloMet

«Homestay» og betydning av «Teacher Well-being

Modellen for internasjonal praksis – og fagstudier beskrevet i denne artikkelen er i sin opprinnelige form utviklet i samarbeid mellom Oslo Met Storbyuniversitet (OsloMet) og Høgskolen Innlandet (HINN) i 2011. Modellen legger til rette for læringsprosesser gjennom et tre måneders opphold i Sør-Afrika og Namibia.

I Sør-Afrika har modellen et særpreg som ikke finnes andre steder; nemlig en faglig ramme om praksisstudiene beskrevet som «Teacher Well-Being (TWB). Et annet kjennetegn ved Sør-Afrika oppholdet er at alle lærerstudentene bor parvis hos en lokal vertsfamilie med tilknytning til praksisskolen, som regel en lærerfamilie. Denne ordningen er tilrettelagt i den hensikt å gi studentene enda en arena for refleksjon over daglige erfaringer i skole og lokalsamfunn. Studentene får med dette en unik mulighet til å komme tett innpå hverdagslivet til menneskene de bor hos i «townships» i byene Cape Town og Paarl.

I likhet med andre modeller for praksis i Sør, inkluderer Sør-Afrika/Namibia modellen et grundig forarbeid før avreise fra Norge. I tillegg til den felles faglige forberedelse med studenter til praksisland i det globale Sør, får studentene som skal til Sør-Afrika en innføring i tema Teacher Well - Being (TWB) allerede forut for avreise fra Norge. Dette videreføres som en sentral komponent i læringsprosessen gjennom selve oppholdet i Sør-Afrika.

Teacher Well-being – begreb og metodik

TWB tenkning og metodikk forstår skolen i et helhetlig endringsperspektiv (skole i kontekst/skole og samfunn) og er inspirert av begrepet en 'lærende organisasjon' (Dalin, 1998; Fullan, 2004; Davidoff & Lazarus, 2002). I denne opplæringen inngår refleksjon på individ- og gruppenivå som et gjennomgående metodisk verktøy i studentenes læringsprosesser i Sør-Afrika. TWB kursets hovedfokus på læreren gjør at det skiller seg fra mange andre skoleutviklingsprogrammer der fokus er på eleven. TWB involverer alle parter i skoleutvikling i den hensikt å styrke lærernes trivsel og velvære og dermed deres motivasjon og robusthet i møte med både utfordringer og muligheter knyttet til det flerkulturelle klasserom. Herunder ligger antagelsen om at lærerens velvære i sin tur vil påvirke elevenes trivsel, motivasjon og læring gjennom bedre undervisning og omsorg (Olsen og Collett 2012).

Under det 90 dager lange oppholdet i Sør-Afrika er praksis i grunnskole og ungdomsskole 25 dager, fagstudier 30 dager; herunder TWB fagkurs fordelt over tre til fire dager ved partner universitet, University of the Western Cape, UWC. I studentenes introduksjonsuke i Cape Town får studentene en grundig innføring i teoretiske perspektiver knyttet til TWB samt en beskrivelse av den nye skolehverdagen som venter dem. Dette gjøres av pedagoger ved UWC, Faculty of Education. Studentene får videre i oppgave å reflektere over hva *hemmer* og hva *fremmer* deres «well-being» i praksisen. Disse refleksjonene danner – innenfor TWB teoretiske rammer - grunnlaget for veiledet felles refleksjon av praksis erfaringene i de neste to samlingene.

På begge arenaer som på ulike måter er tilrettelagt for læring gjennom refleksjon, TWB kurssamlinger og «homestay», får studentene relevant og «hands-on» støtte og oppfølging til å bedre forstå sine erfaringer. Den lokale faglige forankringen betyr dermed at studentene ofte opplever å bli korrigert på egne tolkninger av erfaringer i skolehverdagen.

Betydningen af TWB og 'Homestay' – Et studie af studentenes læringsprosesser

Data som sier noe om betydningen av TWB og «homestay» utgjør kun en mindre del av et større datamateriale fra studier utført i samarbeid med forskere ved barnehagelærerutdanningen ved OsloMet samt barnehage – og lærerutdanningene ved HINN (Olsen, Bratland og Hagen 2016; Olsen 2017; Wikan og Klein 2017; Olsen og Wikan 2018; Olsen, Wikan, Klein og Hagen 2019; Olsen og Hagen 2019). Her ble valg av en kvalitativ tilnærming i studien bestemt ut fra behovet for å undersøke og forsøke å forstå betydningen av studentenes erfaringer og læringsprosesser i løpet av internasjonal praksis – og feltstudier i en fremmed kontekst. Datainnsamlingen ble gjennomført med et utvalg på totalt 135 studenter i løpet av 2012 – 2018, derav 49 studenter fra HINN med praksis i Namibia, og er ment å fange opp både kompleksitet og nyanser i det fenomen vi undersøkte (Miles og Hubermann 1994). I tillegg evaluerte TWB kursutvikler og kursholder, Karen Collett, kursene i årene 2012 – 2016 og studentenes svar er en del av datamaterialet.

I analysen av data er det ikke benyttet noen form for kvantitativ koding. Med et håndterlig datagrunnlag var fokus å få fram studentenes ulike erfaringer og refleksjoner, men også finne mønstre som kan framstå som markante og inngå i analytiske kategorier. I analysen av data legges det stor vekt på den mening studentene selv tolker og forstår sine praksiserfaringer etter hjemkomst.

Funn

Studentenes læringsprosesser knyttet til en innføring i TWB teorier og metodikk har vist seg å ha stor betydning for studentenes faglige og personlige utvikling i løpet av det tre måneder lange oppholdet i Sør-Afrika. Refleksjoner fra TWB kurset som studentene gjennomgår deles regelmessig med vertsfamilien under samtaler rundt middagsbordet og viser tydelig at en analyse av «homestay» som læringsrom ikke kan gjøres isolert fra læring knyttet til TWB. Et flertall av studentene mener de var generelt godt forberedt på hvordan den nye skolehverdagen skulle være, og mange av dem vektla samtidig betydningen av TWB kurset - ikke bare som en god forberedelse men også som en betydelig støtte underveis i oppholdet til å forstå og gi mening til en utfordrende kontekstuell virkelighet i de sørafrikanske praksisskolene. TWB bidro til å forberede dem på i hvilken sterk grad den sosioøkonomiske kontekst og kulturelle mangfold i skolenes lokalsamfunn direkte påvirker læreren, elevene og

det som skjer i klasserommet. Et flertall av studentene fremhever at mestring av utfordringer knyttet til kultur og kontekst i stor grad påvirkes av bosituasjonen. Et slikt opplegg gjør studentene mer integrert i lokalsamfunnet og kan forhindre at de etter skoledagen holder seg mest for seg selv i en egen norsk enklave. Mange av studentene forteller hvordan de via sin vertsfamilie blir tatt imot med åpne armer i lokalsamfunnene. Studentene inviteres med på mange ulike sosiale og kulturelle arrangementer i familie, skole og lokalsamfunn. De forteller om berikende opplevelser fra diverse feiringer i familie og slekt og omtaler i mange tilfeller sin vertinne som «mother».

Nærheten til en lærer eller andre med tilknytning til «sin» skole gir større rom for den enkelte student til selvrefleksjon og til å dele og samtale om sine erfaringer i en mindre og for noen kanskje tryggere gruppe enn i TWB samlingene. Flere av studentene mener boformen har vært viktig for å få en dypere forståelse av lokalsamfunnet gjennom mulighet for gode samtaler med vertsfamilien. Mange studenter poengterer at de er blitt mer oppmerksom på hvordan livssituasjonen til barna utenom skoletida har innflytelse på barnas adferd i skolen og deres muligheter til læring

Tross grundige forberedelser i Norge og støttende rammer i Sør-Afrika beskriver allikevel mange førsteinntrykket som overveldende og til dels sjokkartet og de forteller at de brukte mye tid på å sortere alle inntrykkene og forstå både kontekst, egne følelser og reaksjoner.

Studentene samtaler mye med hverandre, vertsfamilie og veiledere om likheter og forskjeller norsk skole og praksisskolene før de evner å forstå handlinger i kontekst og reflektere både over egne og andres handlingsmønstre. Det er interessant at studentene etterhvert utvikler nye briller i forståelse av norsk eller skandinavisk skolevirkelighet gjennom en indre komparativ studie av norsk og sørafrikansk skolesystem der perspektivtaking og perspektivflytting utgjør viktige aspekter i utviklingen av interkulturell kompetanse (Klein og Wikan, 2017). Dette understrekes av Bøhn og Dypedahl (2017) som fremhever at det er først når erfaringer kobles med kunnskap og refleksjon at man utvikler en *bevisst* interkulturell kompetanse. Kunnskap om hvordan kultur påvirker kommunikasjon er viktig – som påpekt av blant andre Bøhn og Dypedahl (2017). Forfatterne nevner gode intensjoner, et åpent sinn og fleksibilitet som et godt utgangspunkt, men ikke tilstrekkelig for god interkulturell kommunikasjon. De belyser hvordan ett av de største problemene i interkulturell

kommunikasjon er antagelsen om at «de andre» er som «oss» til tross for kunnskap om at mennesker har ulike verdensbilder, verdigrunnlag, tradisjoner, vaner og kommunikasjonspreferanser (Bøhn og Dypedal 2017).

Vi finner at studentenes deltakelse i dette nye praksisfelleskapet og bofellesskapet nettopp er preget av en stadig sterkere åpenhet og fleksibilitet i møte med «de andre» og alle parter utfordres på sine forutinntatte antagelser om «de andre». Disse møtene krever økt innsats, refleksjon og klokskap av alle involverte parter - studenter, lærere, veiledere og ikke minst vertskap. Studentene understreker at selv om noen temaer er mer krevende å ta opp enn andre, som for eksempel hardhendt disiplin håndtering av noen lærere, fremheves praksislærerne, TWB lærer og vertskap som gode samtalepartnere i prosessen med å forstå, tolke og sette hendelser inn i sammenhenger.

I våre studier av studentenes læringsutbytte konkluderer vi med at hvordan studentene bor under praksisoppholdet kombinert med læringsprosessene knyttet til TWB synes å ha en vesentlig betydning for oppnåelse av lærerutdanningens mål om utvikling av interkulturell kompetanse hos studentene. Interkulturell kompetanse er her forstått som at studentene ikke bare har utviklet kunnskap **om** andre kulturer men også en større forståelse av andre kulturer; kulturell sensitivitet. De har videre utviklet en større global forståelse og hevder selv å ha betydelig styrket sine ferdigheter til å kommunisere **med** personer fra signifikant andre kulturer enn en selv – alle vesentlige kompetanser i deres framtidige profesjonsutøvelse.

Referanser

Bøhn og Dypedahl (2017). *Veien til interkulturell kompetanse*. Fagbokforlaget.

Dalin, P. (1998). *School development. Theories and strategies. An international handbook*. London: Cassell.

Davidoff, S. & Lazarus, S. (2002). *The learning school. An organisation development approach*, 2nd Edition. Landsowne, South Africa: Juta.

Fullan, M. (2004). *Leading in a culture of change. Personal action guide and workbook*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Olsen, S.T. & Collett, K. (2012). Teacher Well-Being: a successful approach in promoting quality education? A case study from South Africa. Paris International Congress of Humanities and Social Sciences Research. Conference proceedings. Analytrics.

Olsen, S.T., Bratland, K., & Hagen, A. (2016). Preparing student teachers and teachers for the multicultural school and pre-school through international practicum and collaboration. *Teacher education through partnerships and collaborative learning communities. Proceedings of the 40th annual ATEE Conference 2016*.

Olsen, S.T (2017). How can a focus on teacher well-being promote the resilience of pre-service primary school student teachers? *Journal of the European Teacher Education Network (JETEN)*, 12(1).

Olsen, S.T. & Hagen, A. (2019). How can international exchange programmes support teacher development? In Hammond, S. & Sangster, S., *Perspectives on educational practice around the world*. London: Bloomsbury Academic.

Olsen, S.T., Wikan, G., Klein, J. & Hagen, A. (2019). Praksisstudier i fremmed land- bedre lærere i eget land? I Thorsen, K.E. & Michelet, S. (red.), *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering – sammenhenger og spenninger*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wikan, G. & Klein, J. (2017). Can international practicum foster intercultural competence among teacher students? *Journal of the European Teacher Education Network (JETEN)*, 12(1).

Wikan, G. N. & Olsen, S.T. (2018). Intervention in international practicum in the Global South. Association for Teacher Education in Europe. Conference Proceedings, p. 356 - 367

8.2 Erfaringer fra samarbeid med Namibia om internasjonal praksis

Gerd Wikan, Dosent, Høgskolen i Innlandet

Valg av samarbeidpartnere og gode og ryddige avtaler er etter vår erfaring veldig viktig når man skal etablere internasjonal praksis i et annet land. Vårt samarbeid er basert på formelle samarbeidsavtaler med University of Namibia og med Ministry of Education.

Avtalen med universitetet sikrer at våre studenter får starte sitt opphold i landet med en ukes kurs på universitetet samt at de får adgang til biblioteket. Det siste er viktig ettersom det åpner for at de kan få tilgang til studentoppgaver som kun er lagret i papirformat. Mange av disse oppgavene kan ha informasjon som er nyttige for å øke våre studenters innsikt i skolesystemet og utfordringer. Dette er kunnskap de kan anvende både til å bli bedre forberedt før sitt praksisopphold. I tillegg kan de anvende resultater fra namibiske studenters studier i eget fou-arbeid. Vi startet samarbeidet med Facultet of Education på hovedcampus. Nå har vi flyttet samarbeidet til en tidligere lærerskole som i dag er en del av universitetet men som har en lignende type integrert lærerutdanning som det vi har i Norge. Dette har vært en suksess. Studentene opplever umiddelbar gjenkjennelse og de får anledning til å treffe namibiske lærerstuderende og delta på deres undervisning.

Samarbeidet med universitetet må være basert på gjensidighet og langsiktighet dersom det skal vedvare. Vi har fra starten av koblet forskningsamarbeid mellom våre to institusjoner som en viktig del av samarbeidet. Det har ført til deltakelse på felles internasjonal forskningsprogram og felles publikasjoner og en PhD utdannet ved vår institusjon.

Et problem som har vært diskutert i alle år er mangel på gjensidighet med hensyn til studentenes mulighet til å få internasjonal praksis. Namibia har kun vært mottakerland , det har ikke vært mulig å finansiere at namibiske studenter skal kunne på praksis i Norge. Gjennom et nytt DIKU program får vi fra 2020 mulighet til å gi stipender til namibiske studenter til praksisopphold i Norge. Dette er et buddyprogram der de skal ha praksis sammen med norske studenter.

Avtalen med Ministry of Education er videreutviklet med avtale med det regionale utdanningskontoret. Det er de som velger ut skolene som våre studenter skal ha sin praksis i. I dette samarbeidet betaler vi ikke penger til den enkelte skole heller ikke til de regionale

utdanningsmyndighetene. Det er ikke ønsket av våre partnere. Isteden ønsker de at vi skal tilby videreutdanning av deres personale. Det gjør vi ved å holde workshops i Namibia. I tillegg har noen lærere fått studieopphold i Norge. Samarbeidet vedlikeholdes ved regelmessige besøk til hverandres land. I disse delegasjonene er det viktig at både lærere og ledelse deltar. Det skaper og vedlikeholder legitimitet i samarbeidet.

8.3 NTNU ILUs samarbeid med Zambia - erfaringsdeling

Tove Grethe Lie, førsteamanuensis, NTNU

Innledning

Avdeling for lærerutdanning ved tidligere Høgskolen i Sør-Trøndelag, nå Institutt for lærerutdanning ved NTNU, har hatt praksissamarbeid med skoler i Zambia siden 2007. Fra 2010 har vi hatt praksisplasser både i Livingstone og i Mongu.

I denne relativt korte oversikten over NTNU ILUs samarbeid med Zambia skriver vi litt om utvekslingens historie, organisering og omfang. Deretter sier vi litt om hva vi gjør pre-departure, in-country og post-return. Til slutt har vi gjort oss noen refleksjoner rundt muligheter og utfordringer med samarbeidet.

Omfang og organisering

Institutt for lærerutdanning, NTNU, sender hver vår omtrent 40 lærerstudenter til Zambia hvor de gjennomfører fem uker praksis ved skoler i Livingstone eller Mongu. Samarbeidet omfatter for tiden fem skoler i Livingstone og to skoler i Mongu. Da praksisen startet var den knyttet til tredjeårsstudenter på grunnskolelærerutdanningen, men fra 2018 inkluderer den også en gruppe lektorstudenter, som har praksis ved en 8-13 skole i Livingstone. Studentene i undervisningspraksis i 3. studieår grunnskolelærerutdanningen, skal både avlegge eksamen i fag og skrive bacheoloroppgave (fra nå av FoU-oppgave) i samme semester som utenlandspraksis. I tillegg har vi hatt 4-5 studenter på 3-måneders utveksling til David Livingstone College og Education (DALICE) hver vår. Disse studentene bor og følger kurs ved lærerutdanningen i Livingstone, men de avlegger eksamen ved NTNU. Studentene som er på internasjonal studentutveksling har, fram til nå, hatt tilknytning til fjerde studieår i lærerutdanning, der de kan velge «internasjonalt semester» som valgfag.

Studentene som søker praksisplass i Zambia må både skrive en søknad og grunngi hvorfor de ønsker seg praksis i Zambia og gå jennom en runde med individuelt intervju ved ILU. Praksisseksjonen og internasjonal koordinator gjennomfører intervjuet. I dette intervjuet blir studentene spurt om sine forventninger til oppholdet og det blir gitt praktisk informasjon. Det gjøres en vurdering av deres egnethet for undervisningspraksis i Zambia. Studenter som ikke

har bestått eksamen i de tre første semesterene av lærerstudiet, eller som har lavt karaktersnitt, vil ikke få praksisplass i utlandet.

Semesteret før avreise blir det avholdt et to-dagers seminar der studenter fra tidligere år kommer for å dele sine erfaringer. I tillegg gis det forelesninger om Zambisk historie, kultur og politikk, samt praktisk informasjon. Studentene blir tildelt skole i god tid før avreise.

Det er fire studenter på hver skole i grunnskolelærerpraksis, mens alle studentene på lektorutdanningen er på samme skole. Noen ganger planlegger de og gjennomfører undervisningen individuelt, men som oftest er de fordelt på to praksislærere og underviser derfor to og to. De følges opp av sin lokale praksislærer som har hovedansvar for veiledning. I tillegg til praksislærere er det ved hver skole en koordinator som skal ta seg av det praktiske rundt studentenes opphold ved skolen. Studentene får i løpet av praksisperioden besøk av en oppfølgingslærer fra NTNU. Oppfølgingslærer kan være med å diskutere utfordringer, løse samarbeidsspørsmål, og støtte studentene dersom det er utfordringer knyttet til praksisen. Oppfølgingslærere arrangerer også møter med rektorer, koordinatorene og praksislærere for å diskutere innholdet i studentenes praksis. Studentene ordner selv bosted. Tidligere har de etter våre anbefalinger fordelt seg på to overnattingssteder i Livingstone, avhengig av hvilken skole de skal ha praksis på, men de siste åra har alle hatt tilhold på samme vandrerhjem. Lektorstudentene har rom på skolens campus i Livingstone. I Mongu bor alle studentene på samme sted.

Når studentene kommer hjem, må de levere et refleksjonsnotat med refleksjoner rundt oppholdet. Det arrangeres også en debriefing der praksiskontoret, oppfølgingslærere og internasjonal koordinator lytter til studentenes erfaringer. Studentene lager også en presentasjon med filmsnutter og bilder fra oppholdet som de viser for andreårsstudenter som ønsker å søke om utenlandspraksis. De fleste av praksisstudentene har også i løpet av oppholdet samlet data til bacheloroppgaven. Studenter som har sin praksis i Zambia deltar på samme veiledningsgruppe til bachelor, og mottar veiledning på oppgaven der fram til levering i mai.

Studentene som er på utveksling ett semester, og oppholder seg ved lærerutdanningen i DALICE, tar faget «Internasjonalt samarbeid». De har to uker intensiv undervisning før avreise.

Her får de en innføring i Afrikansk og Zambisk historie, kultur, politikk og litteratur. Det er et pensum knyttet til kurset og studentene skal underveis i oppholdet levere arbeidskrav i form av log og refleksjoner. De deltar i undervisningen av fag der nede, og de har også en 2 ukers undervisningspraksis ved en skole i Livingstone, men leverer mappe og avlegger eksamen ved ILU i mai/juni. Det er også et oppfølgingsseminar etter hjemreise der de legger fram sine erfaringer og får tilbakemeldinger rettet mot mappeinnlevering. Semestret avsluttes med muntlig eksamen i begynnelsen av juni. Studentene bor på campus under oppholdet.

Erfaringer fra undervisningspraksis

Pre-departure

Fram til for et par år siden har det vært begrenset med undervisning for å forberede studenter på møtet med den Zambiske skolen. Det har vært et informasjonsmøte der studenter fra sist år har delt sine erfaringer fra de ulike skolene, samt noen flere informasjonsmøter med praktiske opplysninger. Bachelorgruppene har også blitt brukt til å dele praktisk informasjon. De siste par årene har vi arrangert et to-dagers seminar høst før avreise, der flere fagansatte har vært innom og hatt forelesninger om Zambisk historie, politikk, og skolekultur. Vi har inntrykk av at dette er noe studentene setter stor pris på og finner nyttig i sitt møte med Zambisk skole. I tillegg har alle tredjeårsstudenter hatt to samlinger i forbindelse med skriving av bacheloroppgave, før avreise. Fokus på disse seminarene er å komme fram til en relevant problemstilling og diskutere hvilke muligheter de har for å samle data i den Zambiske skolen. Det er også noe fokus på hvordan Zambisk skole er svært forskjellig fra den norske, og at direkte sammenligninger av norsk og Zambisk skole kan være vanskelig. Det er imidlertid vanskelig å unngå at studentene analyserer forhold i Zambisk skole ut fra sin norske profesjonsutdanning og undervisningserfaring. Fra og med våren 2020 skal studenten skrive FoU-oppgave heller enn bachelor. Vi håper det vil være mulig å få til et samarbeid om oppgaveskriving blant studenter som skal til Zambia, og at det også vil være mulig å tilby et todagers faglig seminar i årene framover.

In-country

Studentene ankommer Livingstone eller Mongu helga før de starter sin undervisningspraksis. Den første undervisningsuka går med til observasjon og det å bli kjent med skolen, elevene og praksislærer. De ulike skolene har alle en koordinator som har ansvar for de utenlandske

studentene. Praksislærerne skifter fra år til år, mens koordinatorene er de samme hvert år. Koordinatorene fungerer som et bindeledd for oppfølgingslærerne i Norge. De introduserer studentene for zambisk skole og kultur. De tar dem med på utflukter og inviterer også studentene hjem til seg selv.

Studentene synes det å undervise i en annen kontekst er spennende og lærerikt. Vårt inntrykk som oppfølgingslærere er også at studentene er flinke, at de klarer å håndtere en annerledes klasseromskontekst på en god måte. Det er mye tavleundervisning på skolene i Zambia, og elevene har gjerne ikke bøker. Studentene må derfor skrive opp fagstoff på tavla, og det blir mye tradisjonell formidling. Mange studenter vil gjerne prøve elevaktive undervisningsformer. De har litt blandet erfaring med dette da elevene gjerne ikke har erfaring med slike undervisningsformer. I noen tilfeller synes de imidlertid at de lykkes, og at de klarer å skape glede, engasjement og læring hos elevene. Det gir mestringsfølelse, også hos studentene. Som sagt samler mange studenter også data til sine bacheloroppgaver. Dette kan være observasjon, intervju, elevtekster eller andre elevarbeider. Vi har inntrykk av at dette har vært uproblematisk og at de har møtt stor velvilje ved de ulike skolene.

Det er også noen situasjoner de norske studentene opplever som vanskelig. Straff og represalier er et gjentakende tema. Studentene er usikre på hvordan de skal forholde seg til avstraffelse av elever som kommer for sent eller utøver annen uønsket atferd. De fleste velger å ikke blande seg inn, men vi har også eksempler på studenter som tar dette opp til diskusjon med praksislærer. En annen gjentakende tematikk er mangel på tilbakemelding fra praksislærer. Noen får jevnlig tilbakemelding, mens andre rapporterer om praksislærere som ikke er til stede eller svært sjelden gir tilbakemelding. Som oppfølgingslærere får vi også noen ganger rapporter om ulikheter i undervisningstid mellom skoler, og ulikhet i koordinatorens evne til å engasjere studentene på fritiden. Vårt generelle inntrykk er imidlertid at studentene trives godt i sin praksis i sør, og at de sjelden opplever vesentlige problemer underveis.

Post-return

Når studentene kommer tilbake til campus etter oppholdet i Zambia arrangeres et oppsummeringsseminar der de deler sine erfaringer og møter studenter som skal til Zambia i kommende studieår. I tillegg skriver studentene et refleksjonsnotat rundt de erfaringer de har gjort i løpet av oppholdet. Her kan de velge å fokusere på personlige erfaringer og

utvikling, enkelthendelser, lærdom og betydningen i framtiden som lærer. Studentene står svært fritt i hva de vil skrive, og omfanget varierer fra en halv side til mange sider. Det som går igjen er at de aller fleste er svært glade for at de valgte å dra på utenlandspraksis, at de har utviklet sin evne til å ta ting på sparken. Mange har også blitt mindre engstelige for å begå feil i undervisningssituasjonen. Flere framhever også ressursmangelen og utfordringer knyttet til det å drive studentaktiv undervisning i en situasjon hvor elevene har lite trening i dette.

Studentene skriver også i etterkant en bacheloroppgave, ofte basert på innsamlet data fra oppholdet. Tema for bacheloroppgavene og hvordan de konkluderer sier gjerne noe om studentenes opplevelser og perspektiver på Zambisk skole, etter oppholdet. Studentene har gjerne med seg en problemstilling når de reiser ned, men det er svært vanlig å skifte problemstilling under oppholdet. Mange ønsker å skrive om tilpasset opplæring, en del fokuserer på læringsstrategier, noen også på klasseromsledelse. En del fokuserer også på holdninger til tema som likestilling, seksualitet og hiv/aids. Også i bacheloroppgavene konkluderer gjerne studentene med at mye er annerledes i Zambisk skole, og at det er potensiale for videre utvikling på mange felt.

Utvexling internasjonalt semester

Studentene som drar ned i forbindelse med valgfag Internasjonal semester gjør mer forberedelse, har et lengre opphold der de kommer tett på zambiske studenter, og gjør mer omfattende etterarbeid. Før de reiser har de intensivt nesten to uker med undervisning. Tematikken er afrikansk kultur, historie, skole og skolehistorie, litteratur og politikk. Det er et pensum på ca. 1300 sider tilknyttet kurset, men det forventes også at studentene tar i bruk selvvalgt litteratur i kursarbeidet. Undervisningsperioden består av forelesninger, diskusjoner og studentpresentasjoner. Når studentene kommer ned til *David Livingstone College of Education* (DALICE) bor de på campus og følger undervisningen ved lærerutdanningen. De har også to uker skolepraksis ved en skole i Livingstone. I stedet for å avlegge eksamen ved DALICE utfører de konkrete arbeidskrav i løpet av oppholdet, leverer en eksamensmappe noen uker etter hjemkomst, og framstiller seg for muntlig eksamen ved ILU. Eksamensmappa skal inneholde tre fagtekster der de reflekterer rundt en faglig problemsstilling knyttet til utdanning i Zambia, reflekterer rundt et undervisningsopplegg, og reflekterer rundt innholdet i konkrete fag ved den Zambiske lærerutdanningen. I så måte får studentene som har et lengre opphold i Afrika en langt mer omfattende innføring før de drar, og har et vesentlig mer

omfattende etterarbeid. Grunnet omlegging av studieprogram tilbys ikke internasjonalt semester i studieåret 2019/2020.

Utfordringer og muligheter for forbedring

I kappen til rapporten fra GIPS samarbeidet gis det uttrykk for at et viktig formål med praksis i det globale sør, er å gjøre studentene bedre rustet for å arbeide i en skole med etnisk mangfold. Et opphold i en annen kulturell kontekst har til hensikt å øke studentenes bevissthet rundt det å være en minoritet og komme fra en annen kultur. Gjennom opphold i utlandet skal studentene øke sin interkulturelle kompetanse. Studentene skal reflektere over seg selv som kulturelle subjekter, som kan bevege seg ut og inn av ulike kulturelle kontekster. Dette kan kontrasteres med en mer etnosentrisk holdningsutvikling, der den andre kulturen oppleves som mindre utviklet enn studentenes egen kultur. Vi ønsker selvsagt at studentene skal utvikle kulturell bevissthet heller enn etnosentriske holdninger. Dette krever imidlertid en del fra veiledere og undervisere som skal forberede studentene på oppholdet. Vi er litt usikre på hvorvidt vi ved NTNU forbereder studentene godt nok, slik at de øker sin interkulturelle forståelse og ser på seg selv som kulturelle subjekter.

Refleksjonsnotater og bacheloroppgaver kan gi et bilde av hvordan studentene tenker rundt kulturen mer generelt, og skolekulturen mer spesifikt, i Zambia. I refleksjonsnotetane er det betydelig fokus på hvordan studentene har utviklet sin forståelse av seg selv og læreryrket gjennom sitt opphold i Zambia. Mange fokuserer på hvordan undervisningen må tilpasses en annen elevgruppe og andre ressurser enn det de opplever i den norske konteksten. Studentenes bacheloroppgaver utgjør også et omfattende materiale for å kunne si noe om hvordan studentene oppfatter den Zambiske skolekulturen. I arbeidet med bacheloroppgave skal studentene selv velge en problemsstilling som reflekterer sentrale praktiske, faglige eller pedagogiske utfordringer i skolens virksomhet. De skal ta utgangspunkt i teori og/eller tidligere forskning og analysere en tematikk med utgangspunkt i dette. Utover dette står studentene helt fritt i sitt valg av problemsstilling og metode. Hva studenter med praksisopphold i Zambia velger å skrive om antyder i så måte noe om hva de synes er interessant med den skolehverdagen de opplever der nede. Mange analyserer læringsstrategier, klasseledelse, og tilpasset opplæring. En del ser også på læreres eller elevers

oppfatninger og holdninger til likestilling, demokrati, miljøvern eller hiv/aids. Noen ser også på elevers ferdigheter og forståelse innen ulike fagområder.

Vi har delvis frarådet direkte sammenligning med norske forhold, men siden vi ber studentene benytte seg av teori og tidligere forskning blir det fortrinnsvis med utgangspunkt i en vestlig forståelse av skolerelaterte tema. Det er derfor vanskelig å unngå at den Zambisk skole analyseres ut ifra studentens egen kulturelle og faglige kontekst heller enn på egne premisser. Vi ser også ut fra studentenes konklusjoner i bachelorarbeidet at det ofte påpekes at den Zambiske skolen har potensiale for utvikling og forbedring. Det framheves mer sjelden at vi kan lære noe av den Zambiske skolen. Samtidig sier studentene at de lærer mye som er nyttig for sin egen forståelse av den norske skolen.

Vi tror også det kan være nyttig for Zambiske lærere å reflektere rundt de norske studentenes betraktninger. I de senere år har vi invitert zambiske læreren og rektorene og å bidra med forslag til tematikk for bacheloppgaver, og da har elevaktive læringsmetoder blitt foreslått flere ganger. Med det formål å gi noe tilbake har vi også de siste to år satt sammen et hefte med sammendrag av studentenes bacheloppgaver og formidlet dette til praksisskolene. Vi kommer imidlertid ikke bort fra at det å skrive bacheloppgave med empiri fra zambisk skole fort blir preget av studentenes ståsted innen norsk lærerutdanning, der zambisk skole først og fremst analyseres på vestlige premisser. Det er mulig vi som veiledere har mulighet til å skape større bevissthet rundt dette, og eventuelt arbeide mer med det å forstå den Zambiske kulturen og skolen, på dens egne premisser, før studentene sendes ut i felten. Oppgaveveiledere burde også være mer oppmerksomme på de kulturelt subjektive aspektene i studentenes prosjekter når de gir tilbakemeldinger underveis i prosessen.

Det stiller seg litt annerledes med den mindre studentgruppen som oppholder seg ved DALICE i tre måneder. De kommer nærmere på den Zambiske kulturen og omgås i større grad jevnaldrende studenter. De har mer undervisning om afrikansk og zambisk kultur, historie og politikk før avreise, og har i så måte et bedre grunnlag for å forstå de kulturelle forskjellene. Vi har ikke foretatt noen analyse av studentenes mappebidrag ut fra perspektivene etnosentrisme versus kulturell forståelse, men det er vår forståelse at omfanget på oppholdet samt omgangen med zambiske lærerstudenter gjør at de får større forståelse for den zambiske kulturen enn studentene på 5 ukers praksisopphold.

For å konkludere synes vi ved Institutt for lærerutdanning, NTNU, at vi har et velfungerende samarbeid med zambiske skoler og lærerutdanninger. Studenter rapporterer om lærerike opphold med vesentlig betydning for egen utvikling. Når det gjelder det mer omfattende oppholdet i Livingstone i forbindelse med Internasjonalt semester, som fram til nå har vært i fjerde studieår, opplever vi utfordringer knyttet til overgangen til ny lærerutdanning. DALICE tilbyr ikke utdanning på nivå 2 (master) og studenter som vil gjennomføre Internasjonalt semester i Zambia må derfor eventuelt gjennomføre dette i tredje studieår. For framtidig studentutveksling må vi eventuelt arbeide med å få til et samarbeid med Universitetet i Lusaka, som også tilbyr masterutdanning. Ellers ser vi at vi må være mer bevisste på hvordan praksisoppholdet i Zambia kan øke studentenes kulturelle kompetanse, kanskje gjennom en mer grundig forberedelse til oppholdet, men også gjennom å skape større bevissthet rundt den kulturelle subjektiviteten i studentenes analyser av zambisk kultur og skole.

8.4 «Global Knowledge» - Erfaringer med studentmobilitet

Ane Bergersen, førstelektor, Høgskulen på Vestlandet

Ved Høgskulen på Vestlandet, Campus Sogndal, ble studentmobilitet på 5 uker som ren praksis for lærerstudenter, erstattet i 2008 med et 30 studiepoengs-fag, Global Knowledge. I løpet av 12 år har vi hatt mer enn 160 norske utreisende studenter til Zambia på tre måneders opphold. Under oppholdet er 4/6/8 uker praksis (avhengig av utdanning), og resten er knyttet til prosjektarbeid med individuell datainnsamling i Zambia. Studentene utdanner seg til å bli lærere, barnehagelærere, idrettspedagoger, arbeide med sosialt arbeid, vernepleie eller barnevern.

Parallelt fra 2008 har vi hatt 93 innreisende studenter fra Zambia som har vært i Norge i et år, der ett semester var knyttet til Global Knowledge med praksis i norske skoler/institusjoner og prosjektarbeid tilsvarende de norske studentene.

Strukturen på faget er bygd opp med 3-4 ukers undervisning i samme klasserom (de årene vi har både utreisende og innreisende studenter) med fokus på primærlitteratur knyttet til samfunnsforståelse, interkulturell kompetanse, læring i ulike kontekster, utviklingsteorier, historisk samfunnsutvikling, politikk og utdanning i komparativt perspektiv mm. Sentral litteratur er Giddens, Freire, Weber, Ås og bøker skrevet av zambiske forfattere. Forberedelsene før mobilitet er teoretisk, men også praktisk knyttet til å te og kle seg i ulike kontekster, interkulturell kommunikasjon (lav og høy kontekstuelle kulturer), praksisforberedelse knyttet til kontekstuelle elev og lærerroller/ barn-voksen relasjon i barnehage/ sosialarbeider- klie. Før avreise er det også forberedelser innsikt i metodikk til å samle inn data og skrive prosjektoppgave i en annen kontekst, refleksjoner over eget ståsted og etiske dilemmaer som alle studenter skal utfordres på, før de starter praksis og oppholde seg i en annen kontekst.

Tre måneder i Zambia med prosjektoppgave og praksis følges opp av et «internasjonalt team» på lærerutdanningen, DALICE, i Livingstone, tidligere samarbeidspartnere i flerårige prosjekter og distriktskontor for utdanning i de aktuelle distriktene studentene har praksis i. Studentene har oppfølging minst to ganger i uken, en gang fra lærerutdanningsteamet som presenterer ulike tema (religionens rolle, utdanning, kjønn, politisk situasjon, læreplaner mm) og en gang

med personlige koordinatorene som tidligere har vært ett år i Norge som Global Knowledge student. Koordinatorene samarbeider tett med mentor i Norge som siden 2002 har hatt ulike samarbeidsprosjekter og årlige oppdrag i Zambia.

En fast dag i uken er satt for fellesmøter med alle studenter som bor sammen i et felles gjestehus, der det også er muligheter for Skype-møte med mentor i Norge (og zambiske studenter i Norge de årene vi hadde «kvotestudenter» fra Zambia i Norge). Norsk mentor for praksis og veiledning kommer alltid to uker etter at studentene har landet, en uke etter praksis har startet, og veileder studentene på praksis, kultursjokk og prosjekter i to til tre uker. Resten av tiden er studentene overlatt til dyktige koordinatorene som har kjennskap til både norske og zambiske forhold.

Etter hjemkomst skal studentene skrive ferdig sin prosjektrapport på ca 20 sider som er eksamen for *15 studiepoeng i flerkulturell prosjekt og praksis*, som er en delkomponent under Global Knowledge. I tillegg skal studentene ha to –tre dager med undervisning der en presenterer og reflekterer praksiserfaringer opp mot overordnet teori. En fastsatt dag markedsføres en praksisframføring med faglige og praksisnære erfaringer fra oppholdet i Zambia, og dette tilbys for alle ansatte og studenter på Campus Sogndal. I alle år har dette vært obligatorisk for 2. års-studenter på barnehagelærerutdanningen som en del av deres undervisning generelt og som del av strategien om å styrke internasjonalisering hjemme.

Studentene organiseres også i grupper, der de presenterer prosjektoppgavene for hverandre og gir hverandre faglige tips i innspurten før innlevering av prosjektrapport. Etter innlevering, har vi 2 – 3 dager oppsummering av sentrale deler av pensum opp mot studentenes erfaringer og refleksjoner fra opphold og prosjektrapport med selvvalgt tema. Til slutt er det forberedelse til avsluttende muntlig eksamen som utgjør *15 studiepoeng i flerkulturell forståelse* (teoridelen av Global Knowledge).

Hvert år utfyller studentene evaluering av faget som helhet og av praksis/prosjekt delen av faget, og tilbakemeldingene er viktige for å stadig forbedre og videreutvikle faget Global Knowledge og særlig tilrettelegge best mulig for at studentene skal nå læringsmålene for faget og skaffe rom for transformativ læring, gjennom grundig forberedelse, kulturelt kompetent mentorer underveis og nok tid til etterarbeid av studentenes erfaringer (Berg m fl, 2012). For

dyper innblikk i norske studenters refleksjoner etter tre måneder i Zambia, se også Bergersen (2013, 2015 og 2017). Se også <https://www.hvl.no/glob> for mer informasjon om faget Global Knowledge. For eksempler på prosjektoppgaver studentene har skrevet, se HVL Brage studentoppgaver Global Knowledge:

https://bibsyst-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/search?query=any,contains,brage%20global%20knowledge&tab=default_tab&search_scope=default_scope&vid=HIB&facet=rtype,include,studentoppgave&lang=nn_NO&mode=Basic&offset=0

REFERANSER

BERG, MICHAEL VANDE ET AL (2012). "WHAT THEY'RE NOT, AND WHAT WE CAN DO ABOUT IT".

IN BERG, MICHAEL VANDE ET AL. STUDENT LEARNING ABROAD :WHAT OUR STUDENTS ARE LEARNING, STYLUS PUBLISHING.

BERGERSEN, A. (2017). GLOBAL FORSTÅELSE. BARNEHAGELÆREREN SOM KULTURELL BROBYGGER. BERGEN, FAGBOKFORLAGET.

BERGERSEN, ANE (2015). DANNING OG TVERRKULTURELL KOMPETANSE. I: FAGLIGHET I BARNEHAGEN. FAGBOKFORLAGET 2015 ISBN 978-82-450-1517-1. s. 77-95.

BERGERSEN, ANE (2013). PRAKSIS I UTLANDET - DEN NYE DANNELSESREISEN?. I: PROCEEDINGS OF FOU I PRAKSIS 2012: CONFERENCE PROCEEDINGS. TRONDHEIM, 23. OG 24. APRIL 2012. AKADEMIKA FORLAG 2013 ISBN 978-82-321-0086-6. s. 11-19.

9.Efterskrift

Det er vores forhåbning, at kataloget i al sin mangfoldighed vil give inspiration til undervisere og vejledere på tværs af Norden og på tværs af forskellige professionsfagligheder og hermed være et bidrag til uddannelsen af professionelle med stærke interkulturelle kompetencer og global indsigt.

Vi håber at kataloget kan være med til at styrke og kvalificere den vejledning af studerende i udlandspraktik, som allerede finder sted på forskellige uddannelsesinstitutioner.

Vores tanke er, som skrevet i indledningen, at det er et "levende" dokument, hvor der kan tilføjes nye bidrag. Det er også et dokument, som meget gerne skal anvendes flittigt i de forskellige internationale sammenhænge, hvor bidragsyderne fra GIPS projektet har deres gang.

Det er vores ønske, at bidragene både sammen og enkeltvis og på hver sin måde kan åbne op for diskussioner omkring "best practice", hvordan vi forstår globalisering, hvordan vi klæder studerende på til at rejse ud i verden, globale videnshierarkier, etik i forbindelse med at sende studerende ud i verden - og MEGET MEGET mere.

Bilag 1

GIPS - Projektdeltagere – Samlet deltageroversigt gennem den 3-årige projektperiode

Institution	Navn
Karlstad Universitet, KU	Getahun Yacob Abraham, Senior lecturer Ami Cooper, Universitetsadjunkt
OsloMet - Storbyuniversitetet	Kari Bratland, Universitetslektor Karin Elise Fajersson, Universitetslektor Torhild Skotheim, Prosjektleder interact Hege Knutsmoen, Førstelektor Cathrine Døscher, Seniorrådgiver Kristin m. Bugge, Seniorrådgiver Sissel Tove Olsen, Førsteamanuensis
Høgskolen i Innlandet, HINN	Gerd Wikan, Professor Prisca Massao, Førsteamanuensis Knut Øystein Høvik, Høgskolelektor Jørgen Klein, Professor
Norges Arktiske Universitet, Universitetet i Tromsø, UIT	Audhild Nedberg, Førstelektor Gjertrud Kalseth, Praktiskonsulent Jørgen Ytreberg, Seniorrådgiver Tove Leming, Dosent Annfrid Rosøy Steele, Førsteamanuensis Brynjulv Grønvik, Universitetslektor
Høgskulen på Vestlandet, HVL (deltager fra og med 2019)	Ane Bergersen, Førstelektor
Københavns Professionshøjskole, KP	Annette Bruun, Senior Lektor og Int. koordinator Anne Leick Jepsen, Lektor og Int. koordinator Kirsten Andreassen, Lektor Jacob Clausen, Lektor Maiken Birkmose Schmidt, Lektor Annette Vogelsang Rieva, Klinisk koordinator – Innovationskonsulent Anders Riel, Seniorkonsulent Birgit Breusch, International konsulent
<i>Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU (deltager fra og med 2019)</i>	Tove-Grete Lie, Førsteamanuensis Jørgen Klein, Professor