



# 9. Kjente læringsformer på ukjent grunn. Lærerstudenters refleksjon over praksis i Tanzania

**Jacob Melting**

**Sammendrag** Kapittelet retter søkelys mot hva som skjer når lærerstudenter overtar undervisningen for en mindre gruppe elever ved en tanzaniansk skole i fire uker. Studentene fikk mulighet til å videreføre noen av sine kjente undervisningsformer overfor en elevgruppe svært forskjellig fra det de tidligere har erfaring med. Språkbarrierer og verdiforskjeller skapte et utfordrende samhandlingsmønster. Studentenes refleksjon gjennom praksis skapte en nær og intim dialog med elevene, samtidig som de ble utfordret av den lokale konteksten.

**Nøkkelord** utenlandspraksis | interkulturell kommunikasjon | Tanzania

**Abstract** This chapter highlights what happens when teacher students take over the education of a smaller group of pupils at a Tanzanian school for four weeks. The students employed familiar teaching methods towards a group of pupils very different from what they previously had experienced. Language barriers and value differences created a challenging pattern of interaction. The students created a close and intimate dialogue with the pupils, although challenged by the local context.

**Keywords** international practicums | intercultural communication | Tanzania

Hvem som helst kan reise på safari og sånn, men det er ikke alle som får muligheten til å reise og kunne undervise og få ansvar for en klasse. Og jeg hadde aldri trodd vi skulle få ansvar for en hel klasse alene, så det var utfordrende, men også veldig givende (lærerstudent etter praksis i Tanzania).

Dette kapittelet belyser hvordan lærerstudenter reflekterer over sin praksis ved en skole i Tanzania, der de tok over all undervisning for en liten gruppe elever i en periode på fire uker. En klasseovertakelse organisert på denne måten skiller seg fra vanlig praksis i sør, ved at det gir studentene større frihet til å prege det pedagogiske opplegget og bruke læringsformer som de er kjent med fra egen utdanning, inn i en ukjent kontekst. I denne teksten vil jeg utforske de mulighetene som en omfattende og personlig oppfølging av enkeltelever med et annet språk og bakgrunn kan gi, og studentenes refleksjoner rundt dette.

Studentenes opplevelser blir analysert med utgangspunkt i begrepene refleksjon, interkulturell kommunikasjon og kulturforståelse. Kapittelet bygger i stor grad på studentenes beskrivelser av egne praksiserfaringer gjennom disse fire ukene.

For å analysere studentenes erfaringer blir forskningsspørsmålet:

*Hvilke muligheter for læring og refleksjon gir en tilrettelagt praksis i møte med en ukjent kultur?*

## **PRAKSISOPPHOLD I TANZANIANSKE KLASSEROM**

Gjennom mange år har Høgskulen på Vestlandet (HVL) (tidligere Høgskolen i Bergen) sendt studenter til afrikanske land for å gjennomføre sin skolepraksis. De ni lærerstudentene som denne studien baserer seg på, reiste til Tanzania for å gjennomføre en fire ukers praksis i andre studieår av utdanningen. Praksisperioden var ikke del av et emne i utdanningen, men et alternativ til en vanlig tre ukers praksis ved en skole i Bergens-området. Studentene hadde derfor en variert fagbakgrunn, men med det til felles at alle gikk grunnskolelærerutdanning, trinn 1.–7. Før utreise ble det gjennomført tre undervisningsøkter på campus hvor de fikk en innføring i hva de kunne forvente seg når de kom til Tanzania, med vekt på skolesystem, kommunikasjon og kultur. Det ble også holdt et kort introduksjonskurs om hvordan undervise på engelsk.

De ni lærerstudentene gjennomførte praksis ved en barneskole, hvor de foretok en «klasseovertakelse» av en elevgruppe bestående av 19 elever. De 19 elevene var samlet i en innføringsklasse som i Tanzania går under navnet COBET-klassen, en forkortelse for Complimentary Basic Education in Tanzania (Paul et al., 2017). Dette er del av et statlig initiert program som ble startet opp i 1999, og hvor en på

lokalt nivå prøver å gi ordinær utdanning til spesielt vanskeligstilte barn mellom 8 og 18 år som av ulike grunner ikke begynte på skolen ved ordinær alder, som er 7 år. Mange av disse barna har falt ut av skolesystemet fordi de er foreldreløse, har spesielle lærevansker eller droppet ut av skolen umiddelbart etter skolestart. Elevene blir samlet i egne klasser ved noen utvalgte skoler, hvor de i løpet av to år gjennomfører læreplanene for 1.-4. skoleår. Etter to år tar de den nasjonale testen for 4. klasse, som avgjør om de får lov til å begynne i en ordinær 5. klasse.

Etter frigjøringen fra Storbritannia i 1961 bestemte de tanzanianske myndighetene, med bakgrunn i målet om å ivareta nærmere 130 etniske grupper som snakket om lag 120 forskjellige språk (Brock-Utne, 2021), å innføre swahili som nasjonalspråk. Med det har swahili utgjort et viktig instrument for myndighetenes ønske om å oppnå en felles nasjonal identitet (Topan, 2008, s. 264–265). Det tanzanianske skolesystemet består av en 7-årig barneskole (Primary), hvor undervisningsspråket er swahili, en 4-årig ungdomsskole (Lower Secondary) med engelsk som undervisningsspråk og en påbygning på ytterligere to år (Upper Secondary) (Wedgwood, 2010), som tilsvarer vår videregående opplæring. Siden engelsk er undervisningsspråket på ungdomsskolen, legges det fra og med tredje skoleår stadig mer vekt på dette faget.

Avtalen med praksisskolen innebar ikke en fullstendig klasseovertakelse. I november var det gjennom flere møter med skolen avtalt at studenter fra HVL skulle undervise COBET- klassen, og fra vår side ble det presisert viktigheten av at COBET-klassen fortsatt ble undervist i swahili av skolens egne lærere. Det ville også sikre at studentene fra HVL fikk en lokal lærer å samarbeide tett med. Læringen som i mange år hadde undervist denne gruppen elever, gikk imidlertid av med pensjon rett før HVL-studentene ankom i januar, og skolen hadde ennå ikke fått ansatt noen ny lærer. Det ble raskt klart fra skolens side at de heller ikke kunne stille med swahililærere.

Under forberedelsene til praksisoppholdet ble språkproblemer sett på som en utfordring siden våre studenter behersket engelsk, mens skolen brukte swahili som undervisningsspråk. HVL gjorde derfor på forhånd en avtale med en nyutdannet tanzaniansk lærer som skulle fungere som tolk. Studentene leide to hus under oppholdet, og tolken bodde sammen med noen av dem i ett av husene.

Lærerstudentene ble delt inn i tre praksisgrupper med tre studenter i hver, og hver dag underviste de tre timer engelsk og tre timer matematikk med denne klassen. Utover dette hadde de to timer med vekselvis naturfag og «civic» (lokal variant av samfunnskunnskap), siden noen av studentene hadde dette som valgfag i sin fagkrets. COBET-klassen skulle denne våren følge læreplan for tredje klassetrinn, og engelsk var et nytt fag som de startet med på dette trinnet.

Det «tanzanianske klasserom» er godt dokumentert av Vavrus et al. (2013) og Valentine (2019), og dette er sammenlignbart med situasjonsbeskrivelser fra andre land i regionen gjennom Olsen et al. (2019), Nilssen (2015) og Bergersen (2013, 2017). Dette samsvarer med egne observasjoner i tanzanianske klasserom gjennom en årrekke. Ut fra disse beskrivelsene vil jeg trekke fram tre signifikante elementer som påvirker praksisen lærerstudenter ofte får i sitt møte med det tanzanianske klasserommet: autoritære relasjoner, nasjonale prøvers innflytelse og skolenes materielle standard.

Den autoritære relasjonen mellom elev og lærer i tanzaniansk skole er svært annerledes enn det studentene kjenner fra norsk skolepraksis. I den tanzanianske relasjonen utgjør lærer og elev i liten grad et fellesskap som sammen skal utvikle kunnskapsgrunnet til elevene. Kunnskapsproduksjonen foregår utelukkende som en overføring fra en med makt til en som ikke har noen innflytelse på lærings-situasjonen. Det maktforholdet som ligger implisitt i en slik undervisningssituasjon, bidrar til en autoritær relasjon og atmosfære. Denne autoritære samhandlingen kan imidlertid ses som en videreføring av samfunnsforhold utenfor skolene, basert på en sterk hierarkisk relasjon mellom eldre og yngre, mellom mann og kvinne (Creighton & Omari 2000). Maktrelasjonen gir seg også utslag i de lokale lærernes syn på elevene, hvor de svake omtales som «slow learners», og hvor en tar i bruk fysisk avstraffelse av barna for å opprettholde disiplin og innsats (Hecker et al., 2014, s. 885–886).

De nasjonale prøvene har også stor innflytelse på undervisningssituasjonen. Elevene i Tanzania er avhengig av å bestå nasjonal eksamen etter 4. skoleår for å avansere videre, og ikke minst å bestå eksamen etter 7. skoleår for å få lov til å begynne på ungdomsskolen. Disse prøvene er utformet på en måte som gjør at de skal være utvetydige å rette. Det innebærer at for hvert spørsmål finnes kun ett riktig svar, og alt som ikke ivaretar denne enkle slutningen, blir definert som feil. Dermed er det liten vektlegging på at elevene skal resonnerer, tenke selv eller komme med varierende syn. Dette fører til at undervisningen i stor grad baserer seg på memorering av teksten i læreboken. Ministry of Education, Science and Technology (Tanzania Institute of Education, 2019), som er hovedansvarlig for læreplanene i Tanzania, gir heller ikke lærerne stort spillerom. I tillegg til å fastslå temaer har de også satt opp en detaljert oversikt over hvor mange undervisningstimer en skal bruke på hvert tema, noe som gjør at lærerne hele tiden blir presset igjennom lærebøkene uavhengig av om elevene har fått med seg stoffet eller ei.

Det tredje forholdet er skolenes materielle standard. Ofte mangler det mest nødvendige som skolebøker, kart og ikke minst areal i forhold til antall elever. Etter at andelen elever som innrulleres i tanzanianske skoler, begynte å nærme seg hundre

prosent, har antall elever pr. lærer bare økt (Valentine, 2019). Det medfører at læreren i enda mindre grad har mulighet til å følge opp den enkelte elev, og i liten grad kan bevege seg fritt rundt i klasserommet. Sammen med de andre faktorene medfører dette at læreren bruker mye tid på å skrive av fra lærebøkene på tavla, samt at en blir presset til å bruke monolog som undervisningsform – sporadisk avbrutt av felles svar eller at noen av de flinkeste i klassen får lov til å svare.

## ET ETNOGRAFISK UTGANGSPUNKT

Hovedmaterialet som blir presentert, er basert på gruppeintervju av hver av de tre praksisgruppene, foretatt 14 måneder etter hjemkomst. Svarene fra intervjuene er supplert med data fra refleksjonsnotat besvart av hver praksisgruppe underveis i praksisperioden. En utfordring ved forskning på praksis i sør er at forskeren ofte er involvert i den organisatoriske delen av praksisgjennomføringen og dermed står i fare for å foreta en evaluering av sitt eget prosjekt, og også har en egeninteresse av gjennomføringen. Denne dobbeltrollen er ikke uproblematisk og kan grense opp mot aksjonsforskning. Tiller (2004) påpeker at «aksjonsforskning i sin natur er en reise inn i ukjent landskap både for de deltakende aktørene i skolene og forskeren selv» (s. 37). Samtidig er aksjonsforskningens målsetting å gi utviklingskompetanse; i dette tilfellet hvordan optimalisere utbyttet av lærerstudentenes praksis i et fremmed land. Det er viktig å være seg dette bevisst. Forholdet er det samme for denne empirien; det er forfatteren som har deltatt i forberedelsene, organisert kontakten med skolene og vært med å utvikle rammene for praksisen, selv om denne viste seg å bli annerledes enn tenkt. Derfor har det vært viktig å legge vekt på studentenes stemme som det bærende i det empiriske materialet som skal analyseres, det vil si at dokumentasjonen her får frem studentenes forståelse og opplevelse av praksisperioden og hvordan de i ettertid reflekterer over ulike situasjoner. Med dette etnografiske utgangspunktet ønsker jeg å avdekke hva som finner sted gjennom studentenes virkelighetsbeskrivelser. I den empiriske beskrivelsen vil det derfor i hovedsak bli brukt sitater fra studentene. Ved å la det empiriske materialet følge studentenes beskrivelser kan leseren i større grad være med på å vurdere mine tolkninger og bedre kunne vurdere validiteten av materialet og analysen.

En mulig svakhet ved gruppeintervju er at noen informanter blir svært dominerende og kan hemme andre fra å uttale seg. Ved disse intervjuene var noen av studentene mer aktive enn andre. Samtidig er det påpekt at gruppeintervju gir en mer fyldig informasjon ved at samtalen blir mer dynamisk når den ene kan supplere de andres oppfatninger (Repstad, 1993). Her kan en også få korrigerende innspillene ved uenighet. Under intervjuene hvor jeg stilte relativt åpne spørsmål, var det alltid

flere som ga svar, og ofte fulgte de opp med utdypende utsagn til svar gitt av andre. På grunn av covid-19 ble intervjuene foretatt først 14 måneder etter hjemkomst. Det betyr at en del detaljer kan ha gått tapt. Samtidig vil informantene etter så lang tid i større grad forholde seg til vesentlige forhold som virkelig betydde noe for dem. Det er bred enighet om at man ofte husker best når noe knyttes til bestemte hendelser (Repstad, 1993), og for en stor del var dette også tilfelle her. Når studentene beskrev forskjellige aktiviteter, var det med mange detaljer. Samtidig hadde de fortsatt sterke følelser knyttet til praksisperioden. Intervjuene ble transkribert, og ved gjennomgåelse av materialet ble det kategorisert i to dimensjoner: hvordan samhandlingen med elevene finner sted, og hvordan studentene responderte på den lokale skolekulturen.

## REFLEKSJON OG INTERKULTURELL KOMMUNIKASJON

Refleksjon blir ansett som svært viktig både i norsk lærerutdanning og i skolen ellers. I fagfornyelsen (LK20) har begrepet refleksjon fått en mer sentral posisjon enn i tidligere læreplaner (Udir, 2020). Selv om begrepet benyttes flittig, er selve forståelsen av det noe ulik. Søndena (2004) viser til hvordan refleksjon i lærerutdanningen altfor ofte blir redusert til handlinger, det vil si «kva, korleis og kvifor ein har tenkt å gjere noko, eller til spørsmål kring kva, korleis og kvifor ein gjorde noko» (s. 23), og at det egentlig bare fører til en videreføring av allerede tidligere innlært praksis. Søndena lager et poeng av å skille mellom kraftfulle og kraftløse refleksjoner. Kraftfull refleksjon finner sted når en overskrider tidligere erfaringer og dermed tilfører noe nytt til ens ideer og handlingsrepertoar (Søndena, 2004). Nilssen (2015) og Nilssen og Klemp (2014) argumenterer for bruk av refleksjon gjennom tekstskriving og mener at denne har positiv innvirkning på studentenes læring. Det samme gjør Grütters (2011), som bruker blogg som utgangspunkt for å utforske refleksjon. Grütters mener det er umulig å finne en presis definisjon av begrepet, men viser til at refleksjon handler om å utfordre «tatt for gitte-oppfatninger». Å reflektere betyr dermed også å utfordre seg selv. Refleksjon er noe som skjer i bevisstheten i et dialogisk møte med verden, og noe som skal gi nye erfaringer og ny kunnskap. Samtidig stiller hun seg skeptisk til Søndenas bruk av adjektivet kraftfull og mener det ikke bringer inn noe nytt. Dette er jeg enig i, og jeg vil derfor bruke refleksjon i Grütters beskrivende terminologi.

Mezirows (2003) transformative læringsteori blir mye brukt som en ramme for å forstå prosesser hvor ens verdigrunnlag blir utfordret. Med utgangspunkt i det en har lært tidligere, prøver en å tolke nye læringssituasjoner. Mezirow anser transformativ læring som metakognitiv resonnering, hvor denne «innebærer å bli seg

bevisst, ta stilling til og revidere sine referanserammer i lys av nye erfaringer» (Hatlevik, 2018, s. 389). Hatlevik foretar en analyse av ni publikasjoner som omhandler transformativ læring, hvor han konkluderer med at spesielt to kompetanser blir utviklet. Den første er evnen til «kritisk refleksjon knyttet til egen og andres profesjonsutøvelse» (s. 394). Den andre er «økt sosial og pedagogisk bevissthet når det gjelder skolens oppgave og lærerens rolle med særlig vekt på å tilrettelegge for læring for elever med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger og behov» (s. 394). En reflekterende tenkning innebærer slik en aktiv og vurderende tilnærming i sine møter med omverdenen. Våre evner til å skifte perspektiv og ståsted i møte med mennesker som oppleves som annerledes enn oss selv, definerer vår evne til å utvikle interkulturell kompetanse.

Det var spesielt samhandlingen med elevene som preget praksisperioden, og som studeres i dette kapittelet. For å forstå disse møtene kan det være fruktbart å ta utgangspunkt i begrepet interkulturell kommunikasjon og hvordan det kan anvendes. Med utgangspunkt i en dynamisk kulturforståelse forklarer en begrepet som: «en prosess som innebærer å utveksle og fortolke tegn og meldinger mellom mennesker som oppfatter seg selv som representanter for kulturelle fellesskap så forskjellige at deres tilskrivning av mening påvirkes» (Dahl, 2013, s. 87).

For å forstå hvordan samhandling mellom norske studenter og personer i Tanzania arter seg, tar jeg utgangspunkt, som vist ovenfor, i en dynamisk tilnærming til kulturforståelse. Her fokuserer en på hvilke egenskaper, normer og verdier aktørene uttrykker i konkret samhandling med andre. Mennesker er posisjonerte og handler ikke bare som medlemmer av en gruppe, men også ut fra en posisjon og en aktuell situasjon og i samspill med andre. Ved å ta utgangspunkt i en dynamisk kulturforståelse er kultur ikke noe man har, men noe som gjøres relevant ved samhandling (Wikan, 1995; Dahl, 2013). Kulturmøter finner slik sted like mye i en og samme person som mellom personer. Med bakgrunn i denne forståelsen påpeker Hylland Eriksen (2020) at mennesker i stor grad er et kulturelt blandingsprodukt, det vil si at vi er påvirket av mange strømninger og ideologier. Ifølge en slik tankegang kan en aldri helt forutsi hvordan andre mennesker vil reagere bare ved å ha god kunnskap om personenes kulturbakgrunn (Dahl, 2013).

Det er altså ikke bare felles kulturell bakgrunn som bidrar til å skape fellesskap. Uenighet betinger en stor grad av felles forståelse, slik Eriksen påpeker: «Man kan faktisk godt presisere 'kulturelt fellesskap' til 'evnen å være uenig'» (1997, s. 61). For å forklare hvordan en kan leve godt med stor grad av uenighet, poengterer Iversen nettopp at «nordmenn deler problemer og diskusjonsarenaer, men vi deler i mye mindre grad verdier» (Iversen, 2014, s.11). Han definerer et uenighetsfellesskap «som en gruppe mennesker som med ulike meninger er i en felles prosess for

å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). Med dette som utgangspunkt vil det å dele felles utfordringer være med på å skape former for samhörighet og gruppesolidaritet like mye som personer som deler felles verdier.

Gullestad (1989) påpeker likevel at et trekk ved nordmenn er: «Hos oss er likeverd mer eller mindre synonymt med likhet. Dette betyr at det i mange sosiale situasjoner kan være problematisk å håndtere forskjeller» (s. 116). Et interessant spørsmål når våre studenter gjennomfører praksis i sør, blir hvordan de klarer å håndtere forskjellighet som oppstår mellom egne verdier og verdier det tanzanianske samfunnet er tuftet på, og som gjenspeiles i en skolesituasjon. Vil det å komme tettere på en liten elevgruppe forsterke forskjellene som fremtrer?

## DET EMPIRISKE BILDET

For å belyse problemstillingen vil jeg ta utgangspunkt i og strukturere empirien og analysen rundt to sentrale dimensjoner: studentenes samhandling med og relasjon til barna i den særpregende praksisrelasjonen og studentenes respons på den lokale skolekulturen.

### Hvordan påvirket den særpregede praksissituasjonen studentenes samhandling med og relasjon til barna?

I studentenes undervisning ble det lagt vekt på fagene matematikk og engelsk. Matematikk ble valgt siden det framsto som enklere å undervise i når en ikke deler felles språk, men kan legge vekt på tall og virkemidler ved bruk av konkrete. Elevene var blitt introdusert for engelsk som fag kun uker før studentene ankom, og engelsk var et fag hvor lærerstudentene følte de kunne utgjøre en forskjell for elevenes læring. Siden de hadde liten kunnskap om elevgruppen på forhånd, ble det viktig å forstå dem både faglig og sosialt.

Alle i praksisgruppene som delte den klassen, samlet seg og fordelte undervisningstimer og hvilke tema vi skulle ta for oss. Så det var første steg i prosessen. Når vi går ut i praksis her i Norge er det praksislæreren som forteller deg alt om elevene, hvilke utfordringer de har og du får vite så mye om dem på forhånd, men nå måtte vi sette oss ned og snakke med elevene og prøve å finne ut hvor de var faglig, og samarbeide om det. Og så tilpasset vi opplegg etter det og vi hadde ikke kopimaskin så vi satt og lagde matteoppgaver for hånd, og så skrev vi sånn, vi har fem elever på det nivået da lager vi fem kopier av de oppgavene, så de fikk det veldig individuelt tilrettelagt. (Fokusgruppe 3)



Selv om elevene i COBET-klassen var spredt på flere klasser ved HVL-studentenes ankomst, tok det ikke lang tid før elevene fikk et veldig eierskap til lærerstudentene og deres klasserom.

Når vi kom om morgenen møtte de oss og geleidet oss til klasserommet og holdt vakt for at andre elever ikke skulle komme inn. For mange andre hang jo ofte utenfor for å se hva som foregikk. Vi ble raskt kjent med dem og lærte oss navnene på alle sammen i løpet av første uken. Når vi kom ned dit tenkte vi på hvordan vi skal klare å se forskjell på dem, for de har jo uniform og alle er kortklipt og slikt. Når vi reiste var det helt klart at det var jo ikke vanskelig å se forskjell på dem i det hele tatt. (Fokusgruppe 1)

Studentene beskrev forberedelse og gjennomføring av en vanlig undervisning på denne måten:

Vi startet ofte en time med sang. Om vi skulle ha engelsk så satt vi om kvelden og skrev opp hvilke tema vi skulle ha. Så vi visste tema på forhånd – la oss si at i engelsk skulle vi ha om familien, ikke sant. Vi hadde en plan for oppstarten hvordan vi skulle gjøre den. Vi brukte litt de engelskbøkene som vi fikk på skolen og søkte litt på aktiviteter og sanger og slike ting og så skrev vi ned så vi hadde, ikke et planleggingsdokument slik vi har til vanlig, men mer et notat som viste steg for steg.

Så tegnet vi opp på tavla det vi skulle vise. Tegna opp for eksempel i matte hadde vi mye pluss og minus og da viste vi ved å tegne opp og ta vekk osv. og gikk igjennom det først og så laget vi oppgaver på tavla som de skulle skrive i boka si. En må være innstilt på å være kreativ, for vi er så vant med i Norge der har du PC og at alt ligger på nett. I en mattetime gikk vi ut i skolegården og alle plukket steiner som vi skulle bruke i timen. Etterpå brukte vi dem til å regne med og det var mange elever som hadde slitt tidligere og som nå skinte litt, som nå lyste opp for nå forsto de tallene, for nå kunne de se det konkret. (Fokusgruppe 3)

COBET-klassen hadde tilgang til et stort klasserom hvor tidligere lærer hadde sørget for at det hang tall og bokstaver ned fra tak og vegger, og dette brukte studentene aktivt i sin undervisning. Rommet var stort nok til at studentene kunne dele elevgruppen opp i mindre grupper. De brukte også dette rommet til dans og forskjellige leker.

De var så ivrige etter å lære. Vi kjøpte inn nye geografibøker til elevene og de rev etter boka for de hadde så lyst til å lese. Vi delte dem inn etter grupper og vi

satt med hver vår gruppe. Og elevene satt tett i tett på deg og de var veldig kosete. Du kjente en satt og pustet deg i håret, en annen koste meg på låret, og så gikk det på rundgang hvor de leste et kapittel for hverandre. Og de leste på swahili og vi forsto ingenting. Noen var jo dårligere til å lese enn andre, men det var ingen som lo, og de hjalp og var veldig tålmodig med hverandre. (Fokusgruppe 2)

Relasjonen mellom studentene og elevene ble fremmet gjennom mulighetene for individuell oppfølging. De fikk et nært og emosjonelt forhold til elevene, og selv om kommunikasjonen hele tiden var utfordrende, arbeidet studentene med å finne løsninger på dette.

Noe av det vanskeligste var at vi til tider følte vi ikke strakk til. For de svakeste var jo de som var stillest og som samtidig forsto minst av det vi formidlet. Men jeg vet heller ikke om de tapte noe, for i en vanlig klasse ville de bare måtte skrive av tavla og ville de lære noe av det? Vi prøvde å lage et trygt klasserom som de muligens ikke var vant til og vi ønsket å bygge opp selvtilliten deres. Selv de svakeste tror vi hadde det fint også, men du føler du ikke strekker til, når du satt med de svakeste og de forsto ingen ting og så forstår de ikke det du sier, men bare sitter og smiler. Men når vi la oss på et lavt nivå så var det masse vi kunne vise med kroppene våre og telle på fingrene med pluss og minus. (Fokusgruppe 2)

Neste uttalelse viser mulighetene for å skape en felles læringsarena:

I en naturfagstime skulle de ha om kroppen. I denne timen hadde vi ikke tolk og undervisningen ble en god blanding av tegning, dans, engelsk, swahili og kroppsspråk. På forhånd hadde vi klippet ut forskjellige lapper hvor vi hadde skrevet ned de enkelte navnene på kroppsdelene. Vi hadde i forkant klart å finne frem noen av ordene, men stort sett måtte elevene hjelpe oss med å finne navnene på swahili. Jeg hadde jo lagt meg ned på gulvet og så stod elevene i en ring rundt meg og la lappene på de ulike kroppsdelene mine. Så om de visste hva det engelske ordet var på lappen kunne de finne swahilordet på tavlen. Elevene så ut til å synes at det var ekstra gøy at vi trengte deres hjelp og timen ble både spennende og lærerik for oss alle. (Refleksjonsnotat, student fokusgruppe 3)

De prøvde å overvinne utfordringen med språket ved å skape en tospråklighet hvor lærerstudentene brukte engelsk og elevene swahili.

De lærte oss veldig mange ord på swahili, mange leker og sanger, og mange danser, de viste oss hva det het og deretter kunne vi bruke det videre. Ja det gikk begge veier egentlig. Jeg følte at vi kunne si «nose» og så tok de på sin nese og sa det på swahili. Så det gjorde vi ganske mye, at vi brukte dem for å lære. Og selv om tolken selvsagt ble brukt, kunne heller ikke hun være til stede hos alle gruppene som ofte var spredt rundt i klasserommet.

Jeg husker at de gangene som tolken ikke var med oss var vi ofte veldig fornøyd med undervisningen. Det er et eller annet når du må stå i det alene og ikke kan spørre noen om hvordan å gjøre det, da må du gjøre det på en annen måte. (Fokusgruppe 1)

En nærhet i relasjonen mellom studenter og elever muliggjorde både observasjon og toveis læring, noe som tidvis overrasket studentene og ga dem nye erfaringer.

Vi fikk nært forhold til dem og kunne observere hva de faktisk gjorde. Jeg ble veldig overrasket over å observere en av guttene i matematikktimen når han skulle telle. I stedet for å bruke fingrene slik vi prøvde å lære dem, så brukte de knokene og talte dem. De brukte alle leddene i fingrene. Så om du hadde 9 minus tre så telte du 9 først og så trakk de fra tre og fikk 6 igjen. Jeg syntes det var tungvint, men samtidig gir det større spillerom enn å bare telle på fingrene. Siden vi hadde prøvd på å få de til å regne på fingrene forsto jeg ikke umiddelbart deres måte å gjøre det på, for jeg hadde ikke tenkt på den muligheten. Vi måtte observere dem og finne ut av den strategien de bruker og undervise i den. (Fokusgruppe 3)

Studentene ga uttrykk for at den åpne dialogen de hadde med elevene, ga anledning til en nærkontakt de ikke hadde sett for seg. Å være så tett på elevene ga dem en unik mulighet til å kunne observere hvordan de lærte.

De sterke relasjonene og samholdet som ble skapt, kommer til uttrykk i et utsagn fra en av studentene som beskriver avskjeden med barna.

På en måte blir det jo bare bedre og bedre fordi du bare blir gladere og gladere i elevene og du får et nærmere og nærmere forhold til eleven. Elvene var et høydepunkt i seg selv. Samtidig så blir den siste uken verre og verre, fordi du tenker nå er det bare tre dager, nå er det to dager igjen. Vi kom jo så nært at vi sto og gren hele gjengen når vi skulle si ha det til dem. Både elevene og vi sto og gren. Det var mye verre å ta farvel enn det vi hadde sett for oss. Vi gikk bare siste tiden og nei, nå skal vi snart reise fra dem og vi skulle til Zanzibar etterpå i en uke og alle var enige om at ingen ville til Zanzibar, skulle vi bare bli her en uke til? (Fokusgruppe 2)

Til tross for at studentene syntes det kunne være utfordrende og utmattende å stå i undervisning dag etter dag med høye temperaturer, støv som trengte inn overalt og elendige toalettfasiliteter, var det fellesskapet med elevene som drev dem.

### Hvordan responderte studentene på den lokale skolekulturen?

Fram til nå har vi fulgt lærerstudentenes relasjoner til elevene og klasseromssituasjonen, mens det her settes søkelys på hvordan studentene reagerte på de pedagogiske verdiene og rammene som ansatte ved skolen utøvet.

Selv om studentene prøvde å overføre undervisningsformer de hadde med seg fra Norge, reflekterte de samtidig over hvordan deres undervisning kunne tilpasses barnas behov senere.

Men så hadde vi denne tidsklemmen ved at vi visste de skulle ta denne eksamenen og vi ville jo ikke at de skulle henge etter, at om vi ikke hadde vært der så hadde de vært igjennom mange flere kapitler, så vi kjente på den også. Vi var oppmerksomme på at en må forandre mye på det, siden de har disse prøvene som de skal komme igjennom og du må igjennom de her automatiseringsprosessene som kreves for at de skal få til de matteprøvene. Så de alternative matteoppgavene våre kommer i veien for en slik type læring. (Fokusgruppe 2)

Samtidig var studentenes undervisning og relasjon til elevene sterkt kontrasterende til den pedagogikken som ellers ble utøvd på skolen. Over tid ble det et irritasjonsmoment hos skoleledelsen, som ønsket at studentenes relasjon til elevene skulle være mer i overensstemmelse med det øvrige personalets syn.

En dag kom viserektor og observerte oss en time. Hun korrigerer skriften vår og hun fortalte at de flinke elevene måtte få svare hver gang. Ja vi fikk litt kjeft for at den flinke eleven ikke fikk svare hver gang. Vi måtte ikke velge de som ville svare, men velge de som kunne og hadde forutsetninger for å svare. Vi forstår jo også viserektor og sa ikke imot henne, men vi fulgte heller ikke opp hva hun sa. Det var ikke vondt ment fra deres side. Det var kulturforskjellen som krasjet litt rett og slett, for vi var for snille. De hadde en annen lærerstil enn vi var vant med, men vi var forberedt på at det var store pedagogiske forskjeller. Vi så hvordan det var i de andre klasserommene, at barn ble slått og hengt ut. Men en ting var hvordan det var i de andre klasserommene, for det la vi oss ikke opp i, en annen ting hvordan det var i «vårt» klasserom. (Fokusgruppe 1)

Skoleledelsen likte heller ikke at studentene tidvis lot elevene klenge på dem i fri-minuttene, flette håret deres eller at de deltok i felles lek.

Selv om studentene i stor grad rådet over sin elevgruppe og kunne definere hva som ble gjort her, ble de utfordret av tolken. Tolken var utdannet lærer med vekt på faget matematikk og ønsket å delta mer aktivt i undervisningen enn det de norske lærerstudentene ønsket. For selv om det var godt å få noen til tidvis å oversette, følte det svært utfordrende når tolken tok med seg noen av de lokale aspektene ved pedagogikken inn i klasserommet.

Siden hun bodde med oss, diskuterte vi det under maten på kveldene og da kunne hun være veldig enig med oss, at det å slå barn for å få de til å forstå bedre ikke var noen god ide. Men når hun kom til skolen så handlet hun helt annerledes. En gang husker jeg hun satt med en av elevene som hadde vanskelig for å forstå selv de enkleste ting, og hver gang han regnet feil fikk han et klask i hodet. Og av og til hengte hun ut noen av elevene når de ikke var flinke eller svarte feil. Det var et veldig miljø for at de dårlige skal henges ut til de blir flinke av en eller annen grunn, mens de flinke skal få skinne og vise at de er så gode som de er. Det samsvarte jo ikke med det vi hadde snakket om. Da ble det til at dette må vi stoppe, selv om de er vant til det og det er slik de gjør det her. At lærerne er så mye høyere på rangstigen enn barna og det er veldig lærerstyrt. Vi følte at vi måtte bestemme i «vårt eget» klasserom og tolken ble også mer tolk og mindre pedagog etter hvert. (Fokusgruppe 1)

Gjennom en omfattende kontakt med den enkelte elev ble studentene også interessert i hvordan de hadde det utenfor skolen, noe som ble forsterket gjennom et refleksjonsnotat de skrev i tredje uke av praksis. Som del av dette skulle de intervju minst en av elevene om dennes bakgrunn, familieforhold, fremtidsvisjoner og annet for bedre å forstå hvordan livet deres var utenfor skolen.

En oppgave vi fikk var å intervju minst en av elevene, for å forstå bedre bakgrunnen til dem, at de har et liv utenfor skolen. Da virkelig sank det inn hvilken forskjell det kan være mellom en 9-åring i Norge og i Tanzania. Vi skjønte hva livet hans besto av. Han bodde faktisk i et busskur og han lagde mat på gaten og faren var død. Brødrene hadde tatt over jobben til faren. Det var slik de fikk penger. Og det var å passe på en båt, det var ikke å fiske, bare å passe på den båten. Det endte opp med at når eleven hadde gått, satt vi og tolken og bare gråt. Det følte helt forferdelig. (Fokusgruppe 2)

Selv om studentene ikke fulgte elevene etter skoletid, fikk de erfaring med det livet de levde. Historiene og erfaringene som de enkelte praksisgruppene ble del av, ble diskutert i hele gruppen og ble slik en felles referanseramme.

For å sammenfatte empirien som er beskrevet, har jeg tatt utgangspunkt i de to dimensjonene som var spesielt betydningsfulle. Samhandlingsformen som lærerstudentene kunne ha med elevene, ble preget av individuell kontakt og over tid sterkt følelsesladet for begge parter. Denne ble også forsterket av den til tider gjen-sidige læringsarenaen som fant sted. Det handlingsrommet som undervisningen og de pedagogiske læringsformene skjedde innenfor, muliggjorde metodefrihet og stor grad av variasjon. Samtidig ble denne læringsarenaen skapt i kontrast til virkeligheten i de andre klasserommene. Denne virkeligheten ønsket de ikke skulle få for stor innflytelse på deres undervisning i eget klasserom.

### En analyse av studentenes samhandling med og relasjon til barna

Mulighetene for å utforme sin egen pedagogikk i klasserommet tilpasset den situasjon de var i, ga studentene erfaringer de ikke hadde sett for seg. Fordi språk hele tiden var en utfordring, ble det viktig å skape en lærings situasjon hvor de selv reduserte noe av sin autoritet i bytte mot at elevene til dels ble medlærere. Ved å utfordre sin komfortsone i en kreativ utforskning av undervisningsopplegg for og sammen med elevene fikk de ny innsikt. Empirien viser hvordan lærerstudentene endrer og tilpasser seg nye læringsstrategier for å lære å telle i matematikk. Som de gir uttrykk for: «Jeg hadde aldri tenkt meg den måten å gjøre det på.» I tråd med det Mezirow (2003) vektlegger, endrer studentene her sine referanserammer i lys av nye erfaringer. Denne oppdagelsen førte til at studentene ble bevisst på sine egne førforståelser i relasjon til elevenes strategier og evne til rasjonell tenkning, noe de tok inn over seg og brukte i en videre dialog med elevene. Studentenes opplevelser er i samsvar med Nilssen og Klemp, som sier at «Refleksjon er noe som skjer i den enkeltes bevissthet i et dialogisk møte med omverden» (2014, s. 57). I empirien som er lagt fram, mener jeg å vise hvor viktig selve handlingsforløpet, det som studentene inngår i, er for å kunne reflektere over egne førforståelser. Slik Grütters beskriver, utfordrer selve handlingen «tatt for gitte-oppfatninger», og gjennom en refleksjonsprosess gir dette ny erkjennelse og ny forståelse for andres strategier. I tråd med Hatleviks resonnement: «... individers egenopplevde uoverensstemmelse mellom tidligere forståelse på den ene siden og nye erfaringer på den andre, kan starte en transformativ læringsprosess hos individet, og at denne kan settes i gang i en sosial kontekst og fasiliteres gjennom dialog og samhandling» (2018, s. 397).

I COBET-klassen tilrettela studentene for en læringsarena hvor kunnskapsproduksjon involverte alle deltakerne. Elevene valgte ikke å danse, synge og leke for lærerstudentene bare som underholdning. Lærerstudentene ble vist disse aktivitetene med en forventning om at de skulle delta og lære av og med dem. I møte med barnas verden var lærerstudentene uvitende, og siden de kunne så lite om deres praktiske livsverden, hadde de behov for opplæring. Denne anledningen grep barna og gjorde klasserommet til et fellesskap, mye basert på tillit og i en for dem uvant egalitær sosial setting som tillot dette. Her skapes en møteplass hvor de involverte har et felles mål om å kommunisere med, forstå hverandre og lære sammen. Til tross for de store forskjellene foregår det læring skapt gjennom et fellesskap. I likhet med det Iversen (2014) legger vekt på, blir klasserommet slik et uenighetsfellesskap. Enkelt sagt, det å skape et godt sted å være og et godt sted å lære, hvor behovet for samhandling kompenserer for ulik bakgrunn og verdier.

Studentenes samhandling var basert på ulike verdisett, kunnskap og bakgrunn som utfordret deres interkulturelle kommunikasjon med elevene. Usikkerheten rundt hvordan deres budskap ble oppfattet av elevene, og hvordan elevenes budskap skulle fortolkes, resulterte i tvil om meningsinnholdet i kommunikasjonen. Dette ga studentene gode refleksjonsmuligheter på bakgrunn av en dynamisk tilnærming hvor normer og verdier forstås som noe som skapes av aktørene i et konkret kulturmøte (Dahl, 2013). Fordi studentene inngår i en samhandling med usikkerhet, må de søke etter en felles plattform som gir mening for begge parter. Med bakgrunn i den klasseromssituasjonen som skapes, blir kulturmøtene her mye mer dynamiske, og student og elev møtes med mindre fastlåste forforståelser av den andre.

I eksempelet hvor de sammen skal utforske kroppen i naturfagtimen, gjøres dette på bakgrunn av at de som skal lære bort, ikke besitter all kunnskap som situasjonen egentlig tilsier. Den fysiske deltagelsen som studentene her inviterte til, samsvarer med Biesta (2014), hvor læring fører til omdannelse av forestillinger, følelser og forståelse hos alle som deltar i aktiviteten, på en slik måte at det utvikler seg et felles eller delt ståsted. En slik læringsform skaper økt interesse og motivasjon hos begge parter. Når studenter og elever ble utfordret slik at alle tidvis ble både avsender og mottaker av kunnskap, noe studentene viser til, fikk de også utviklet sine skjønnsmessige vurderinger. Undervisningssituasjonen ga muligheter for å improvisere og foreta fortløpende skjønnsavgjørelser, noe studentene beskrev som berikende. En av grunnene til dette er, som Iversen (2014) poengterer, at en skaper et klasserom hvor en deler felles utfordringer som gir en sterk form for samhörighet og gruppesolidaritet, på tross av kulturelle og verdimessege skillelinjer.

Samtidig kan en stille spørsmål ved konsekvensene av å etablere et så dialogisk klasserom, hvor en skiller seg så sterkt fra resten av skolens praksis. Gikk denne egendefinerte verdenen som klasserommet her ble omgjort til, på bekostning av en større forståelse av den verdenen som lå utenfor deres klasserom?

### Hvordan responderte studentene på den lokale skolekulturen?

Studentene beskriver hvor emosjonelt knyttet de ble til elevene. De behandlet elevene som «deres», noen de til en viss grad skulle beskytte mot omverdenen. Samtidig kan en også overskride grenser for hvor langt en går i sin vennsrelasjon. Å balansere deres emosjonelle vennskap opp mot en relasjon hvor en beholder en analytisk distanse til situasjonene, er viktig for både å kunne reflektere over og analysere de situasjonene en kommer opp i. Om en identifiserer seg fullstendig med elevene empatisk uten å reflektere over den lokale konteksten denne finner sted innenfor, kan en oppleve konteksten som dypt urettferdig og ende opp med motstand mot de forholdene som etter ens mening opprettholder denne uretten: skolesystemet og lærerne.

Studentene forteller at de måtte være kreative og mer fleksible enn det de var vant til. Når studentene møter elever eller lærere i en skolesituasjon, underkommuniserer de ofte sine egne verdier. Deres kulturelle bakgrunn er forskjellig, og denne er absolutt med på å påvirke kommunikasjonen, men ut ifra bakgrunn kan du aldri være helt sikker på hvordan motparten vil reagere (Eriksen, 2020). Kulturer er slik sett ikke et stengsel for samhandling, men det som gjør samhandling mulig. Studentene reflekterte over elevenes bakgrunn og livssituasjon også på bakgrunn av intervju de foretok gjennom en refleksjonsoppgave underveis i praksisen. Her beskriver de hvordan det virkelig gikk opp for dem at disse elevene lever under helt andre forhold enn det norske barn gjør. Studentene forstod på en helt ny måte hvilke forskjeller det er mellom barndom i Norge og i Tanzania. Dette grep alle sammen sterkt. Og det å vite at de samme smilende barna som de underviste på skolen, har et så vanskelig liv utenfor skolen, ga lærerstudentene en større forståelse for deres livssituasjon.

Forståelsen for elevenes fortvilte livssituasjon var med på å forsterke studentenes omsorg for elevene. Samtidig var kravene fra skolen ikke i overensstemmelse med de samhandlingsidealene som studentene fremmet. Det at viserektor irettesatte studentene, og at tolken brukte vold mot elever som svarte feil, er eksempler på verdigrenser som studentene ikke var villige til å overskride. Når en gjennomfører praksis i et fremmed land, kommer en i situasjoner hvor en blir utfordret på sine egne vaner, verdier og holdninger, og hvis situasjonene er for langt fra det som



føles komfortabelt, vil en ofte kjenne på motstand og frustrasjon. Samtidig er en viss grad av mestring (Hatlevik, 2018) viktig for at studenter opplever utvikling og inngår i en transformativ læring.

For de norske studentene var det viktig å ivareta de svakeste elevenes interesser, og de la opp til en pedagogikk hvor «alle skal med». Dette mente rektor gikk på bekostning av å fremme de som faktisk har best muligheter for å kunne lykkes videre i utdanningsløpet. For lærerstudentene var denne holdningen til elevene ikke forenlig med deres eget verdigrunnlag. Det ville vært vondt å etterkomme denne formaningen, og de valgte da heller ikke å gjøre det. Samtidig aksepterte de at skolen hadde en pedagogikk basert på andre verdier, selv om de ikke ønsket å adoptere dem. Som Eriksen og Sajjad påpeker: «Det er med andre ord mulig å forstå andres adferd uten å være enig med dem i ett og alt» (2020, s. 47).

Tolkens behandling av elevene i visse situasjoner førte til at studentene fikk testet sine egne verdier. Studentene gikk først i dialog med tolken for å få henne til å forstå og akseptere deres verdigrunnlag. Når det viste seg at tolkens væremåte ikke lot seg endre gjennom dialog, endret de strategi ved i større grad å redusere henne til tolk og til å bli en mindre aktiv deltaker i undervisningen. Tolken måtte godta dette, og det viser også til maktforholdet som kan oppstå mellom vestlige studenter og lokale lærere. I mange av de lokale lærernes øyne representerer de norske studentene et utviklet samfunn med et overlegent utdanningssystem sammenlignet med hva de selv er del av. Dette kan gjøre det vanskelig for lokale lærere å forsvare sine egne pedagogiske handlinger i møte med en vestlig pedagogikk.

Studentene følte at tolken var en konstant utfordring til deres pedagogiske grunnsyn. Samtidig kan en snu på dette og vurdere hvordan deres praksisopplevelser ville blitt uten noen form for konfrontasjon gjennom påtrykk av den lokale konteksten. Mye tyder på at deres praksis ville blitt fattigere ved færre slike konfrontasjoner. Vår evne til å utvikle oss finner spesielt sted i møte med mennesker vi opplever som annerledes enn oss selv.

Studenter som kun tar praksis som utveksling, vil stå i fare for å få lite innføring i hva det innebærer å ha praksis i et fremmed land. Overraskende var det ingen av studentene som tilkjennega at de savnet noe mer forberedelse før de startet praksisen. Dette kan en selvsagt sette spørsmålsteget ved. Flere tilkjennega at «du må være der for å forstå det». Og alle sammen var enige om at fire uker praksis ikke var for mye, det kunne heller vært mer: «Bedre med en uke mer der nede enn en uke mer forberedelse». Jeg er enig med Helleve (2017), som argumenterer for viktigheten av å støtte studentene med veiledningskompetanse fra utsenderinstitusjonen underveis i praksisperioden. Her vil studentene kunne bearbeide sine inntrykk fortløpende og skape en felles arena for dette. Slik kan en også videreutvikle

studentenes refleksjonsevner i et læringsfellesskap mellom studentene. Helleve argumenterer for at det er enda viktigere innenfor en slik praksisform, enn det er i Norge. Empirien viser at en styrt praksis i form av klasseovertakelse kan gi studentene et mulighetsrom med kreativitet, aktiv dialog og tolkningsmangfold.

## KONKLUSJON

I dette kapitlet har jeg fokusert på hvordan en tilrettelegging av praksis muliggjør for dialog og samhandling mellom lærerstudenter og elever. Empirien har således vist at handlingsrommet en har til rådighet, er med på å styre studentenes praksiserfaringer. Å undervise innenfor ukjente rammer som den praktiske skolehverdagen og skolesystemet i Tanzania innebærer, byr på helt andre utfordringer enn å undervise i Norge. Materialet her viser at det er formålstjenlig å legge til rette for en lærings situasjon hvor en skaper vilkår for å utvikle empati, utfordre sine egne undervisningsstiler og inngå i og utvikle sosiale relasjoner. «Det er viktig at studentene opplever relevans og en viss grad av mestring før de er mentalt klar for transformativ læring» (Hatlevik, 2018, s. 393). Dette gir større rom for undring og nysgjerrighet og åpner opp for nye måter å forstå og erfare omverdenen på enn om en blir plassert i en situasjon hvor alt må gjøres på de andres prinsipper.

Det er viktig at dette balanseres opp mot en forståelse av den kulturelle konteksten dette finner sted innenfor. Som empirien har vist, er det ikke et mål at studenter får mulighet til å skape en norsk pedagogikk i et fremmed land uten å oppleve motstand mot sine egne referanserammer og verdier. Motstanden gir tvert imot rom for viktige refleksjoner.

Samtidig viser studentenes erfaringer at en noe tilpasset og styrt praksis kan være positivt for å utvikle kreativitet og skjønnsmessige ferdigheter. Dette vil det være vanskeligere å utvikle på samme måte gjennom en praksis i Norge, hvor en i altfor stor grad kjenner strukturer, rammer og kontekst til å bli utfordret på samme måte. Å skulle kommunisere med elever som ikke har samme språk som deg selv gjennom fire uker i en minoritetssituasjon, gjør noe med ens evne til å improvisere, tolke tegn og ikke minst evne til å søke felles grunnlag for forståelse. I en praksis hvor studentene har mulighet for å skape nær samhandling med elever så forskjellig fra det de tidligere har erfaring med, er i seg selv en merverdi. Denne er med på å styrke studentenes refleksjonsevne over egen praksis.

Jeg vil argumentere for at det er viktig å forberede studentene på hva de går til, og gi dem så mye kontekstuell forståelse som mulig før de reiser. Det er også viktig å foreta en debrifing med studentene i ettertid og sikre en positiv videreføring av de erfaringene de har fått. Men mest av alt handler det om å tilrettelegge for gode

læringsprosesser i selve praksisen. Dette er helt essensielt for det utbyttede studentene sitter igjen med, og kan ikke bare overlates til mottakerskolen og studentene selv. Her må utsenderinstitusjonen være en aktiv deltaker.

## REFERANSER

- Bergersen, A. (2013). Praksis i utlandet – den nye dannelsesreisen? I I.Pareliusson, B.B. Moen, A. Reinertsen & T. Solhaug: *FoU i praksis 2012 conference proceeding* (s. 11–19). Akademisk forlag.
- Bergersen, A. (2017). *Global forståelse. Barnehagelæreren som kulturell brobygger*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Brock-Utne, B. (2021). En sosialpedagogs tanker om undervisningsspråk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(1), 82–92.
- Creighton, C. & Omari, C. K. (2000). Introduction: Family and gender relations in Tanzania – inequality, control and resistance. I C. Creighton, & C.K. Omari (Red.), *Gender, family and work in Tanzania* (s. 1–14). Routledge.
- Dahl, Ø. (2013). *Møte mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, T. H. (1997). Kultur, kommunikasjon og makt. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse*. Tano Aschehoug.
- Eriksen, T. H. (2020). *Det tapte kulturelle øyrike. I kulturelle veikryss: Essays om kreolisering*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. & Sajjad T. A. (2020). *Kulturforskjellen i praksis*. Gyldendal.
- Grüters R. (2011). *Refleksjon i blogg*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskaplig universitet.
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv*. Universitetsforlaget.
- Hatlevik I. K. R. (2018). Transformativ læring. *Uniped*, 4(4), 384–400.
- Hecker, T., Hermenau, K., Isele, D. & Elbert, T. (2014). Corporal punishment and children's externalizing problems: A cross-sectional study of Tanzanian primary school aged children. *Child Abuse & Neglect*, 38(5), 884–892.
- Helleve, M. (2017). Stimulering av global bevissthet gjennom internasjonalsisering. *Nordic Journal of Comparative and international Education*, 1(1), 53–67.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskapet*. Universitetsforlaget.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanningen til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36 (1), 42–58.
- Klepp, I. (2010). Praksisstudier i fremmede kulturelle kontekster: – en arena for selvforståelse og ny innsikt i sosialarbeiderutdanningen. *Tidsskrift for Barnevern*. 87(3), 152–165.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*. Saga Publication. (1(1), 58–63.
- Nilssen, V. (2015). Praksis i utlandet – en stimulans til kraftfull refleksjon? *Uniped*, 38(2), 112–126.
- Nilssen, V. & Klemp, T. (2014). *Lærarstudenten i møte mellom teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Olsen, S. T., Wikan, G., Klein, K. & Hagen, A. (2019). Praksisstudier i fremmed land – bedre lærer i eget land? I Thorsen, K. E., Michelet, S. (Red.), *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering*. Universitetsforlaget.

- Paul, E., Naimani G. M. & Msengwa A. S. (2017). An identification and Assessment of the Needs and necessary Conditions for Transferring Students from Informal to Formal Education Systems, a Case Study of Complementary Basic Education (COBET). *Huria Journal*, 24(3), 169–185.
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse*. Universitetsforlaget.
- Søndenå, K. (2020). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga* (2 utg.). Abstrakt forlag.
- Tanzania Institute of Education (2019). Syllabus for Science and Technology for Primary School Education, Standard III–VII.
- Tiller, T. (Red.) (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget.
- Topan, F. (2008). Tanzania: The Development of Swahili as National and Official Language. I A. Simpson (Red.), *Language, and national identity in Africa* (s. 252–266). Oxford University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Fagfornyelsen. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Valentine, C. (2019). Primary education expansion and quality of schooling. *Economics of Education Review* 73, 1–17.
- Vavrus, F. & Barlett, L. (Red.) (2013). *Teaching in Tension. International Pedagogies, National Policies and Teacher Practices in Tanzania*. Sense Publishes.
- Wedgwood, R. (2010). *Tanzania* (s. 841–846) International Encyclopedia of Education 5.
- Wikan, U. (1995). *Mot en ny norsk underklasse: Innvandrere, kultur og integrasjon*. Gyldendal.