



BACHELOROPPGAVE

“Hvordan kan utvekslingsstudenter i barnehagelærerutdanningen ta i bruk erfaringer fra utveksling i Tanzania, i sitt fremtidige arbeid som pedagogiske ledere?»

“How can teaching experiences abroad in Tanzania for Norwegian kindergarten teachers benefit performance in future pedagogy leadership roles?”

Kandidatnummer: 453 & 502

BLUBACH- Bacheloroppgave i barnehagelærerutdanning

Høgskulen på Vestlandet- institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Wenche Aasen

Innleveringsdato: 02.06.2020

Antall ord: 12015

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Denne oppgaven er skrevet i forbindelse med avsluttende utdanning for barnehagelærere ved Høgskulen på Vestlandet. Oppgaven er skrevet på vårsemesteret det tredje året. Arbeidet med oppgaven har vært lærerikt, spennende og omfattende. Vi har fått innsikt i hvordan ulike studenter vil ta i bruk sine erfaringer fra utveksling i Tanzania i sitt kommende arbeid som pedagogiske ledere. Dette har også vært med å bevisstgjøre våre egne erfaringer og refleksjon over hvordan vi som mennesker bygges opp av det vi erfarer. Vi håper du som leser av denne oppgaven får innblikk i viktigheten av det kulturelle mangfoldet i den norske barnehagen. Vi håper også at vår bacheloroppgave kan være med å belyse hvordan læring gjennom utvekslingserfaringer kan danne føringer for utvikling av egen og andres forståelse.

Vi vil gjerne benytte anledningen til å rette en spesiell takk til våre medstudenter som har gjort det mulig å belyse erfaringer fra praksis i Tanzania. Uten deres åpenhet og interesse for deling av erfaringer ville ikke oppgaven vært mulig å gjennomføre.

Vi vil også rette en takk til vår veileder, Wenche Aasen, som har bidratt til forståelse av akademisk skriving, og bacheloroppgavens struktur og innhold. Vi takker deg for interessen for oppgavens tematikk og veiledningen.

En takk fortjener også assisterende instituttleder for barnehagelærerutdanningen, Jannike Lyngtun. Takk for ditt engasjement og din lidenskap for at barnehagelærere kan erfare praksis ved utveksling.

Og til deg som leser- god lesing!

Abstract

The Norwegian kindergarten is looked upon as being diverse, and pedagogical leadership involves using diversity as a resource. A group of students has experienced the Tanzanian kindergarten through an exchange program on Westerns Norway University of Applied Sciences. We were curious as to whether the experiences the students had acquired could be used in the future as pedagogical leaders. The thesis has been designed to investigate the problem "how can teaching experiences abroad in Tanzania for Norwegian kindergarten teachers benefit performance in future pedagogy leadership roles?". Through qualitative research, we have highlighted findings from Norwegian and Tanzanian kindergarten culture. Since then, through the exchange students' worldview, we have witnessed how the exchange program is expanding the student's horizon of understanding. The main findings of our qualitative research show similarities and differences between the Norwegian and Tanzanian kindergarten culture through curricula and the pedagogical fundamental view. Findings from the exchange students show that being a cultural bridge-builder in future work as educational leaders requires knowledge and experience of different cultures, something we think exchanges with Tanzania are reinforcing. Can this acquisition of cultural understanding be achieved through textbook reading?

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Forord | 2 |
| Abstract | 3 |
| 1.0 Innledning | 1 |
| 1.1 Disposisjon | 1 |
| 1.2 Valg av tema | 1 |
| 1.3 Bakgrunn | 1 |
| 1.4 Problemstilling og avgrensing | 2 |
| 1.5 Tidligere forskning | 3 |
| 2.0 Teorigrunnlag | 4 |
| 2.1 Den norske barnehagen | 4 |
| 2.1.1 Introduksjon av den norske barnehagen | 4 |
| 2.1.2 Den norske barnehagehistorien | 5 |
| 2.1.3 Samfunnsmandatet | 5 |
| 2.1.4 Styringsdokument | 5 |
| 2.1.5 Synet på barn i den norske barnehagen | 6 |
| 2.1.6 Pedagogisk leder | 7 |
| 2.1.7 Et demokratisk samfunn med vekt på lek, omsorg, læring og danning | 7 |
| 2.2 Den tanzanianske barnehagen | 8 |
| 2.2.1 Introduksjon av den tanzanianske barnehagen | 8 |
| 2.2.2 Den tanzanianske barnehagehistorien | 8 |
| 2.2.3 Læreplanreformen | 9 |
| 2.2.4 Synet på barn i den tanzanianske barnehagen | 9 |
| 2.2.5 Personalet - lærere styrt av staten | 10 |
| 2.2.6 Omsorg i den tanzanianske barnehagen | 10 |
| 2.2.7 Læring i den tanzanianske barnehagen | 10 |
| 2.2.8 Forholdstall elev-lærer og klassestørrelse | 11 |
| 2.3 Den pedagogiske lederens globale forståelse | 11 |
| 2.3.1 Introduksjon av global forståelse | 11 |
| 2.3.2 Fortolkningsrammer | 12 |
| 2.3.3 Forståelseshorisont | 12 |
| 2.3.4 Tverrkulturell kompetanse og det kulturelle mangfoldet i barnehagen | 13 |
| 2.3.5 Ressursorientert mangfold | 13 |
| 2.3.6 Internasjonalisering | 14 |
| 2.3.7 Kulturmøter | 14 |
| 3.0 Metode | 15 |
| 3.1 Introduksjon av metode | 15 |
| 3.2 Valg av metode | 15 |
| 3.3 Hermeneutikk | 16 |
| 3.4 Metodedesign | 16 |
| 3.5 Validitet og reliabilitet | 17 |
| 3.6 Intervju | 17 |
| 3.7 Vår rolle- forholdet mellom forsker og informantene | 18 |
| 3.7.1 Utvalg av informanter | 18 |
| 3.7.2 Vårt forhold til informantene | 18 |
| 3.7.3 Informantenes forhold til oppgaven | 19 |
| 3.8 Intervjuprosessen og det etiske ansvaret | 19 |

| | |
|---|-----------|
| 4.0 Resultatpresentasjon | 20 |
| 4.3 <i>Hva er typisk for den norske og tanzanianske barnehagekulturen?</i> | 20 |
| 4.3.1 Analyse av barnehagekultur | 21 |
| 4.3.2 Drøfting av barnehagekultur | 22 |
| 4.4 <i>Har verdensbildet av Norge og Tanzania endret seg etter det du erfarte ved utveksling i Tanzania?</i> | 24 |
| 4.4.1 Analyse av verdensbilde | 26 |
| 4.4.2 Drøfting av verdensbilde | 27 |
| 4.5 <i>Hvilke erfaringer gjorde du deg i Tanzania, som du kan ta med deg i det pedagogiske arbeidet i kommende fremtid?</i> | 28 |
| 4.5.1 Analyse av erfaringer informantene kan ta med seg i sitt fremtidige arbeid | 30 |
| 4.5.2 Drøfting av erfaringer informantene kan ta med seg i sitt fremtidige arbeid | 30 |
| 5.0 Avslutning | 33 |
| 6.0 Litteraturliste | 34 |
| Vedlegg 1- Intervjuguiden | 1 |

1.0 Innledning

1.1 Disposisjon

I den første delen av oppgaven presenterer vi valg av tema og bakgrunn, som danner grunnlaget for problemstilling og avgrensning. Siden vil vi ta for oss tidligere forskning basert på norsk og tanzaniansk barnehagehistorie. I teoridelen presenterer vi teori og sentrale begreper som er relevante for å svare på problemstillingen. Begreper som norsk barnehagekultur, tanzaniansk barnehagekultur, verdensbildet og tverrkulturell kompetanse blir her definert. Metodekapittelet vil vise hvordan vi har gått frem for å samle inn data, og hvilke metodiske valg og hensyn som er tatt. Her er utvekslingsstudenter brukt synonymt med informanter. Siden vil vi presentere funn av datamaterialet i lys av relevant teori som vi har redegjort for tidligere i oppgaven. Avslutningsvis presenterer vi en konklusjon basert på funnene.

1.2 Valg av tema

Samfunn er menneskeskapt, hvor mennesket stadig er i utvikling, noe som preger samfunnet (Ane Bergersen, 2017, s.41). Utviklingen av barnehagen som samfunnsinstitusjon og organisasjon henger nøye sammen med utviklingen av lederrollen i barnehagen (Gotvassli, 2013, s.13). I nyere tid ser vi at samfunnet globaliseres og nødvendigheten i kunnskap om tverrkulturell kompetanse øker. Det innebærer forståelse av egen og andres kulturelle erfaringer som gir grunnlag for forståelsen av verden- forståelse horisonten (Ane Bergersen, 2017, s.151). Tema for vår bacheloroppgave innbefatter forskning på utvekslingsstudenter fra barnehagelærerutdanningen som har hatt praksis i norsk og tanzaniansk barnehage. Med utvekslingsstudenter fra barnehagelærerutdanningen som representanter for valg av tema, vil vi som forskere belyse ulike erfaringer utvekslingsstudenter kan ta med seg i sitt fremtidige arbeid som pedagogiske ledere. Vi vil også belyse hvordan erfaringer danner føring for egen og andres utvikling, gjennom deling av ulike erfaringer.

1.3 Bakgrunn

Barnehagelærerstudenter skal gjennom Høgskulen på Vestlandet utplasseres 100 dager i ulike praksisbarnehager. Praksisperioden andre året, fjerde semester, gir studenter mulighet til utplassering i ulike tanzanianske barnehager (Høgskulen på Vestlandet, studieplan, 2019). Vi er to av 18 utvekslingsstudenter som har hatt fire uker opphold i tanzanianske barnehager. Søknadsprosessen til internasjonalisering stiller krav om studieprogresjon og

motivasjonsbrev. Her er motivasjonsbrev og karakterer opptakskrav. Det innebærer bakgrunn for valg av utveksling, som vi begrunnet i ønske om tilegnelse av kulturell kompetanse.

Praksisstudiet tilbyr barnehagelærerstudenter praksisopphold i både kommunale og private barnehager i den tanzanianske byen Arusha. Målet med praksisstudiet er å tilby studenter et møte med utfordringer og krav som stilles til en profesjonell barnehagelærer. Dette gjennom tilegnelse av tverrkulturell kompetanse. Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.16) fremhever at barnehageloven og rammeplanen skal oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet. For studenter med utvekslingserfaring kan den tverrkulturelle kompetansen utspille seg i lederrollen og det pedagogiske arbeidet. Studenters tverrkulturelle bevissthet av verdensbilder kan utspille seg i praksis, hvor erfaring fra både norske og tanzanianske barnehager står sentralt. Studenters erfaring fra tanzanianske barnehager kan være med å øke tverrkulturell bevissthet i deres fremtidige arbeid som pedagogiske ledere. Oppgavens tematikk blir på bakgrunn av dette et ønske om å belyse utvekslingsstudenters erfaringer ettersom tilegnelse av læringsutbyttet vil variere fra student til student.

1.4 Problemstilling og avgrensning

På bakgrunn av temaet tar vi utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvordan kan utvekslingsstudenter i barnehagelærerutdanningen ta i bruk erfaringer fra utveksling i Tanzania, i sitt fremtidige arbeid som pedagogiske ledere?»

For å utdype og avgrense problemstillingen vår har vi fokusert på utvekslingsstudenters erfaringer i praksis i Norge og Tanzania. Spørsmål vi har tatt i bruk for å belyse erfaringene er:

«Hva er typisk for den norske og tanzanianske barnehagekulturen?»

«Har verdensbildet av Norge og Tanzania endret seg etter det du erfarte ved utveksling i Tanzania?»

«Hvilke erfaringer gjorde du deg i Tanzania, som du kan ta med deg i det pedagogiske arbeidet i kommende fremtid?»

De ulike spørsmålene vil gjøre det mulig å ta utgangspunkt i utvekslingsstudenters erfaringer, for å belyse erfaringsbasert arbeid som kan tas i bruk i kommende fremtid som pedagogiske ledere. I første spørsmål vil vi få innsikt i typiske trekk ved den norske og tanzanianske barnehagekulturen. Erfaring fra studenters praksisopphold i Tanzania og erfaringer fra Tanzaniansk barnehagekultur vil gjøre det mulig å utforske hvordan studentene har tilegnet seg ulik kompetanse. Ved å belyse studentenes verdensbilde av Tanzania og Norge i etterkant av praksisopphold, vil vi belyse funn som kan gjøre det mulig å se endringer i utvekslingsstudentenes verdenbilde. Erfaringene som studentene har med seg etter praksisopphold i Tanzania kan bli belyst gjennom å stille siste spørsmål: *«hvilke erfaringer gjorde du deg i Tanzania, som du kan ta med deg i det pedagogiske arbeidet i kommende fremtid?»*.

1.5 Tidligere forskning

Christophersen og Vågenes (2018) er forfattere av boken *«uhuru na umoja- samfunn og utdanning i Tanzania»*. Boken er først og fremst skrevet for studenter som skal ha praksisopphold i Tanzania, og har vært en stor inspirasjon for oss som forskere til forståelse av det tanzanianske samfunnet og utdanningssystemet. For tematikken i oppgaven vår har boken belyst tanzaniansk historie og utfordringer landet står ovenfor, som gjenspeiles i det praktiske arbeidet i den tanzanianske barnehagen. Boken er en viktig byggestein for å skape innsikt i ulike erfaringer utvekslingsstudenter har tilegnet seg under praksisoppholdet i Tanzania, som vil være med å belyse problemstillingen vår.

Bergersen (2017) er forfatter av boken *«Global forståelse- barnehagelæreren som kulturell brobygger»*. Boken er skrevet for studenter som ønsker praksisopphold i Afrika, og har vært en stor inspirasjon for oss som forskere til forståelse av tverrkulturell kompetanse og barnehagelæreren som kulturell brobygger. For tematikken i oppgaven har boken belyst mangfold som en ressurs og refleksjon over ulikhet og eget ståsted. Dette innebærer et verdensbilde og en kompetanse som utvikles gjennom møtet med andre. Boken er en viktig byggestein for å skape innsikt i refleksjon over egen og andres forståelse av verden. Boken har vært med som en inspirasjon til oppsett av intervjuguiden som struktur for oppgaven vår.

2.0 Teorigrunnlag

Teorikapittelet vårt er strukturert med utgangspunkt i tre spørsmål:

«Hva er typisk for den norske og tanzanianske barnehagekulturen?»

«Har verdensbildet av Norge og Tanzania endret seg etter det du erfarte ved utveksling i Tanzania?»

«Hvilke erfaringer gjorde du deg i Tanzania, som du kan ta med deg i det pedagogiske arbeidet i kommende fremtid?»

Teorigrunnlaget vil gi innsikt i tidligere barnehageforskning i de respektive landene. Vi presenterer tilslutt teoretisk innsikt i begrepet global forståelse gjennom verdensbildet, som er sentralt når utvekslingsstudentene skal reflektere over sine erfaringer fra Tanzania. Grunnen til at vi har valgt gitt rekkefølge er fordi problemstillingen tar for seg utvekslingsstudenters erfaringer som innebærer praksis fra norsk og tanzaniansk barnehage. På bakgrunn av dette fremmer problemstillingen vår hvordan utvekslingsstudentene vil ta i bruk erfaringene i kommende arbeid som pedagogiske ledere.

2.1 Den norske barnehagen

2.1.1 Introduksjon av den norske barnehagen

Gjennom et historisk tilbakeblikk over utvikling og lover som omhandler barnehager i Norge kan vi se hvordan den pedagogiske lederen er gitt ansvar for iverksettelse av det pedagogiske arbeidet. Det innbefatter omsorg, læring, lek og danning i tråd med barnehagens samfunnsmandat. I den norske barnehagekulturen er barnets egenverdi sterkt belyst og vi ser gjennom omsorg, læring, lek og danning at begrepene er flettet inn i hverandre. Det pedagogiske arbeidet som finner sted i den norske barnehagen grunner i et pedagogisk grunnsyn som utspiller seg i hvordan personalet ser på barna. Dette vil vi i redegjørelsen av den norske barnehagen tar for oss for å skape struktur og belyse spørsmålet:

«Hva er typisk for den norske barnehagekulturen?»

2.1.2 Den norske barnehagehistorien

For tematikken i oppgaven vår og for å besvare problemstillingen er det svært sentralt å ta et historisk tilbakeblikk på den norske barnehagen. Dette for å få en bedre forståelse av hva som har vært med å forme den norske barnehagekulturen slik den er i dag. Kunnskap om barnehagekultur og barnehagens historie er viktig for utvekslingsstudentene i kommende fremtid som pedagogiske ledere, for å få et helhetlig bilde av barnehagen.

Barnehagesektoren har endret seg på mange måter. Tidligere var barnehagen kun et tilbud til familier og barn med særskilte behov. I dag er det en rettighet for alle barn over 1 år og 90% av alle barn mellom ett og seks år går i norske barnehager (Ødegård & Røys, 2013, s. 34). I 1975 fikk vi den første loven om barnehager. Loven ga detaljerte retningslinjer når det gjaldt normer for areal, antall ansatte, størrelsen på barnegruppen og for barnehagens fysiske utforming (Ødegård & Røys, 2013, s. 33).

Barnehageloven ble justert i 1984 og det første tiltaket for å styrke innhold og arbeidsmåtene i barnehagesektoren kom fram da barnehagene ble pålagt å utarbeide årsplaner. Dette ble sett på som et forarbeid til den første rammeplanen for barnehager som kom i 1996 (Ødegård & Røys, 2013, s. 34). Dokumentet ble utarbeidet av barne- og familiedepartementet og ble sett på som omfattende, og fikk stor betydning for utviklingen av barnehagesektoren i Norge.

2.1.3 Samfunnsmandatet

Barnehagen er en samfunnsinstitusjon og den institusjonen som skal ivareta samfunnsmandatet som er beskrevet i lov om barnehager og i rammeplan for barnehager. Rammeplanen (2017) beskriver samfunnsmandatet som samarbeid og forståelse med hjemmet, samt ivaretagelse av lek, omsorg, læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.7). Samfunnsmandatet er en sentral del av den norske barnehagesektoren ved å danne retningslinjer for barnehagelæreren og dem som har tilhørighet til barnehagen (Ødegård & Røys, 2013, s. 37).

2.1.4 Styringsdokument

I 1996 fikk vi den første nasjonale rammeplan, som er et styringsdokument for norske barnehager. Rammeplanen er vedtatt av stortinget som innbefatter alle landets barnehager. Hensikten er at den skal sette en kvalitetsstandard for barnehagepedagogikken, ved å vise til hvilke fagområder barnehagens pedagogiske arbeid skal omhandle. Dette er et særtrekk ved

den norske barnehagekulturen. Rammeplanen legger i liten grad vekt på enkeltbarns læringsutbytte, men helhetlig kvalitetssikring (Rønning, 2013, s.14).

Rammeplanen skal være et redskap for vurdering, dokumentasjon og gjennomføring, samtidig som den skal fortelle noe om hvilke mål som skal settes og hvilket innhold barna skal møte i barnehagen (Rønning, 2013, s.14). Som særtrekk blir rammeplanen fortolket i ulike årsplaner, der hver enkelt barnehage velger sitt hovedfokus for sikring av kvalitet. Dette er et særtrekk for den norske barnehagen, fordi barnehager selv velger hva de ønsker å vektlegge, samt hvilket pedagogisk opplegg som realiseres. For vår tematikk vil dette bli relevant å belyse for å se skille mellom hvordan praktisering av rammeplanen i norske barnehager danner føringer for barnehagens innhold.

2.1.5 Synet på barn i den norske barnehagen

Barnehagens verdigrunnlag bygger på barnehagens samfunnsmandat, som utspiller seg i synet personalet har på barna (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.7). Synet på barn i Norge grunner i barndommens egenverdi som innebærer å la barn leke og bruke tid på aktiviteter de synes er meningsfulle, uten tanke om nytteverdi. Dette innebærer et syn på barn som subjekt (Hennum & Østrem, 2016, s. 90). Hennum og Østrem (2016) beskriver et syn på barn som subjekt ved at barnet er en selvstendig person med egen vilje og meninger, med rett til medbestemmelse. Som barnehagelærer følger et stort ansvar som innebærer å forvalte sin kunnskap på en måte som ivaretar barnet som subjekt.

Synet på barn som subjekt kommer frem i et sosiokulturelt læringssyn og tar høyde for barns rett til medvirkning. Det sosiokulturelle læringssynet forklarer Askland og Sataøen (2016) ved å se på at mennesket ikke bare blir konstruert individuelt, men av de språkformene som kulturen har gitt oss. Individet utvikles i en sosial kontekst hvor læringen finner sted. Det vil si at læring skjer over alt og når som helst, ubevisst og bevisst. På bakgrunn av dette kan den norske barnehagen bli sett på som en pedagogisk og demokratisk virksomhet med et sosiokulturelt læringssyn (Askland & Sataøen, 2016, s.195). For tematikken i oppgaven vår er synet på barn en vesentlig faktor. Dette på bakgrunn av utvekslingsstudentene sine erfaringer fra praksis i norsk barnehage som bygger på et sosiokulturelt syn på barn.

2.1.6 Pedagogisk leder

I den norske barnehagen er det en i personalgruppen som leder avdelingen eller basen, denne stillingskategorien blir kalt pedagogisk leder. For å sikre at personalet har nødvendig kompetanse til å drive barnehagen til det beste for barn og dem som berører barnehagen, er det satt et utdanningskrav for pedagogiske ledere, som er minimum tre år barnehagelærerutdanning (Ødegård & Røys, 2013, s. 45). Den pedagogiske lederen i den norske barnehagen vil rette seg mot personalet, barn og utvikling av barnehagen. Den pedagogiske lederen må kartlegge, analysere og diskutere læring i lys av barnehagens formelle retningslinjer. Samtidig kan vi se at den pedagogiske lederen har ansvaret for kartlegging, sikring og eventuelle tiltak som kan gi barna tid og plass til lek i barnehagen (Ødegård & Røys, 2013, s. 43).

2.1.7 Et demokratisk samfunn med vekt på lek, omsorg, læring og danning

Norge som et demokratisk samfunn utspiller seg i den norske barnehagen og får innflytelse på hvordan barnehagelæreren forstår lek, omsorg, læring og danning. Barnets rett til medvirkning er nedfelt i lov og rammeplan. En slik rettighet er med å bygge en demokratisk barnehage, som skal bidra til utvikling av et demokratisk samfunn (Ødegård & Røys, 2013, s. 35).

Omsorg kan forstås på mange måter og i barnehagen forteller omsorg oss mye om synet vårt på læring og kunnskap. For den norske barnehagekulturen er omsorg knyttet til oppdragelse, kreativitet, læring, likestilling, respekt, glede og toleranse (Fønnebo & Jernberg, 2008, s. 40). Barnets rett til initiativ og interesser ligger til grunn for et læringsfellesskap, der lærestoffet ivaretar barns rett til medvirkning og barnet som aktiv deltaker. Det vil si at vi kan se på lek og læring flettet sammen, hvor lekens egenverdi kan bidra til utvikling (Ødegård & Røys, 2013, s. 63). Med andre ord har den norske barnehagekulturen særtrekk i form av et demokratisk samfunn som setter barnet i sentrum for allsidig utvikling gjennom lek, omsorg, læring og danning.

2.2 Den tanzanianske barnehagen

2.2.1 Introduksjon av den tanzanianske barnehagen

Gjennom et historisk tilbakeblikk over utvikling og utfordringer i Tanzania kan vi se hvordan utdanningen og preprimary school danner grunnlag for barnehagehverdagen, personalet, pedagogisk grunnsyn og læring. Utdanningssystemet i Tanzania er bygget opp av formelen 2-7-4-2-3+. Her starter barna i preprimary school, som i norsk utdanningssystem kan kobles til barnehagen, i en alder av 4-6år og har en varighet på to år (Christophersen & Vågenes, 2018, s.127). Læringsbetingelser og politiske dokumenter kan på grunnlag av myndighetene sin mangel på ressurser, tilstrebe det praktiske arbeidet i preprimary school. I kontrast fra den norske barnehagen har Tanzania økonomiske mangler som har større innflytelse på den tanzaniske barnehagen. Pedagogisk leder, main teacher, er i større grad forpliktet styringsdokumenter for å sikre barnet. For utvekslingsstudenter kan overgangen fra norsk barnehage til tanzaniansk barnehage være omfattende i form av forpliktelser. Dette vil vi i redegjørelsen av den tanzaniske barnehagen ta for oss for å skape struktur over den tanzanianske barnehagekulturen. Dette gjennom følgende spørsmål:

«Hva er typisk for den tanzanianske barnehagekulturen?»

2.2.2 Den tanzanianske barnehagehistorien

Et historisk tilbakeblikk er nødvendig bakgrunnskunnskap for å forstå samfunnet, kulturen og utdanningen i Tanzania. Myndighetene ville rundt tusenårsskiftet gjøre noe med de negative velferdsvirkningene strukturtilpasningspolitikken medførte under velferdskrisen på slutten av 1900-tallet. Dette innebar nyere Ujamaa-politikk som satset på grunnleggende folkehelse og utdanning. Myndighetene prøvde å balansere ønsket om økonomisk vekst og markedsøkonomi på den ene siden, og hensynet til sosiale velferdstilbud på den andre. Dette var i pakt med FNs tusenårsmål om å prioritere sosioøkonomisk utjevning og reduksjon av fattigdom. Det innebar også en ny satsing på konkrete utdannings- og helse mål som grunnutdanning for alle (Christophersen & Vågenes, 2018, s.68).

For å kunne få til mer økonomisk vekst og fattigdomsbekjempelse var det nødvendig å investere i høyere utdanning. Myndighetene i Tanzania har tradisjonelt måtte «ofre» høyere utdanning i den store innsatsen på grunnutdanningen (Christophersen & Vågenes, 2018, s.73). I samarbeid med FNs tusenårsmål har Tanzania som mål å gi alle barn grunnutdanning.

Utdannings slagordet “utdanning er makt” ble presentert av Tanzanias første president, hvor han erklærer utdanning som eneste våpen for å bekjempe andre fiender og hindringer i samfunnet (Christophersen & Vågenes, 2018, s.128). Universal Primary Education, UPE, er et program som skal sikre alle tanzanianske barn tilgang til preprimary school. Satsningen er et av Tanzanias viktigste kjennetegn innenfor utdanningssystemer.

2.2.3 Læreplanreformen

Historisk sett har den tanzanianske barnehagen sin form for undervisningsmetoder dominert av behavioristiske læringsmetoder. Dette var før læreplanreformen kom i 2015, og introduserte tilpasning av undervisning til elev. FN’s tusenårsmål og UPE har som hovedmål å sikre alle tanzanianske barn skolegang, og i forbindelse med dette er også innholdet i barnehagen ønsket sikring i form av læreplanreformen. En endring fra behavioristisk læringssyn krever en læreplanreform som inkluderer barnet i læringen, og bryter med læren som dominante eksperter. Dette er grunnlaget for etablering av læreplanreformen. På bakgrunn av læreplanreformen ble læring og “hands-on-activities” introdusert. Hvert fag ble tilpasset, hvor undervisningen inkluderer gruppediskusjoner, klasserom debatter, stimulering og lærebok lesning (Christophersen & Vågenes, 2018, s.135).

2.2.4 Synet på barn i den tanzanianske barnehagen

For tematikken i oppgaven vår er det sentralt å ta for seg synet på barn i Tanzania, for å skape forståelse av hvordan utvekslingsstudentene erfarte hverdagen og undervisningen i praksis. Et særtrekk ved den tradisjonelle tanzanianske barnehagekulturen er å se barnet som et objekt, som er et stort skille fra den norske barnehagen som ser på barnet som subjekt. Den tanzanianske barnehagen legger vekt på at personalet skal klargjøre barnet for læring og videre skolegang. Barnet skal i den tanzanianske oppfatningen innøve seg i kunnskap og ferdigheter som skal legge grunnlag for reproduksjon av verdier i det tanzanianske samfunnet (Askland & Sataoen, 2016, s.14). At barnet tilegner seg kunnskap er lærerens oppgave, noe som gjør det vanskelig å se barnet som subjekt. Oppfatningen av barnet som objekt kan ses i lys av behavioristisk læring, ved å trekke frem lærerens oppgave å berike barnet i form av tilegnelse av ny kunnskap. Hovedgrunnen til at tanzanianske barnehager fortsatt har opponenter fra behavioristisk tankegang, er fordi læring ses i lys av makt. Det vil si at den som lærer bort beriker barnet og ruster dem til framtiden. Tanzanianske barnehager ser ikke per dags dato læring i form av lek eller samhandling mellom barn, som vil si at læreplanreformen ikke er realisert (Christophersen & Vågenes, 2018, s.135).

2.2.5 Personalet - lærere styrt av staten

Læreplanreformen er gitt personalet i den tanzanianske barnehagen for å sikre at barnet deltar i undervisningen. Hvem som har tilhørighet til den tanzanianske barnehagen og skal realisere læreplanreformen er et tilfeldig utvalg av nyutdannede lærere som bestemmes av staten. I kontrast fra Norge har nyutdannede lærere i Tanzania historisk sett hatt lite medbestemmelse, noe som kan ha preget utvekslingsstudentene sin erfaring fra de ulike institusjonene (Christophersen & Vågenes, 2018, s.134).

2.2.6 Omsorg i den tanzanianske barnehagen

Som grunnlag for livet har de første barneårene innvirkning på barns beredskap for barneskole og videreutdanning. En grunnleggende menneskerettighet er å få støtte for utvikling, som Education for All (EFA) forklarer i artikkelen “early childhood care and education”. Gjennom læring i barnehage, skole og høyere utdanning får barnet store sosiale og økonomiske gevinster. Dette er blant annet kunnskap som rustet barnet til livets utfordringer. I Tanzania er utdanning en viktig del av barnets omsorg på bakgrunn av at omsorg blir vist gjennom deling av kunnskap, for å unngå barnets frafall fra samfunnet (Education For All, 2015, s. 47).

2.2.7 Læring i den tanzanianske barnehagen

I Tanzania er undervisningsformen ikke bare preget av behavioristisk tankegang, en må også ta for seg forholdene som lærerne har til utførelsen av ulike undervisningsmetodene. Ifølge Dysthe (2001) oppfattes kunnskap i en behavioristisk tankegang som objektiv og kvantitativ. Kunnskapen finnes utenfor individet, hvor læring forstås som endring av atferd ved at individet gir respons på ulike stimuli. Læring kan med andre ord observeres. For at den lærende skal bli i stand til å lære, deles kunnskapen opp i sekvenser. Læringen skjer ved at den lærende akkumulerer små kunnskapsbiter trinn for trinn.

Overfylte klasserom, tidsbegrensninger og utilstrekkelig læremidler har gjort det vanskelig å praktisere elevsentrert undervisning. Elevsentrert undervisning som dominerer i den norske skolen krever faglig og pedagogisk kunnskap som er en mangel hos lærere i Tanzania, grunnet utilstrekkelig utdanning. Læreplaner og nasjonale eksamener i Tanzania mangler tilstrekkelig med tilpasning for å imøtekomme målet om elevsentrert læring (Christophersen & Vågenes, 2018, s.136). Kilden til kunnskap i tanzanianske barnehager domineres av arbeidsmetoder som har hovedfokus på lærebøker og lærere som den viktigste kilden til kunnskap. Dette bryter med den tanzanianske læreplanreformen og

utdanningspolitiske dokumenter som fremmer en samarbeidspreget undervisning, som er målet med læreplanreformen (Christophersen & Vågenes, 2018, s.138).

2.2.8 Forholdstall elev-lærer og klassestørrelse

I 1995 kom dokumentet “education and training policy” som omhandler anbefalt klassestørrelse og forholdstall av elever og antall lærere (Ministry of Education and Culture, 1995). Dokumentet som er laget av den forente staten Tanzania anbefalte et forholdstall mellom elever og lærere for hvert klasserom på 45:1. Det vil si et klasserom med 45 barn krever en lærer. Til tross for anbefalingene av dokumentet økte antall barn i 2017 til 59, hvor antall lærere fortsatt var en. I den vestre delen av Tanzania var tallene på elev og lærer opp mot 74:1. Forholdstallene mellom elev og lærer skyldes til dels at lokalsamfunnet i samarbeid med myndighetene ønsket etablering av preprimary school.

På den ene siden har ønsket utvilsomt økt barns tilgang til utdanning, men på den andre siden vil begrensninger som antall rom, lærere og utstyr komme som bekostning. Mangel på utstyr har medført større klasser og redusert undervisningskvaliteten og lærerbetingelsene. Bekostning av økt tilgang til utdanning har medført at mange elever på preprimary school mangler stoler og border, og tar derfor i bruk gulvet. Dette fører til at kontakten mellom elev og lærer blir redusert (Christophersen & Vågenes, 2018, s.133). Ved å belyse teori om forholdstall elev-lærer og klasserom størrelse i Tanzania kan vi få innsikt i erfaringer som utvekslingsstudentene har tilegnet seg, samtidig som det gir oss et innblikk i hvordan den tanzanianske barnehagen ser ut. Dette er en viktig del av den tanzaniske barnehagekulturen ved å belyse hvordan økonomiske ressurser danner føringer for barnehagen.

2.3 Den pedagogiske lederens globale forståelse

2.3.1 Introduksjon av global forståelse

For tematikken i oppgaven er det relevant å belyse global forståelse. Velstanden i våre vestlige samfunn synes å ha frembrakt nye generasjoner, den såkalte x-generasjonen (Strand, 2015, s.567). Strand (2015) beskriver generasjonen som unge mennesker som alltid har levd i velstand, på jakt etter selvrealisering og frihet. Bergersen (2017) beskriver at dette er med å danne føringer for hvordan vi tolker virkeligheten på bakgrunn av egne erfaringer.

Verdensbildet og kulturell forståelse tas med i all samhandling med mennesker, hvor det er

viktig å være bevisst på at andre har kan ha en forståelse av virkeligheten ulik vår egen (Bergersen, 2017). For å skape innsikt i utvekslingsstudentenes globale forståelse tar vi utgangspunkt i følgende spørsmål:

«Har verdensbildet av Norge og Tanzania endret seg etter det du erfarte ved utveksling i Tanzania?»

«Hvilke erfaringer gjorde du deg i Tanzania, som du kan ta med deg i det pedagogiske arbeidet i kommende fremtid?»

2.3.2 Fortolkningsrammer

Antropologen Kraft (1979) forklarer verdensbildet som *«et sett av mer eller mindre systematiserte trosforestillinger og verdier som en gruppe mennesker bruker for å vurdere og å gi mening til sine omgivelser»*. Ane Bergersen (2017) beskriver også verdensbildet som et samfunns overordnede mentalitet og felles orientering, kort sagt hvordan vi forstår livets sammenheng og ser på tilværelsen. Ubevisst blir dette retningslinjene for hvordan vi oppfører oss. Begreper som kultur, verdensbilde, virkelighetsforståelser og forståelseshorisont brukes om hverandre i betydningen og begrepet fortolkningsrammer (Bergersen, 2017, s. 33). Kjernen i alle begrepene er at mennesker forstår og tolker virkeligheten med utgangspunkt i våre erfaringer og vår sosialisering. Bergersen (2017) skriver at forståelsen tas med i all handling og samhandling med mennesker, og er et viktig redskap for bevissthet. At andre har en forståelse, og at den kan være ulik vår egen, er det viktig å være bevisst på. At mennesker har en subjektiv forståelse er relevant å ha kunnskap om, når de som kommuniserer har svært ulik forståelse av verden.

2.3.3 Forståelseshorisont

Å være etnosentrisk, som betyr å se verden med vår egen kulturelle bakgrunn som målestokk for hva som er bra eller ikke, er et hinder for kulturell brobygging (Bergersen, 2017, s.25). Den som setter egne verdier, normer og førforståelser som fasit, har en veldig snever forståelseshorisont i form av syn på andres mangel. Forståelseshorisonten kan beskrives som vårt verdensbilde og alt vi tar for gitt, samt rammene som omgir vår forståelse av verden knyttet til individuelle erfaringer og førforståelse (Bergersen, 2017, s.28). Å være kulturell relativ er på mange måter en kontrast fra å ha snever forståelseshorisont. Det vil si å være innstilt

ovenfor at andre kan ha ulike verdier, normer og førforståelser, sett bort i fra våre egne. Dette er en viktig egenskap for å forstå andres prioriteringer. Når vi har en tolerant, åpen og kulturrelativ innstilling i møtet med andre mennesker, vil vår førforståelse bli utvidet grunnet mottakelighet for å se ting fra flere sider. Dette fører til økt tverrkulturell kompetanse (Bergersen, 2017, s.26).

2.3.4 Tverrkulturell kompetanse og det kulturelle mangfoldet i barnehagen

I Norge er omhandler rammeplanen å støtte alle barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.8). Den nye barnehagelærerutdanningen skal vektlegge det økte mangfoldet i barnehagen, og i paragraf to presiseres det at studentene skal kunne trekke globale, nasjonale, og flerkulturelle perspektiver preget av respekt og toleranse inn i barnehagens arbeid (kunnskapsdepartementet, 2012a, s.3) En teoretisk avklaring av hva en legger i flerkulturelle perspektiver og barnehagelærerens kompetanse i møtet med kulturelt mangfold, er nødvendig å ha kunnskap om. Dette grunnet evnen til hensiktsmessig kommunikasjon og kulturelle forutsetninger, som definerer begrepet interkulturell kompetanse (Bergersen, 2017, s.31).

Begrepet kan i lys av tverrkulturell kompetanse ses på som evne til flerkulturell forståelse og innsikt i egen og andres kulturer, samt evne til å vurdere. I lys av tverrkulturell kompetanse trekkes barnehagelærerens evne til utvidelse av forståelseshorizonten frem som teoretisk grunnlag for allsidig danning. Begrepet tverrkulturell kompetanse omhandler evnen til å kommunisere på tvers av kulturer og tverrkulturell bevissthet omhandler forståelsen av ulike kulturer i møte med hverandre. En barnehagelærer med flerkulturell forståelse vil ha forståelse for egen og andres kulturforståelseshorizont som kan knytte relevanse i form av samarbeid med foreldre i barnehagen (Bergersen, 2017, s.31).

2.3.5 Ressursorientert mangfold

Hvorvidt personalet og den pedagogiske lederen ser på mangfold som en ressurs vil variere fra barnehage til barnehage, samt fra personalet til personalet. Noen kan se på mangfold som problematisk og stressende i barnehagehverdagen. Det vil si et problemorientert syn på mangfold. Derimot er det ikke alle barnehager som ser på mangfold som problematisk. Noen barnehager er veldig dyktige til å være inkluderende og se mangfoldet som en ressurs, som vil si ressursorientert tilnærming til mangfold. Bergersen (2017) viser at gode og lærende barnehager er dem som arbeider systematisk med hele personalet over tid der økt kunnskap, kritisk refleksjon og ulikhet blir sett på som en positiv egenverdi. I slike barnehager blir hele

personalet stadig utfordret og bevisstgjort på egne verdier, normer og førforståelser som bidrar til utvikling. En god barnehagelærer utfordrer sine medarbeidere til å begrunne valgene sine med gode faglige argumenter, ikke med svar som «fordi vi alltid har gjort det slik». Å reflektere over i hvilken grad våre egne verdier, normer og førforståelse er spesifikt norsk eller ikke, er spesielt viktig i møtet med mennesker som ikke er etnisk norske. Poenget er ikke å liste opp og definere hva som er norske verdier, men å tenke universalt og bevisstgjøre seg på at det vi tar for gitt er basert på vår egen forståelse av verden (Bergersen, 2017, s.14).

2.3.6 Internasjonalisering

Internasjonalisering av menneskelig samkvem har skutt i fart, og de nasjonale grensene utgjør ikke lenger vesentlige hindre for handel, reiser, smitte, forurensninger og kulturimpulser (Strand, 2015, s.566). Tvert imot må flere og flere aktører tenke på sin virksomhet som internasjonal. Noen beskriver denne utviklingen som en globalisering av verden.

Internasjonaliseringen og tendensen til globalisering betyr ikke at regionale særtrekk er opphevet eller gjort betydningsløse. Vi har fremdeles distinkte forståelses- og kulturformer som gjør kulturmøter til en utfordring. Internasjonaliseringen innebærer imidlertid at geografien har fått en ny mening i form av at avstand og tid i hendelser kan digitaliseres. Samtidig ser vi at folkevandringer øker og arbeidsdeling forekommer (Strand, 2015, s.565).

2.3.7 Kulturmøter

Internasjonaliseringen bidrar til at samfunnet skaper rom for flere kulturmøter, og i den forstand trekker frem evne til kommunikasjon i et flerkulturelt mangfold. Referanserammene på tvers av landegrensene kan i første omgang virke ulike, og i møte med ulik kultur vil man kunne se både likheter og forskjeller (Strand, 2015, s.566). Utnvekslingsstudenter kan få gjennom praksis i Tanzania mulighet til kulturmøter, der praksis i den tanzanianske barnehagen vil gi utvekslingsstudenter mulighet til å se likheter og forskjeller. Kulturell brobygging omhandler å møte den andre så langt på vei som du klarer å strekke deg for å få til god kommunikasjon og forståelse i samhandling. Det krever kunnskap og innsikt nok til å vite når det er viktig å endre sin egen fremtoning for å unngå misforståelser (Bergersen, 2017, s.152). For utvekslingsstudentene er det kulturelle møtet med Tanzania en tilegnelse av egen og andres forståelse av verden. I forbindelse med problemstillingen av oppgaven, vil det være sentralt å ha bakgrunnsinformasjon om kulturmøter. Dette for å belyse om utvekslingsstudenter kan ta i bruk erfaringer fra praksis i Tanzania, i sitt fremtidige arbeid i norsk barnehage.

3.0 Metode

3.1 Introduksjon av metode

Vi vil i oppgaven vår undersøke hvordan utvekslingsstudenter ved Høgskulen på Vestlandet har erfart praksis i tanzanianske barnehager. Det innebærer hvordan deres erfaringer har påvirket deres forståelse av barnehagearbeidet. Vi som forskere er en del av studentfellesskapet og har selv vært i praksis i Norge og Tanzania. Dette kan påvirke både informantene og spørsmålsfokuset, på bakgrunn av at vi i likhet med informantene har samme briller. Å ha samme briller omhandler å ha samme virkelighetsoppfatning eller forforståelse. Dette er en sentral del av den hermeneutiske tenkningen som Dalland (2010) forklarer der vår forforståelse blir en del av fortolkningsrammene våres (Dalland, 2010, s.56).

I dette kapittelet vil vi presentere hvilken metode vi har tatt i bruk for å undersøke problemstilling: *“hvordan kan utvekslingsstudenter i barnehagelærerutdanningen ta i bruk erfaringer fra utveksling i Tanzania, i sitt fremtidige arbeid som pedagogiske ledere?”*. Vi vil starte med å redegjøre for valg av metode og metodedesign, dette for å begrunne oppgavens oppbygging. Siden vil vi redegjøre for validitet og reliabilitet for å skape innsikt i hva vi som forskere i oppgaven vår må være bevisste på under undersøkelsen. Til slutt vil vi ta for oss intervjuet hvor vi redegjør for utvalg av informanter, vår rolle, informantenes forhold til oppgaven og etiske hensyn i lys av intervjuprosessen.

3.2 Valg av metode

For å forstå informantenes underliggende erfaringer er kvalitativ eller kvantitativ undersøkelse et redskap vi som forskere kan ta i bruk. Kvalitative metoder innbefatter dybdeforståelse, hvor vi som forskere søker etter å forstå. Kvantitative metoder innbefatter ulike metoder for å søke etter forklaring (Gripsrud, Olsson & Silkoset, 2018, s.103). For å avgjøre hvilken metode som egner seg har vi tatt utgangspunkt formuleringen av problemstillingen *«hvordan kan utvekslingsstudenter i barnehagelærerutdanning ta i bruk erfaringer fra utveksling i Tanzania, i sitt fremtidige arbeid som pedagogiske ledere?»*. På bakgrunn av dette har vi valgt kvalitativ metode.

Kvalitativ metode er fleksibel og tillater i stor grad spontanitet, samt tilpasning mellom forsker og deltaker (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.17). Det vil si at kvalitativ metode egner seg til oppgaven vår. Den kvalitative metoden egner seg for å forske på menneskers erfaringer, opplevelser, tanker og meninger (Grimen, 2012, s. 246).

3.3 Hermeneutikk

Innenfor den kvalitative metoden kan vi se på hermeneutikken som Dalland (2010) forklarer som fortolkningslære. Han beskriver tolkning som et forsøk på å gi mening til det som studeres. Det innebærer å finne frem til en underliggende mening eller å gi klarhet til det som studeres. Hermeneutikken er forsøkene på å klargjøre hva fortolkningen er og forståelse til menneskers oppfatning (Dalland, 2010, s.56). Mennesket er satt sammen av flere opplevelser som knyttes sammen til et felles innhold. Helheten ved mennesket utgjør opplevelser eller erfaringer som er tilegnet gjennom et livsløp (Dalland, 2010, s.57). For oss som forskere av oppgaven vår er det svært relevant å ha kunnskap om og kjennskap til den hermeneutiske tankemåten. Dette på bakgrunn av at vi selv har vært en del av utvekslingsgruppen som har erfart praksis i norske og tanzanianske barnehager. Det vil si at når vi som forskere av oppgaven vår tolker informantenes utsagn, vil våre egne forståelser bli tatt med i tolkningen. Dette kan være en ressurs som Dalland (2010) forklarer ved å se på tanker, inntrykk og følelser som kan hjelpe forskere til å forstå underliggende meninger (Dalland, 2010, s.58). I vår oppgave vil den hermeneutiske tankegangen bidra til forståelse av at informantenes utsag ikke blir tolket på bar bakke, men med utgangspunkt i vår forståelse og kunnskap.

Hermeneutiske tankemåten forsøker å forstå helheten i forskningsprosjektet, hvor vi som forskere hele tiden må anvende egen førforståelse som et verktøy i tolkningen. Det vil si at vi tar i bruk den hermeneutiske spiralen som Dalland (2010) forklarer gjennom tolkning som aldri tar slutt (Dalland, 2010, s.58). Med andre ord vil hverken utgangspunktet eller av sluttresultatet ha en bestemt start eller slutt. I vår oppgave har den hermeneutiske spiralen vært til hjelp for å forstå at vi som forskere hele tiden anvender vår kunnskap ettersom vi tilegner oss ny.

3.4 Metodedesign

Oppgavens design omhandler retningslinjer og plan for hvordan undersøkelsen skal legges opp (Thagaard, 2018, s. 54). Vi har valgt å bruke et utforskende design. Et slikt design kan gi rom for fleksibilitet underveis i undersøkelsen. Designet av oppgaven er bestemt av ulike faktorer som er hovedgrunnen til at vi valgte et utforskende design (Fangen, 2010, s. 33). Noen av faktorene er informantutvalget og erfaringer i tråd med relevant teori. Det innebærer et informantutvalg basert på en informant fra hver institusjon, hvor en av utfordringene kan være å komme i kontakt med de ulike informantene. Å belyse erfaringene

utvekslingsstudentene har tilegnet seg vil basere seg på relevant teori, men grunnet uvisshet rundt utvekslingsstudenters erfaringer er det hensiktsmessig å designe oppgaven med mulighet for fleksibilitet. Det vil si at for å besvare problemstillingen og skape struktur i teksten vil vi være avhengig av å forme oppgavens design ettersom vi tilegner oss ny kunnskap og læring om tematikken i oppgaven våres.

3.5 Validitet og reliabilitet

For å undersøke kvaliteten på forskningen må vi som forskere være bevisst på to viktige forhold: reliabilitet og validitet. Reliabilitet, også kalt pålitelighet, handler om at forskeren sitt arbeid er utført på en riktig og god måte (Thuren, 2009, s. 31). Validitet, også kalt gyldighet, handler om hvor godt forskeren virkelig undersøker det en har som hensikt å undersøke (Thuren, 2009, s. 32). Oppgaven vår har reliabilitet i form av at informantenes erfaringer er de samme i dag, som for en uke siden. Hadde vi stilt samme spørsmål en måned senere, hadde vi trolig fått samme svar. Derimot kan svaret variere fra informant til informant. At forskningsprosjektet vårt har validitet, kan vi grunngi ut ifra utvalget av informantene. Vi sikrer at oppgaven vår har validitet ved at vi bruker et strategisk utvalg av enkeltpersoner, som vi på forhånd mener har noe spesielt å bidra med i forskningsprosjektet. Dette er i tråd med det Dalland (2017) forklarer som validitet ved hjelp av strategisk utvalg, for å sikre oppgavens tematikk (Dalland, 2017, s. 56).

Ved å intervju utvekslingsstudenter vil vi oppnå forståelse av dynamiske forhold og få tilgang til datamateriale som kan besvare vår problemstilling. Et virkemiddel for å skape kunnskap som er mest mulig gyldig, er å tilpasse den enkelte situasjon og informant (Skilbrei, 2019, s.28). Dette vil vi gjøre ved å intervju informantene i kjente omgivelser som i hjemmet eller andre omgivelser informanten har kjennskap til. Grunnet Covid-19 og råd fra folkeinstituttet har ikke dette vært mulig å gjennomføre.

3.6 Intervju

Ved å bruke intervju som metode kan informantene komme med ærlige meninger og utdype svarene sine i større grad enn ved andre metoder (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.78). Intervju egner seg spesielt godt når man vil få kjennskap til personens opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2018, s. 13). Dette er svært relevant for tematikken i oppgaven vår, da vi skal få frem menneskers oppfatning av noe.

Intervjuene vi skal gjennomføre er etter modellen for semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju innebærer at man lager en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, hvor tema, spørsmål og rekkefølge kan variere. Fordelen med et slikt intervju er at man kan bevege seg frem og tilbake mellom spørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Vi velger en standardisering der alle informantene i undersøkelsen får samme spørsmål. Fordelen med dette er at det blir lettere å systematisere svarene i ettertid, samtidig som analysearbeidet blir enklere og mindre tidkrevende (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.80).

3.7 Vår rolle- forholdet mellom forsker og informantene

3.7.1 Utvalg av informanter

Datainnsamlingen skal basere seg på et strategisk valg, som vil si en kriteriebasert utvelgelse. Informantene blir valgt ut med på bakgrunn av deres kunnskaper og egenskaper som er rettet mot oppgavens problemstilling. Thagaard (2018) påpeker i boken «*systematikk og innlevelse*» at utvalget er en viktig del av utformingsprosessen (Thagaard, 2018, s. 60). Rekrutteringen av informantene ble gjort ved at vi benyttet oss av sosialt nettverk etter endt opphold i Tanzania. Informantene er anonymisert ved informant 1,2,3 og 4. Vi trakk en tilfeldig informant ut fra hver barnehage. Dette ble gjort ved å dele opp barnehagene og informantene, og siden trekke ut en fra hver barnehage. Det strategiske valget omhandler å innhente ulike erfaringer fra utvekslingsstudenter, slik at vi på best mulig måte kan romme erfaringsbasert tilegnelse av praksisoppholdet. Vi har valgt fire utvekslingsstudenter som har hatt praksisoppholdet sitt i fire ulike barnehager i Tanzania. Alle barnehagene var i bydelen Arusha, og utvekslingsstudentene var fordelt i kommunale og private barnehager. Dette kan ha stor innflytelse på erfaringer utvekslingsstudentene har i form av den tanzanianske barnehagens størrelse, kapasitet og antall barn.

3.7.2 Vårt forhold til informantene

Vårt forhold til informantene vil bli tatt i betraktning når vi skal utføre intervjuguiden og selve intervjuet. Å skille mellom ulike roller er en sentral del av forberedelsene til intervjuet. Det innebærer å avklare rolleforventninger. Vi har gjennom samtale ført hvert intervju avklart informantens rolle og vår rolle, for at rollene ikke skulle overlape hverandre. Dette er også en vesentlig del for å sikre at informantene ikke ser på oss som forskere som et fasitsvar (Gripsrud, Olsson, Silkoset, 2018, s.87).

3.7.3 Informantenes forhold til oppgaven

I tolkning av data og fortolkningens grenser er det viktig at vi som forskere leser transkriberingen selvkritisk. Det innebærer å skille mellom forskerens egne tolkninger og informantens utsagn (Fangen, 2015). I vår bacheloroppgave er informantene en del av en gruppe, som vi som forskere selv har deltatt i. På bakgrunn av dette er det særdeles viktig å tolke transkriberingen detaljert og ikke blande informantens tolkninger med egne tolkninger. For å unngå at skille blir uklart vil vi anonymisere informantens utsagn gjennom sitat i resultatpresentasjonen. Ved å ta i bruk utsagn som sitat fra informanten, presenterer vi som forsker råmaterialet detaljert, slik at leseren kan se hvorfor vi som forskere har fortolket intervjuet på gitt måte.

3.8 Intervjuprosessen og det etiske ansvaret

Vi har fått godkjenning fra Norsk senter for datainnsamling, NSD. Informantens rett til autonomi omhandler at den vi velger å intervju skal bestemme over sin deltakelse (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.41). Informanten skal selv gi samtykke til å delta og kan trekke seg fra intervjuet når som helst. Vår rolle som forskere er å respektere informanten sitt privatliv. Informantene skal være sikre på at forskeren ikke bruker opplysningene på en måte som kan gjøre dem identifiserbare. Alle informantene har godkjent og samtykket i form av underskrift på samtykkeskjema, hvor informantene ble informert om prosessen og bruk av lydopptak.

Vi delte ut intervju spørsmålene en uke i forveit, slik at informantene hadde mulighet til å stille eventuelle spørsmål, og forberede seg. Etersom vi er rammet av Covid-19 har intervju prosessen endret seg. Det vil si at intervjuene som i utgangspunkt skulle være ansikt til ansikt, har blitt endret til digitalintervju. Dette blir gjort gjennom Zoom som er en troverdig nettplattform grunnet forpliktelser plattformen har av personvern og råd fra Høgskulen på Vestlandet.

4.0 Resultatpresentasjon

Her presenterer vi funnen fra informantene. Strukturen av resultatpresentasjon vil sikre at leseren er innforstått med hva som er funn, hva som er vår analyse og hva som er tolkning av datamaterialet (Fangen, 2015). Dette gjennom direkte sitat fra informantene. I vår oppgave vil vi presentere informant 1,2 ,3 og 4. Mange av informantene har tilnærmet like erfaringer, derfor har vi valgt ut funn som representerer en samlet forståelse. Først presenterer vi sitat fra informantene fra Norge og Tanzania. Deretter analyserer vi funnene og siden drøfter vi empirien opp mot problemstillingen.

4.3 Hva er typisk for den norske og tanzanianske barnehagekulturen?

Ved å spørre informantene om norsk og tanzaniansk barnehagekultur, ønsker vi å få innblikk i erfaringer de kan ta i bruk i sitt kommende arbeid som pedagogiske ledere. Dette gjennom å stille følgende underspørsmål:

«Kommer rammeplanen/læreplanen til uttrykk i barnehagehverdagen?»

«Hvilke oppgaver har pedagogisk leder/ main teacher i barnehagen?»

«Hvordan er det pedagogiske grunnsynet/barnesynet?»

En informant forklarer sine erfaringer av den norske barnehagekulturen på følgende måte:

Norsk barnehagekultur

«I noen barnehager kommer rammeplanen mer til uttrykk enn andre, de fleste bruker rammeplanen i årsplanen. I noen barnehager har jeg sett tydelig at fagområdene i rammeplanen kommer frem i det pedagogiske opplegget, dette kan for eksempel være i en uteaktivitet, musikkstund eller en formingsstund. Pedagogisk leder har det administrative ansvaret på avdelingen, samtidig som pedagogisk leder har ansvar for at rammeplanen kommer til uttrykk i barnehagehverdagen. Leken har stor plass i barnehagen, og kommer tydelig frem i de pedagogiske oppleggene, barna lærer jo når de leker. Vi ser de store sammenhengene i barnehagen, vi ser læring, lek, danning og omsorg i et helhetsperspektiv. Vi ser jo på barna som subjekt og likeverdige mennesker. Omsorgen kommer tydelig frem ved at vi bryr oss om hvert enkelt barn og tar i betraktning deres meninger i det pedagogiske opplegget».

(Informant 1)

En annen informant forklarer sine erfaringer fra tanzaniansk barnehagekultur på følgende måte:

Tanzaniansk barnehagekultur

«Det er et fattig land, så det er viktig for barna at de får en utdanning slik at de skal klare seg senere. For oss i norske barnehager trenger du ikke å kunne så mye skriving og lesing før du begynner på skolen, mens i Tanzania er det mer ‘jo tidligere, jo bedre’. De har strenge krav fra samfunnet, rektor og læreplanen. Utdanning er alt i Tanzania! De har på en måte mer skolefag, men i noen fag er det aktiviteter. Jeg følte ikke at barna var like mye verdt som de voksne på en måte. Om et barn ikke kunne svaret i timen eller ikke oppførte seg etter reglene ble de ofte tatt med på toalettet hvor de ble straffet, dette fikk ikke vi se. Samtidig fikk de flinke en stjerne på hånda om de oppførte seg ekstra bra. Så på en måte er det også ikke bare det at den tanzanianske barnehagen er rettet mer mot skolen, men at barna faktisk skal lære. Jeg fikk inntrykk av at lærerne ikke så på lek som læring, fordi i friminuttene fikk vi beskjed om å bare se på barna leke. Samme var det om et barn slo et annet, da var det bare straff for oppførsel. De ga aldri no omsorg i form av trøst, men mer straff for at de ikke oppførte seg. Men jeg husker jeg snakket med læreren om det og da fikk jeg inntrykk av at omsorg var læring av grensesetting og ruste dem til hvordan samfunnet fungerer».

(Informant 2)

4.3.1 Analyse av barnehagekultur

Når vi analyserer de to sitatene ser vi både likhetstrekk og forskjeller i Norge og Tanzania. Vi ser at læreplaner har stor betydning for det pedagogiske arbeidet og den pedagogiske praksisen. Vi ser også i funnene at begge landene har utdannede lærere med ansvar for det pedagogiske arbeidet. Vi leser at det er likhetstrekk i begge landene i forhold til at barnehagen forbereder barna til å bli gode samfunnsborgere.

Vi kan også lese at informantene opplevde ulikheter i form av hvordan rammeplanen og læreplanen ble praktisert i de to landene. Informant 1 forklarer at den norske barnehagehverdagen er preget av lek. Samtidig som informant 2 forklarer at den tanzanianske barnehagen er mer skolsk, der dagene består av skolefag. Informantene har erfart store ulikheter i det pedagogiske grunnsynet. Vi tolker at den norske barnehagen har et helhetlig syn på lek, omsorg, læring og danning. Informant 1 påpeker at leken i norske barnehager

inngår som en del av læringen. Til tross for at vi kan se likheter mellom informantene har den tanzanianske barnehagen mer behavioristisk syn på barns lek, læring, danning og omsorg. Informant 2 bruker ordet *straff* og *belønning* for å forklare det pedagogiske grunnsynet i praksis. Informant 1 forklarer omsorg i den norske barnehagen gjennom ord som *bryr oss* og *betraktning av barnets mening* i det pedagogiske arbeidet. Vi tolker at omsorg i norske barnehager kommer til uttrykk gjennom barns rett til medvirkning. Informant 2 forklarer omsorg i den tanzaniske barnehagen gjennom ord som *grensesetting* og *ruste barn til fremtiden*. Vi tolker at omsorg i tanzaniske barnehager omhandler lærerens evne til å berike barnet med kunnskap for å ruste dem til samfunnet.

4.3.2 Drøfting av barnehagekultur

Når vi drøfter funn fra informantene er det spennende å se hvordan de har erfart de ulike barnehagekulturene. Gjennom å drøfte vil vi relatere funnene til problemstillingen «*hvordan kan utvekslingsstudenter i barnehagelærerutdanningen ta i bruk erfaringer fra utveksling i Tanzania, i sitt fremtidige arbeid som pedagogiske ledere?*». Når informantene har erfart så store forskjeller, kan erfaringene bidra til forståelse og refleksjon over den norske barnehagekulturen.

En av informantene forklarer uteaktivitet, musikkstund og formingsstund som en del av det pedagogiske opplegget i de norske barnehagene som forsterker rammeplanenes fagområder. Det samsvarer med Rønning (2013) som påpeker at kvaliteten i de norske barnehagene blir sikret ved at det pedagogiske arbeidet er i tråd med rammeplanens fagområder. Den andre informanten forklarer at den tanzanianske barnehagen har strenge krav fra samfunnet, rektor og læreplanen. Informanten konkretiserer *utdanning er alt i Tanzania*, hvor desto tidligere utdanningen starter- desto bedre. Det samsvarer med Christophersen og Vågenes (2018) som trekker frem den første presidentens utsagn «*utdanning er makt*». Presidenten i Tanzania påpeker at utdanning er det eneste våpen for å bekjempe andre fiender og hindringer i samfunnet. Christophersen og Vågenes (2018) forklarer at læreplanreformen inkluderer gruppediskusjoner, klasserom debatter, stimulering og lærebok lesning.

Begge landene har lover og regler som danner føringer for barnehagens innhold, men rammeplanen i Norge og lærerplanen i Tanzania praktiseres ulikt i det pedagogiske arbeidet. Erfaringene kan være til hjelp for å skape forståelse av at den norske barnehagen er kontekstuell, hvor lover og regler danner føringer for barnehagens innhold. Styringsdokumenter som rammeplanen skal være et verktøy informantene skal ta i bruk som

fremtidig pedagogiske ledere i den norske barnehagen. Vi mener at kunnskap om praktisering av rammeplanen og lærerplanen er en vesentlig del for å på best mulig måte yte det beste for barna og dem som har tilhørighet til barnehagen.

En av informantene forklarer at den pedagogiske lederen har det administrative ansvaret og ansvar for at rammeplanen kommer til uttrykk i barnehagehverdagen. Det samsvarer med Ødegård og Røys (2013) som forklarer at den pedagogiske lederen i de norske barnehagene har som ansvar å praktisere rammeplanen. Her skal den pedagogiske lederen rette seg mot personalet, barn og utvikling av barnehagen. Vi tolker det som at den tanzanianske barnehagen har i likhet med den norske, en person som har det overordnede ansvaret for praktisering av lærerplanen. Vi tolker at den tanzanianske barnehagen har undervisning, og at læreren som main teacher har det overordnede ansvaret. I begge landene er det utdannede lærere, men slik Christophersen og Vågenes (2018) forklarer er lærere i Tanzania understyr av staten. Hvem som har tilhørighet til den tanzanianske barnehagen og skal realisere læreplanreformen er et tilfeldig utvalg av nyutdannede lærere som bestemmes av staten i Tanzania.

Det var et overraskende funn at både de norske og tanzanianske barnehagene var sterkt preget av læreplaner, og at lærerens rolle var sentral. Likevel kommer det klart frem at det pedagogiske grunnsynet er forskjellig. Den norske barnehagekulturen er rettet mot et helhetlig perspektiv hvor lek, omsorg, læring og danning ses i lys av hverandre. Verdigrunnet i de norske barnehagene bygger på barnehagens samfunnsmandat, som er nedfelt i barnehageloven (2006) og utspiller seg i synet personalet har på barna. Den ene informanten påpeker at omsorgen i den norske barnehagekulturen er preget av et sosiokulturelt læringssyn, der personalet ser på barnet som subjekt og likeverdige mennesker. Dette er et funn som skiller den norske barnehagekulturen fra tanzaniansk barnehagekultur.

Den tanzanianske barnehagekulturen er rettet mot enkeltbarns læring gjennom undervisning. Verdigrunnet i de tanzanianske barnehagene bygger på et behavioristisk læringssyn, der personalet ser på barnet som et objekt. Den andre informanten beskriver omsorg som grensesetting og barnets forberedelse til samfunnets utfordringer. Det behavioristiske læringssynet kommer tydelig frem ved at den ene informanten forklarer at barn blir straffet og belønnet som en del av læringen. Christophersen & Vågenes (2018) påpeker at behavioristisk læringssyn tidligere dominerte i ulike undervisningsmetodene i Tanzania. Her påpeker Christophersen og Vågenes (2018) at undervisningsmetoden bryter med læreplanreformen som er gitt den tanzanianske barnehagen for å sikre innholdet i barnehagen. At den ene informanten forklarer undervisningen som skoleorientert, hvor

enkelte fag inkluderer aktiviteter kan være med å fremme et ønske om praktisering av læreplanreformen.

Vi tolker at endring fra et behavioristisk læringssyn er vanskelig å praktisere så lenge den tanzaniske barnehagen ser på læreren som den viktigste kilden til kunnskap. Det er også med å forklare hvorfor barnet blir sett på som et objekt, fordi læreren er den dominante eksperten som skal berike barnet.

Vi ser at leken i de norske og tanzaniske barnehagene har ulik verdi. Vi kan lese at den norske barnehagekulturen fremmer lek som både glede og læring, og er ifølge den ene informanten en stor del av barnehagehverdagen. Ødegård og Røys (2013) forklarer at den pedagogiske lederens ansvar innebærer sikring og eventuelle tiltak som kan gi barn tid og plass til lek og læring i barnehagen. Leken i Norge er viktig for barns liv og læring, og ses på som en del av barnets allsidige utvikling. I den tanzaniske barnehagen ser vi derimot at lærerne ikke ser leken i lys av læring og læring i samhandling mellom barn, som vil si at barnets utvikling grunner i klasseromsundervisning. Dette blir forsterket gjennom at den ene informanten forklarer friminuttene som en pause for de ansatte i den tanzaniske barnehagen.

Barnehagekulturen i Tanzania er en erfaring informantene kan ta i bruk for å bevisstgjøre seg over hvordan det pedagogiske grunnsynet danner føringer for lek, omsorg, læring og danning i den norske barnehagen.

4.4 Har verdensbildet av Norge og Tanzania endret seg etter det du erfarte ved utveksling i Tanzania?

I henhold til oppgavens empirie spurte vi følgende underspørsmål:

«Hva forventet du før du reiste til Tanzania?»

«På hvilken måte har erfaringene gjennom praksis i norsk og tanzaniansk barnehage vært med å utvikle din forforståelse, verdensbilde og tverrkulturelle kompetanse?»

Verdensbildet er ifølge Kraft (1979) *«et sett av mer eller mindre systematiserte trosforestillinger og verdier som en gruppe mennesker bruker for å vurdere og gi mening til sine omgivelser»*. En informant forklarer sitt verdensbilde av Norge og Tanzania etter praksisopphold i tanzaniansk barnehage på følgende måte:

«Jeg så for meg klasserom uten noe, kanskje bare slitte pulter. Også en sykt streng lærer, med en pisk i hånda. For vi hadde jo hørt fra før at barna ble slått. Også forventet jeg at barna hadde veldig respekt for læreren. Men jeg skjønner jo nå at jeg kanskje bare har sett på Tanzania som et fattig land og derfor tenkt det verste. Er det ikke det man skal, tenke det verste og håpe på det beste? Dessverre opplevde jeg likevel at barna ble slått og dårlige vilkår. Jeg har vel lært at vi alle har våre meninger og synspunkt på ting, så i barnehagen er det en påminnelse på at vi kan tenke ulikt, men sammen må gjøre det som kommer til barnets beste».

(Informant 1)

En annen informant forklarer sitt verdensbilde på følgende måte:

«Jeg husker at jeg forventet at forholdene skulle være veldig dårlig på alle skolene og at det skulle være store klasser- litt mer sånn likt som skole. Jeg visste ikke at det skulle være så mye skole, men jeg var klar over den fysiske avstraffing. Det er litt rart fordi jeg hadde et bilde av hvor grusomt det skulle være, men det var liksom ikke så ille heller. Vi hadde kanskje et mer dømmende syn i begynnelsen da vi kom dit, men så kom vi hjem med litt mer forståelse. Selv om vi fortsatt står for det vi har lært og har de verdiene vi har i Norge, så er det og viktig å se det fra flere øyner».

(Informant 2)

En informant forklarer sitt verdensbilde på følgende måte:

«Jeg forventet at det kom til å bli en ganske tøff tur. Før vi dro til Tanzania fikk vi beskjed om å skrive ned hvordan vi trodde barnehagen så ut. Da skrev jeg at jeg så for meg en grå og trist bygning, noen stoler, et bord og ingen leker. Jeg hadde også hørt at jeg måtte forberede meg på å se at barna ble slått, men det var jo ikke slik i det hele tatt. Jeg var i en privat barnehage som lignet mye på den norske barnehagen, det var egentlig en veldig fin barnehage, fordi jeg tror barna følte seg veldig trygge. Synet mitt har absolutt endret seg, jeg har et ganske positivt inntrykk av Tanzania i motsetning til det jeg hadde før jeg reiste på utveksling».

(Informant 3)

En annen informant forklarer sitt verdensbilde på følgende måte:

«Jeg husker jeg tenkte at skolen skulle være mer «brutal», altså mer strengere. Også så jeg for meg dårligere vilkår, enn det jeg opplevde- men nå var jeg på en privat rik skole. Uansett var det jo en stor kontrast, for vi ville aldri slått et barn! Men jeg følte at de ungene vi hadde, hadde det godt! Det var ikke synd på dem. Om det er noen som virkelig skal få seg en skikkelig jobb videre eller en sikker fremtid, så er det de ungene som vi møtte. Det har ikke endret synet, men jeg vet nå hva jeg synes er mer rett og hvordan jeg ville gjort det som en pedagogisk leder. Også hva slags pedagogisk grunnsyn jeg ville hatt. Jeg vil ikke si det har endret verdensbildet så mye, men jeg vet ikke helt».

(Informant 4)

4.4.1 Analyse av verdensbilde

Når vi analyserer sitatene ser vi at informantene hadde felles forventinger før avreise. Dette beskriver informantene gjennom ord som *slitte pulter, dårlige forhold, tøff tur, grusomt og brutal*, som beskriver et verdensbilde av Tanzania som et fattig land. Informant 1 hadde forberedt seg på dårlige vilkår, noe som stemte med erfaringene fra Tanzania. Informant 2 påpeker et dømmende syn og forventinger knyttet til grusomme bilder. Vi kan lese at informant 3 har i likhet med de andre forestilt seg en tøff reise, hvor forberedelsene innebar fysisk avstraffing. Den siste informanten, informant 4, forventet en brutal skole med dårlige vilkår. Til tross for at vi kan se likheter mellom informantenes forventinger, kan vi se et skille mellom forventinger og erfaringer. Både informant 1 og 2 møtte forventingene de hadde forberedt seg på, mens informant 3 og 4 sitter igjen med erfaringer som ikke stemmer med forventningene. Dette kan vi se ved at informant 3 og 4 bruker ord som *rik, trygge barn, positivt inntrykk*, og *sikker fremtid* som står i kontrast fra hva de beskrev før avreise. Vi kan lese at informant 4 ikke beskriver erfaringene som en endring av verdensbildet, men derimot påpeker at erfaringene har bidratt til forståelse. Vi tolker at alle informantene, ubevisst eller bevisst, har endret sitt verdensbilde. Dette på bakgrunn av at alle informantene forklarer hvordan erfaringene har rustet dem til refleksjon og bevissthet.

4.4.2 Drøfting av verdensbilde

Ved å drøfte funnene fra informantene ser vi både likheter og forskjeller i forventninger og erfaringene de har gjort seg. Informantenes likheter kommer tydelig frem i forventningene før avreise. Dette tolker vi skyldes at informantene er en del av generasjon-x, som Strand (2015) forklarer som unge mennesker som alltid har levd i velstand. Bergersen (2017) påpeker at alle mennesker har hver sin måte å forstå og tolke virkeligheten på, med utgangspunkt i egne erfaringer og sosialisering. Det viser seg i at alle informantene har opplevd store forskjeller i praksis, noe som preger informantenes verdensbilde av Norge og Tanzania den dag i dag. Vi kan lese at en av informantene har utvidet sin forståelseshorisont og verdensbilde ved å ikke være etnosentrisk, som Bergersen (2017) beskriver som å se verden med egen kulturelle bakgrunn som målestokk for hva som er bra eller ikke. Informanten trekker frem at ulike meninger og synspunkt skal basere seg på barnets beste, som vil si at egne verdier, normer og forståelse ikke er en fasit.

I likhet beskriver en annen informant bevisstgjørelse av sitt tidligere dømmende syn, der informanten har utvidet sin forståelseshorisont ved å erkjenne at andre kan ha ulike verdier og normer, sett bort ifra egne. Dette er en egenskap som belyser en kulturell innstilling, som Bergersen (2017) beskriver som en subjektiv forståelse som tas med i all handling og samhandling. Dette er en viktig erfaring, fordi informanten har bevisstgjort eget ståsted og er i stand til å reflektere over viktigheten i andres ståsted. Den siste informanten skiller seg derimot fra de andre informantene ved å ikke selv være bevisst på endring av verdensbilde, men påpeke at erfaringene har skapt forståelse av ulike pedagogiske grunnsyn. Dette kan være med å belyse at forståelseshorizonten slik Bergersen (2017) beskriver både bevisst og ubevisst blir endret ettersom vi tilegner oss nye erfaringer. Bergersen (2017) sier at det krever kunnskap og innsikt for å vite når det er viktig å endre sin egen fremtoning for å unngå misforståelser. For Informantene er det kulturelle møtet med Tanzania en tilegnelse av egen og andres forståelse av verden. Vi mener at kulturmøtet vil på den måten være en ressurs for informantene i tolkning, refleksjon og forståelse av verdensbildet i Norge og Tanzania.

Et funn som også er sentralt å drøfte er informantenes ulike erfaringer som kommer frem i intervjuet. Vi ser et tydelig skille mellom kommunal og privat barnehage i Tanzania. Skille har vært overraskende ved at informantenes erfaringer har så store kontraster. To av informantene beskriver en rød tråd mellom forventninger og erfaringer. Dette skyldes dårligere forhold i de kommunale barnehagene hvor Christophersen og Vågenes (2018) beskriver overfylte klasserom, tidsbegrensninger og utilstrekkelig læremidler som grunnlag for undervisning. Dette er i tråd med det informantene hadde forbedret seg på. Derimot ser vi at

de to andre informantene har et stort skille mellom forventinger og erfaringer. Vi får et inntrykk av at de private barnehagene var mer lik de norske barnehagene. Informantene beskriver positive erfaringer gjennom ord som *fin barnehage*, *trygge barn* og *privat rik skole*. Vi tolker det som at informantene har endret sitt verdensbilde gjennom slik Bergersen (2017) forklarer at mennesker forstår og tolker virkeligheten med utgangspunkt i våre erfaringer og vår sosialisering. Vi mener at informantene nå har innsikt i ulike kulturer som gjør de i stand til å se mangfold som en ressurs i de norske barnehagene.

4.5 Hvilke erfaringer gjorde du deg i Tanzania, som du kan ta med deg i det pedagogiske arbeidet i kommende fremtid?

Vi var nysgjerrige på om informantenes erfaringer fra Tanzania hadde påvirket deres syn på det pedagogiske arbeidet i barnehagen. For å besvare oppgavens problemstilling spurte vi informantene følgende underspørsmål:

«Hvordan kan du som fremtidig pedagogisk leder bruke mangfold som en ressurs for å støtte, styrke og følge opp barna ut ifra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger?»

«Er erfaringene du har gjort deg en ressurs du mener barnehagelærerstudenter burde ha, som fremtidig pedagogiske ledere?»

En informant forklarer:

«Det er lettere å forstå forskjellene når man har vært tett på og sett de. Så det er min oppgave å flytte kunnskapen min videre til personalet. Det har gitt meg et innblikk i og forstå at verden er forskjellig og at alle ikke har de samme forutsetningene. Det gjør meg som pedagogisk leder mer fokusert på å ta mangfold på alvor i barnehagen, når det gjelder å gi alle barn like muligheter. På den måten vil de føle et fellesskap og tilhørighet til noe. Jeg mener at de erfaringer jeg har fått i Tanzania er med på å gjøre meg mer rustet for jobben som pedagogisk leder. Det er absolutt en styrke og en ressurs jeg mener flere burde få lov til å oppleve».

(Informant 1)

En annen informant forklarer det på følgende måte:

«De som kan burde reise ned, fordi du får et helt annet syn. Du møter mange nye følelser og du blir utfordret på å forsvare din egen pedagogiske holdning. Du blir også utfordra i form av at du får jobbe med masse ulike folk fra ulike kulturer. I et foreldresamarbeid vil det være betryggende for foreldrene at vi har forståelse for deres kultur og ikke dømmer de. Det er fort å dømme de som ikke gjør det samme som oss, men jeg vil at personalet skal se mangfoldet som en ressurs. Dette kan jeg gjøre ved å fremme min erfaring og min kunnskap som jeg erfarte ved å være i praksis i en Tanzaniansk barnehage».

(Informant 2)

En annen informant forklarer det på følgende måte:

«Jeg er veldig glad for at jeg har opplevd den tanzanianske barnehagen og en annen kultur på så nært hold. En reise til Tanzania er nok ikke avgjørende for å være en god barnehagelærer, men man forstår nok ikke ressursen av kulturforståelsen på samme måte dersom man bare leser seg til det».

(Informant 3)

Den siste informanten forklarer det på denne måten:

«Vi lever i et mangfold og det finnes ingen barnehager der det bare er etnisk norske. Nesten alle barnehager har barn fra andre kulturer. Det er noe alle burde ha kunnskap om, og ha forståelse av. Dette for å kunne håndtere forskjellige situasjoner. Reisen til Tanzania var en lærerik erfaring på godt og vondt, det må oppleves. Du kan lese teori, men det er ikke før du får det på nært hold og kjenne det på kroppen at du skjønner hvordan det er».

(Informant 4)

4.5.1 Analyse av erfaringer informantene kan ta med seg i sitt fremtidige arbeid

Når vi analyserer de ulike sitatene, ser vi flere likhetstrekk blant erfaringene til informantene. En fellesnevner for alle er at erfaringene fra Tanzania er en ressurs de kan ta med seg i sitt fremtidige arbeid som pedagogiske ledere. Informantene fremmer at de fleste barnehager i Norge er mangfoldige, noe som støtter opp under viktigheten i den pedagogiske lederens kunnskap om ressursorientert mangfold. Informant 1 påpeker at forståelsen av verden har endret seg. Informanten opplevde at ikke alle barn har samme forutsetningene. Vi tolker at erfaringene til informanten vil være en ressurs i form av å ta mangfold på alvor, der fokuset er på at alle barn skal få like muligheter. Informant 2 bruker ord som *dømmende*, hvor informanten trekker frem at det er fort å dømme andres oppførsel dersom man ikke har nok kunnskap. Vi tolker at informanten har som mål å være et godt forbilde for personalet, ved å fremme sin erfaring og kunnskap fra praksisoppholdet i Tanzania. Dette kan hjelpe personalet med å ha et ressursorientert syn på mangfold. Vi tolker også at erfaringene vil være positive i kommende foreldresamarbeid, da informant 2 forklarer at det kan være betryggende for foreldrene at både pedagogisk leder og personalet i barnehagen viser forståelse for deres kultur.

Flere av informantene trekker frem at lærebøker ikke kan gi samme innsikt som de faktiske erfaringene. Informant 4 forklarer at man kan lese teori, men det er ikke før du får det på nært hold og kjenner det på kroppen at du skjønner hvordan det er. Vi tolker at reisen til Tanzania var utfordrende på godt og vondt. Informantene opplevde nye kulturer på nært hold og har blant annet blitt utfordret til å forsvare egen pedagogisk holdning. Dette kan vi lese i informant 2 sin forklaring i intervjuet. Vi tolker at utveksling til Tanzania ikke er avgjørende for å være en god barnehagelærer, men at erfaringene de har gjort seg gir en kulturforståelse som er et viktig redskap i den norske barnehagen.

4.5.2 Drøfting av erfaringer informantene kan ta med seg i sitt fremtidige arbeid

Når vi drøfter funn fra informantene er det spennende å se hvordan de kan ta i bruk erfaring fra Tanzania i sitt kommende arbeid som pedagogiske ledere. Informantene forklarer at erfaringene fra Tanzania har økt deres fokus på ressursorientert syn på mangfold i barnehagen. Flere av informantene fremmer at det norske samfunnet er mangfoldig, hvor det ikke bare er etnisk norske barnehager. En av informantene forklarer at nesten alle barnehager har barn fra andre kulturer, og derfor er det viktig at alle i personalet har kunnskap om ulike kulturer for å møte de med forståelse. Dette støtter opp under Strand (2015) som forklarer at

landegrenser grunnet internasjonalisering øker globaliseringen. Vi tolker dette som at barnehagen som er en del av det norske samfunnet globaliseres. En informant uttrykker at alle barn skal ha like muligheter og fremmer et felleskap der barn kan føle tilhørighet. Dette samsvarer med rammeplanen (2017) som viser til at alle barn skal ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger få støtte i barnehagen. Vi tolker at erfaringene fra tanzaniansk praksisbarnehage har åpnet synet til informantene i viktigheten av det kulturelle mangfoldet i de norske barnehagene.

En informant forklarer at erfaringer fra Tanzania vil være til hjelp i et fremtidig foreldresamarbeid. Informanten uttrykker forståelse for andres kultur gjennom å ikke dømme deres holdninger og verdier. Vi ser at informantens forståelse for ulike kulturer vil være til hjelp for å være en kulturell brobygger. Informanten kan møte foreldrene så langt på vei som er tilstrekkelig, for å få til god kommunikasjon og forståelse i samhandling. Dette samsvarer med Bergersen (2017) som også forklarer kulturell brobygger gjennom kunnskap og innsikt til å vite når det er viktig å endre sin egen fremtoning for å unngå misforståelser. Vi mener det er en ressurs for barnehagelæreren å vite hva som ligger i begrepet kulturell brobygger som Bergesen (2017) beskriver. Det kan styrke barnehagelærerens bevissthet og refleksjon gjennom å fremstå som et godt forbilde, som enkelte av informantene har beskrevet.

Flere av informantene trekker frem at som fremtidige pedagogiske ledere vil de fremstå som et forbilde for personalet ved å se mangfold som en ressurs. En av informantene påpeker at det er den pedagogiske lederens oppgave å flytte erfaringer og kunnskapen fra Tanzania videre til personalet. Vi tolker at informanten kan jobbe systematisk med hele personalet over tid, der personalet blir utfordret og bevisstgjort på egne verdier, normer og førforståelse som bidrar til utvikling. Dette gjennom at informanten forklarer at kritisk refleksjon kan føre til at personalet kan begrunne sine valg. Det er i samsvar med Bergersen (2017) som forklarer at gode og lærende barnehager utfordrer personalet for å skape utvikling i barnehagen.

Vi kan også se at en av informantene ikke bare påpeker hvordan erfaringene kan bli tatt i bruk, men også informantens utvikling av egne holdninger. Dette forklarer informanten ved å trekke frem følelser og utfordringer i møte med en ny kultur. Vi tolker at de følelsene informantene har kjent på kroppen og opplevd på nært hold har ført til en flerkulturell forståelse, som ikke kan oppnås ved å lese teori. Informanten trekker frem å måtte forsvare sitt pedagogiske syn og holdninger i møte med en ny kultur. Vi mener at erfaringer fra Tanzania ikke er avgjørende for å være en god barnehagelærer, men kan være til hjelp for

kulturforståelse, noe flere av informantene påpeker. Dette støtter Bergersen (2017) som forklarer at en barnehagelærer med flerkulturell forståelse vil ha forståelse for egen og andres kultur. Vi ser at en fellesnevner er at alle informantene vil ta i bruk sine erfaringer i kommende arbeid som fremtidige pedagogiske ledere.

At informantene vil ta i bruk sine erfaringer i kommende arbeid som pedagogiske ledere tolker vi som at informantene vil være kulturelle brobyggere. I den norske barnehagen er dette et viktig redskap for den pedagogiske lederen, ved å se mangfoldet som en ressurs. Det inngår i både samhandling med barn, foreldre og dem som har tilhørighet til barnehagen. På denne måten vil informantene som fremtidige pedagogiske ledere være med å utvikle barnehagen og sikre kvaliteten.

5.0 Avslutning

Denne oppgaven har hatt som formål å undersøke problemstillingen: *“hvordan kan utvekslingsstudenter i barnehagelærerutdanningen ta i bruk erfaringer fra utveksling i Tanzania, i sitt fremtidige arbeid som pedagogiske ledere?”*. Hovedfunnene i vår kvalitative forskning viser likhetstrekk og ulikheter mellom den norske og tanzaniske barnehagekulturen. Det norske og tanzanianske utdanningssystemet er ulike i oppbygging og innhold, hvor forskjellene gjerne skyldes utdanningens formål og funksjon. Vi kan se at til tross for at utdanningssystemer verden rundt har globale forskjeller, har all slags utdanning først og fremst dreid seg om å overføre oppsamlet visdom, kunnskaper og ferdigheter fra generasjon til generasjon.

Vi kan se at utvekslingsstudentenes reise til Tanzania har bidratt til forståelse av det pedagogiske grunnsynet i den norske barnehagen. I møte med en ny kultur har studentene utviklet sin førforståelse, forståelseshorisont, holdninger og verdier, som har gjort dem bevisste på ressursorientert syn på mangfold. Utvekslingsstudentene har erfart til tross for ulike barnehagekulturer og pedagogisk grunnsyn, at både den norske og tanzanianske barnehagen jobber mot å sikre barnet en trygg fremtid. Vi mener utveksling er en unik mulighet til å utvide verdensbilde. For å være kulturell brobygger i kommende arbeid som pedagogiske ledere krever det kunnskap og erfaring om ulike kulturer, noe vi mener utveksling til Tanzania er med å forsterke. Vi mener også at denne bacheloroppgaven har bidratt til at utvekslingsstudentene har reflektert over erfaringer, noe som er viktig for å bevisstgjøre hvordan erfaringer danner grunnlag for videre arbeid. Vi vil avslutte oppgaven vår med et sitat fra en av informantene for å belyse viktigheten i utveksling og hvordan utveksling fra Tanzania kan bli tatt i bruk i kommende fremtid som pedagogiske ledere:

«Det er lettere å forstå forskjellene når man har vært tett på og sett de. Så det er min oppgave å flytte kunnskapen min videre til personalet. Det har gitt meg et innblikk i og forstå at verden er forskjellig og at alle ikke har de samme forutsetningene. Det gjør meg som pedagogisk leder mer fokusert på å ta mangfold på alvor i barnehagen, når det gjelder å gi alle barn like muligheter. På den måten vil de føle et fellesskap og tilhørighet til noe. Jeg mener at de erfaringer jeg har fått i Tanzania er med på å gjøre meg mer rustet for jobben som pedagogisk leder. Det er absolutt en styrke og en ressurs jeg mener flere burde få lov til å oppleve».

(Informant 1)

6.0 Litteraturliste

- Askland, L. & Sataøen, S.O. (2016). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3.utg) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bergersen, A. (2017) *Global forståelse- barnehagen som kulturell brobygger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Christophersen, J. (2018). Fra Nyerere til nyere tid. Tanzanias historie og utvikling før 2000. i J. Christophersen & V. Vågenes (Red.). «*Uhuru Na Umoja*» *Samfunn og utdanning i Tanzania* (s.49-68). Bergen
- Christophersen, J. (2018). Samfunnsøkonomi og levekår- et makroblikk. i J. Christophersen & V. Vågenes (Red.). «*Uhuru Na Umoja*» *Samfunn og utdanning i Tanzania* (s.68-86). Bergen
- Dysthe, O. & Igland, M. (2001) *Dialog, samspel og læring*. Norges arktiske universitet
- Dalland, O. (2017) *Metode og oppgaveskriving*. (6.utg) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dalland, O. (2010) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4.utg) Oslo: Gyldendal Akademisk
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2015, 17.06). *Kvalitativ metode*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>
- Fangen, K. (2015, 17. 06) *Kvalitativ metode*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Fønnebø, B. & Jernberg, U. (2008). *Barnehagens rammeplan i praksis – mange veier til dokumentasjon og kunnskap*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

- Global Education Monitoring report Team. (2015). Education For All 2000-2015: achievements and challenges. UNESCO publishing
- Grimen, H. (2012). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. (3.utg.). Oslo: Universitetslaget
- Gripsrud, G. Olsson, U. & Silkoset, R. (2018). *Metode og dataanalyse* (3.utg.) Oslo: Cappelen damm AS
- Gotvassli, K. (2013) *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen damm.
- Høgskulen på vestlandet. (2019). Studieplan- barnehagelærerutdanning med vekt på barns utvikling, leik og læring. Hentet fra: <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/2019h/blub/studieplan/>
- Kraft, C.H. & Kraft, M.G. (2005). *Christianity in culture. A study in biblical theologizing in cross- cultural perspective*. Maryknoll, N.Y.: Orbis Books
- Mashaza, L, G. & Majani W,P. (2018). Utdanning i Tanzania, utfordringer og framtidsutsikter. i J. Christophersen & V. Vågenes (Red.). «*Uhuru Na Umoja*» *Samfunn og utdanning i Tanzania* (s.126-143). Bergen
- Minister of Education and Culture. (1995, 01.02). Education and Training policy. Hentet fra: [Tanzania - Skills for Employment](#)
- Rønning, G. S. (2013). *Rammeplan for barnehagen, hva så?*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Strand, T. (2015) *Ledelse, organisasjon og kultur* (2.utg) Fagbokforlaget
- Skilbrei, M. (2019) *Kvalitative metoder – planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Thuren, T. (2009), *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Utdanningsdirektoratet. (2017, 01.08.), Rammeplanen for barnehagen. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Ødegård, E. & Røys, H. (2013). *Å dra lasset saman. Samhandling som strategi for pedagogisk leing i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Vedlegg 1- Intervjuguiden

Hva er typisk for den norske og tanzanianske barnehagekulturen?

- a. kommer rammeplanen/læreplanen til uttrykk i barnehagehverdagen?
- b. hvilke oppgaver har pedagogisk leder/ main teacher i barnehagen?
- c. hvordan er det pedagogiske grunnsynet/barnesynet?

Har verdensbildet av Norge og Tanzania endret seg etter det du erfarte ved utveksling i Tanzania?

- a. hva forventet du før du reiste til Tanzania?
- b. på hvilken måte har erfaringene gjennom praksis i norsk og tanzaniansk barnehage vært med å utvikle din førforståelse, verdensbilde og tverrkulturelle kompetanse?

Hvilke erfaringer gjorde du deg i Tanzania, som du kan ta med deg i det pedagogiske arbeidet i kommende fremtid?

- a. hvordan kan du som fremtidig pedagogisk leder bruke mangfold som en ressurs for å støtte, styrke og følge opp barna ut ifra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger?
- b. er erfaringene du har gjort deg en ressurs du mener barnehagelærerstudenter burde ha, som fremtidig pedagogiske ledere?