



Uniped, årg. 38, nr. 2-2015, s. 112–126
ISSN online: 1893-8981

FAGFELLEVDERT ARTIKKEL

Praksis i utlandet – en stimulans til kraftfull refleksjon?

Vivi Nilssen

Førsteamanuensis

Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

vivi.nilssen@hist.no

SAMMENDRAG

Denne artikkelen fokuserer på lærerstudenters refleksjoner etter å ha hatt deler av praksisopplæringa i zambiske skoler. Empirien er 31 refleksjonstekster studentene skrev etter at de var tilbake i Norge. For å få fatt i essensen av studentenes opplevelser, *hva* de reflekterte over, ble tekstene først analysert gjennom en induktiv, åpen koding. Det ble identifisert fire fellestrekk: mangel på ressurser, lavt nivå på lesing og skriving, de mange språkene og hierarkisk kontroll. Neste steg i analysen var ei deduktiv tilnærming for å få tak i *hvordan* studentene reflekterte over erfaringene. Begrepet kraftfull refleksjon (Søndenå, 2004) ble brukt som analyseredskap. Fire ulike former for refleksjon ble identifisert: å utfordre det tatt-for-gitte, en utforskende tilnærming, argumentasjon ved hjelp av teori og å stille spørsmål ved mulige sammenhenger. Funnene gir grunnlag for å si at relativt kortvarige utenlandsopphold i utdanninga har verdi for personlig og profesjonell utvikling.

Nøkkelord

praksisopplæring, utenlandsopphold, refleksjon, lærerstudenter

ABSTRACT

The article focuses on the reflections student teachers make after having done part of their practical training in Zambian schools. The empirical material consists of thirty-one reflection texts written by student teachers after their return to Norway. To capture the essence of their experiences, *what* they reflected on, the texts were first analysed through inductive open coding. Four common features were identified: lack of resources, low levels of reading and writing skills, the many languages and hierarchical control. The next step in the analysis was to use a deductive approach to ascertain *how* the student teachers reflected on their experiences. The concept of *powerful reflection* (Søndenå, 2004) was used as an analytical tool. Four types of reflection were identified: challenging the taken-for-granted, an exploratory approach, argumentation assisted by theory and questioning possible relationships. The findings provide the grounds for claiming that relatively short-term stays abroad during education are valuable for personal and professional development.

Keywords

field experience, stays abroad, reflection, student teachers


UNIVERSITETSFORLAGET

 idunn.no
Nordiske tidsskrifter på nett

This article is downloaded from www.idunn.no. © 2015 Vivi Nilssen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

INNLEDNING

Jeg har fått erfare hvordan det er å være i en situasjon hvor alt du har lært, dine verdier og metoder ikke teller lenger.

Sitatet innledningsvis er fra en norsk lærerstudent som har hatt deler av praksisopplæringa si ved en skole i Zambia. Allerede i 1969 argumenterte Taylor for at «[t]hose who are becoming teachers should have a chance to cross over, through their students and their personal experience, to a culture different from the one in which they have been born and raised» (s. ix). Studenten jeg har sitert har helt tydelig vært i en kultur som er forskjellig fra der hvor hun er født og oppvokst. Ifølge Taylor vil dette føre til at hun får påfyll av ny kunnskap og nye ideer og noe å sammenligne seg selv med. I denne artikkelen belyser jeg hvordan lærerstudenter som har praksis i Zambia får ny kunnskap som grunnlag for å forstå sider ved den norske skolediskursen.

Med Kvalitetsreformen (St.meld. nr. 27, 2000–2001) fikk internasjonalisering økt oppmerksomhet i norsk utdanningspolitikk. Som et langsiktig mål ble det foreslått at minst halvparten av de studentene som fullfører høyere utdanning skal ha vært minst ett semester i ett annet land. Det burde være et krav «at alle høyere utdanningsinstitusjoner skal kunne tilby studenter som ønsker det, et studieopphold i utlandet som del av et gradsstudium» (s. 42). Evalueringa av reformen viser at internasjonaliseringa har fått økt oppmerksomhet, men at det er store variasjoner mellom institusjonene når det gjelder omfanget (St.meld. nr. 7, 2007–2008). Internasjonal erfaring i studietida varierer mellom kortere kurs, studieturer eller opphold ved universitet, til ett semester eller lengre studier og til praksis av ulik lengde. Alle slike aktiviteter er del av en mer global utdanning hvor målet er å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å delta i en verden karakterisert av kulturell pluralisme og samarbeid.

For profesjonsutdanningene er det å tilby utenlandsopphold ei utfordring (St.meld. nr. 14, 2008–2009). Eksempelvis er lærerutdanningene ulikt strukturert både innad i Norge og i utlandet. Langsgående fag integrert med praksis gjør det vanskelig å være borte et helt semester. Stor grad av obligatorikk gjør det også komplisert å finne egnede semestre (Følgjegruppa, 2011). I likhet med andre profesjonsutdanninger gir derfor mange lærerutdanninger studentene mulighet til å ta deler av praksisopplæringa i utlandet. Dette er enheter som relativt enkelt kan avgrenses. Eksempelvis er det tilbud til førskolestudenter i Sogn og Fjordane (Bergersen, 2013) og lærerstudenter i Tromsø (Leming, Nedberg & Rotvold, 2012) og Sør-Trøndelag (Nilssen & Klemp, 2014). Et slikt kortvarig utenlandsopphold for profesjonsutdanningene blir sett på som betydningsfullt med et potensial som bør ivaretas og utvikles (St.meld. nr. 14, 2008–2009). Fra forskning vet vi at kortvarige internasjonale erfaringer har betydning både for personlig og profesjonell utvikling (Pence & Macgillivray, 2008; Willard-Holt, 2001).

Ved Høgskolen i Sør-Trøndelag har studentene ved lærerutdanninga hatt tilbud om praksis i utlandet siden studieåret 2002/2003. I 2006 ble det etablert et samarbeid med en skole i Livingstone i Zambia, og høsten 2007 kunne de fire første studentene reise nedover til et seks uker langt opphold. Siden har studentenes interesse for praksis i Zambia vært jevnt økende, og flere zambiske skoler ser verdien av å ha norske studenter der. I 2014 reiste 24 studenter til fem ulike skoler to steder i Zambia. Utover verdien av å være i, og lære om en kultur forskjellig fra den norske, er det et mål for slik praksis at erfaringene skal bidra til refleksjon over viktige spørsmål knyttet til skole og læring generelt, og gi nye perspektiver på utdanning i Norge slik Taylor (1969) argumenterer for. Tilbake i Norge er det et krav at studentene skriver en tekst hvor de reflekterer over sine erfaringer fra praksis i en annen kultur. Disse tekstene er empirien for studien som ligger til grunn for denne artikkelen. Hva skriver studentene om i sine tekster, hva reflekterer de over, og kan det indentifiseres noen nye perspektiver på utdanning i Norge? Det er spørsmål jeg søker å gi svar på med støtte i Søndénas begrep kraftfull refleksjon (2004).

PRAKSIS I UTLANDET – HVA VET VI?

Norske studier viser at erfaringene studentene gjør seg i fremmede kontekster som kulturelt, sosialt og økonomisk skiller seg radikalt fra det norske, bidrar til å styrke deres beredskap til en profesjonell yrkesrolle som førskolelærer (Bergesen, 2013), sosialarbeider (Klepp, 2010) eller lærer (Nilssen & Klemp, 2014). Lærerstudentene fremstår som ansvarlige profesjonelle som viser respekt for det som er annerledes. De evner i stor grad å tilpasse seg konteksten samtidig som de ivaretar sin egen profesjonsetikk (Nilssen & Klemp, 2014).

Internasjonale studier viser som allerede nevnt at praksis i utlandet har betydning både for profesjonell og personlig utvikling (Cushner & Mahon, 2002; Pence & Macgillivray, 2008; Willard-Holt, 2001; Wilson, 1986, 1993). Wilson klassifiserer utbyttet i fire kategorier: *Faglig kunnskap* om andre kulturer, internasjonale spørsmål og global dynamikk, åpen og empatisk *forståelse* av folk fra andre kulturer uten å være stereotyp, *personlig utvikling* på områder som selvtillit, kreativitet og uavhengighet, og større tilbøyelighet til å gjøre *mellommenneskelige forbindelser* med folk fra andre kulturer både i vertslandet og etter at de kommer hjem. I en studie av Cushner og Mahon (2002) evaluerte 50 studenter fra USA verdien av praksis i ulike land som Australia, Bahamas, Irland og Sør-Afrika. Konklusjonen var at slik praksis bidrar til økt kulturforståelse, global tenkning og forbedret tro på egen mestringsevne. Studentene forbedrer evnen til å samspille og undervise i ulike kulturelle settinger. For å få tak i hvordan 27 amerikanske lærerstudenter opplevde å ha ei ukes praksis i Mexico, brukte Williard-Holt (2001) intervju og spørreskjema før og etter oppholdet. Hun fant at praksiserfaringen bidro til utvikling av personlige egenskaper som større tålmodighet og empati. Oppholdet ga økt kulturell forståelse og gjorde studentene mindre tilbøyelig til å dømme elever. Praksisen endret også studentenes tenkning om seg selv som lærere, om læreplaner og

om undervisningsmetoder. Samtidig styrket den refleksjonen over verdier, vaner og ideologier.

Internasjonale læringserfaringer gjør studentene mer reflekterte og de utvikler kritisk undersøkende ferdigheter som kommer til uttrykk når de kommer tilbake (Robertson & Webber, 2000). En undersøkelse om internasjonal studentmobilitet viser at kulturforståelse og læringskurve blir spesielt bratt for studenter som reiser til en annen kulturell og økonomisk sone (van Wijk, Go & van 'T Klooster, 2008). I sin argumentasjon for betydningen av internasjonal praksiserfaring viser Pence og Macgillivray (2008) at å trå utenfor komfortsonen og reflektere over sin reaksjon kan hjelpe lærerstudentene til å bli mer fleksible og reflekterte yrkesutøvere. De hevder at betydningen av egen refleksjon som del av praksis i utlandet ikke kan bli overvurdert. Wilson (1986) ser refleksjon over erfaringene som en forutsetning for at det skal kunne kalles en erfaring.

REFLEKSJON I LÆRERUTDANNINGA

Ifølge Bengtsson (2007) er refleksjon innført som et nøkkelbegrep i diskusjonen om lærerutdanning og læreryrket. Han peker samtidig på det paradoksale i at refleksjon er et mangetydig begrep som blir brukt på en ureflektert måte, og viser til at begrepet kan forstås på ulike måter. Det kan være noe som skjer i handlingen eller en kognitiv virksomhet som er skilt fra handlingen (Schön, 1983). Refleksjon er også i seg selv en handling, en form for selvforskning. Søndena (2004) hevder at det i lærerutdanninga har vært fokusert på et nokså ensidig, handlingsfiksert refleksjonsbegrep der refleksjonen som oftest blir knyttet til hva, hvordan eller hvorfor en har tenkt å gjøre noe eller har gjort noe i praksis. Hun mener at et slikt refleksjonsbegrep lett kan forveksles med en form for djuptenkning omkring det vi vet fra før. Refleksjon blir derfor et medium for å få studenter til å opprettholde teoretiske og praktiske tradisjoner med lite rom for å tenke nytt, fritt og selvstendig. Søndena kaller det refleksjon av det kraftløse slaget, og mener at en slik ensidig praktisk handlingsfokusering lett fører til at en glemmer potensialet et mer variert refleksjonsinnhold byr på. Hun tar til orde for det hun kaller kraftfull refleksjon, en refleksjon som strekker seg utover her-og-nå-situasjonen. Kraftfull refleksjon bidrar til ny erkjennelse når den ikke bare speiler det kjente, men overskrider tidligere erfaringer og det som allerede er tenkt om ideer og aktiviteter. Det krever, ifølge Søndena, muligheten til tenkning ut fra flere synsvinkler. Tiller (2013) viser til erfaringer fra skoleforskning når han hevder at den mest kraftfulle refleksjonen finner sted der flere aktører møtes, når vi prøver egne tanker opp mot andres og meninger og perspektiver brytes; «vi reflekterer best når vi prøver egne tanker opp mot andres» (s. 33). Refleksjon er noe som skjer i den enkeltes bevissthet i et dialogisk møte med omverdenen. Den skal gi nye erfaringer og ny kunnskap, og den skal utfordre det tatt-for-gitte (Grüters, 2011).

Bengtsson (2007) knytter refleksjon til myndiggjøring av lærere. De skal kunne ta selvstendige avgjørelser, begrunne gyldigheten av disse og få kontroll

over eget arbeid. Refleksjonskompetanse blir sett på som en forutsetning for godt lærerarbeid, og er avgjørende både for egenutvikling og skoleutvikling (Schön, 1988). Å utvikle reflekterte lærere er derfor et uttalt mål for lærerutdanningene (Handal & Lauvås, 1983; Korthagen, 2001; Zeichner, 1996). Studier i Norge (Sundli, 2001; Søndena, 2004) viser imidlertid at den kommunikative diskursen i muntlige veiledningssamtaler i liten grad gir rom for studentenes refleksjoner. Hoel (2002) hevder at som støtte i refleksjonsprosessen har skriving større potensial enn det muntlige. Hun begrunner det med at skriving tar lenger tid. Det er imidlertid et språk i forskningen på sammenhengen mellom skriving og refleksjon. I en nederlandsk studie konkluderer van der Leeuw (2006, som sitert i Klemp, 2012) med at læringspotensialet ved daglig refleksjon gjennom loggskrivning er liten. I en studie fra norsk lærerutdanning er bildet mer nyansert (Klemp, 2012). Klemp fant at refleksjon i daglig loggskrivning hadde potensial til å heve seg over det kontekstnære når studentene fikk substansiell respons av praksislærer. I en norsk studie fra luftkrigsskolen skrev offiserene logg i to steg, daglige spontane logger som senere ble bearbejdet i refleksjonslogger. Studien viser at skriving som redskap for refleksjonen bidro til å overskride det spesifikke og oppnå en mer analytisk og logisk karakter. Den todeltede loggskrivninga brakte også refleksjonen fra et emosjonelt startpunkt til et mer kognitivt stadium (Firing, 2007).

ET BLIKK INN I DET ZAMBISKE KLASSEROM

I de zambiske skolene arbeider studentene oftest i par med ansvar for en klasse. Klasselæreren omtaler de som praksislærer. Flere av studentene forteller i tekstene sine at veiledningen er veldig annerledes enn den de er vant til. De er i stor grad overlatt til seg selv i planlegging og gjennomføring av undervisninga. Skriftlige planer for timen skal godkjennes av praksislærer, og i de fleste tilfellene også av rektor. Det er rektor som veileder studentene etter undervisning, skriver vurderingsrapporten og godkjenner praksisen. Det fremkommer av tekstene at det i disse daglige møtene med rektor er åpenhet for å diskutere erfaringer. Rektorene er også ivrige etter å få vite mer om det norske skolesystemet. Det ser ut til å være en god atmosfære i samtalene som gjør at studentene kan stille alle typer spørsmål og får begrunnelser for hvorfor ting er som de er. Dette synes å stå i motsetning til det andre utenlandsstudenter har opplevd (Leming, Nedberg & Rotvold, 2012):

Noen viser seg å kvie seg for å stille gode spørsmål om hvorfor, noen fordi de ikke synes de kan engelsk på et nivå som gjør at spørsmålet ikke virker naivt eller plumpt, andre fordi de er redde for at spørsmålet kan virke støtende eller fornærmende (s. 17).

De zambiske klasserommene lærerstudentene forteller om i sine tekster mangler omtrent alt av materielle ressurser, men er fulle av elever som er ivrige etter å lære. De fleste rommene er overfylte, og ofte sitter tre elever på pulter som er laget for to. Lærerne er ofte de eneste som har egen lærebok. I tillegg

har de et kritt og en velbrukt tavle. Lærerne skriver mye på tavla slik at elevene kan skrive av. Elevene lager på den måten sine egne lærebøker. Lærerne har også seg selv som ressurs i arbeidet, slik mange av studentene har skrevet om. Studentene forteller om lærere som er dyktige i formidlingsteknikk gjennom bruk av stemme og kroppsspråk. De bruker mye repetisjon, og de evner å holde på elevenes konsentrasjon.

Dette bildet av studentenes møte med zambiske klasserom er essensen fra 31 tekster, studentenes overordnede erfaringer. Innimellom finnes andre fortellinger. Noen forteller om gruppearbeid og en lærer som samler elevene i ring foran tavla, det mange i Norge omtaler som lyttekrok. Det finnes også eksempler på klasserom med lærebøker elevene kan bruke.

METODE

Forskning starter vanligvis med ei problemstilling som bestemmer metodevalg og hvilket datamateriale som er nødvendig for å få svar. I dette tilfellet utviklet det seg noe annerledes. Som fagperson var jeg med i oppstarten da avtalen om praksis i Zambia ble inngått. Jeg visste derfor at studentene hvert år skriver tekster med refleksjoner over erfaringene sine. Jeg har også ved to anledninger sett studentene i aksjon i zambiske klasserom. Etter noen år ble jeg nysgjerrig på hvilke historier studentene forteller fra oppholdet sitt og hvilke refleksjoner de gjør seg. I hvor stor grad er historiene sammenfallende, og er studentene opptatt av de samme tingene? Gjenspeiler rapportene personlig og profesjonell utvikling? Bidrar erfaringene til nye perspektiv på norsk skole?

Datamaterialet for denne studien er 2–5 siders refleksjonstekster fra 31 studenter samlet i perioden 2007–2012. Tekstene er basert på studentenes observasjoner av og erfaringer med undervisning, samt uformelle samtaler de har hatt med lærere, praksislærere og rektorer. Alle studentene har gitt sin tillatelse til at jeg kan bruke tekstene i forskningsøyemed (informert samtykke, Bogdan & Biklen, 2003).

For å få tak i essensen av studentenes erfaringer, startet jeg analysen av tekstene med ei induktiv, åpen koding der jeg gjorde notater i margin og markerte ord og uttrykk i teksten. Neste steg var å lage meningskondenseringer av sentrale aspekt hos hver av studentene (Kvale & Brinkman, 2009). Ved hjelp av tabeller og diagrammer som analyseredskap sammenlignet jeg og lette etter likheter og forskjeller i studentenes fortellinger (Strauss & Corbin, 1998). Jeg fant at likhetene i stor grad var knyttet til beskrivelsen av *hvordan* de opplevde skolekulturen og undervisningen. Fire trekk ved den zambiske skolen utkrystalliserte seg: mangel på ressurser, lavt nivå på lesing og skrivning, de mange språkene og en hierarkisk struktur.

I denne åpne prosessen fanget flere sitat min nysgjerrighet, blant annet det jeg siterte innledningsvis: «å være i en situasjon hvor alt du har lært, dine verdier

og metoder ikke teller lenger». En annen student sier hun fikk oppleve hvordan det er å føle seg fullstendig hjelpeløs. Jeg tolket det som at studentene opplevde å være ute av komfortsonen. Med bakgrunn i Søndena (2004) fremheving av en fruktbar uro som bidrag til kraftfull refleksjon bestemte jeg meg for en mer deduktiv tilnærming til materialet i tillegg til den induktive analysen. Jeg hadde identifisert fire fellestrekk ved beskrivelsen av det studentene opplevde. Jeg vendte blikket mot ulikhetene, *hva* de valgte å reflektere over og *hvordan* de gjorde det. Jeg søkte etter refleksjoner som gikk ut over her-og-nå-situasjonen og var mer enn en sammenligning av «slik gjør de i Zambia» og slik «gjør vi i Norge». Var det slik at praksis i Zambia ga nye perspektiver på utdanning i Norge? I de aller fleste rapportene fant jeg eksempler på det jeg vil kalle kraftfull refleksjon slik det blir definert av Søndena. Bare 4 av 31 studenter manglet slik refleksjon.

Jeg identifiserte det jeg vil kalle fire ulike former for kraftfull refleksjon: Å stille spørsmål ved det som er tatt-for-gitt i norsk skolekultur, å utforske det som oppleves som utfordrende, å argumentere ved bruk av teori og å undre seg over mulige sammenhenger. I fortsettelsen presenterer jeg de fire identifiserte trekkene ved undervisning i Zambia slik lærerstudentene opplevde det. For hvert av trekkene viser jeg et eksempel på hvordan kraftfull refleksjon bidrar til økt innsikt i og andre perspektiv på utdanning i Norge. Eksempelene er valgt både fordi tekstene de er hentet fra har fylldige beskrivelser og fordi de illustrerer de fire identifiserte formene for kraftfull refleksjon.

STUDENTENES ERFARINGER OG REFLEKSJONER

Mangel på ressurser

Det var kun meg, kunnskapen jeg har og tilhørerne mine. Resten av verden var ikke et tastetrykk unna lenger, det var bare oss.

Før de dro var studentene forberedt på at det manglet lærebøker og andre undervisningsressurser som utstyr til forsøk i naturfag og til arbeid med praktisk-estetiske fag. Tekstene viser imidlertid at de ikke hadde tenkt nok gjennom hva det betydde for egen undervisning. Som sitatet over viser, hadde de bare seg selv og kunnskapen sin å stole på i møtet med elevene. En student beskriver hvordan hun stilte seg selv tre spørsmål i denne situasjonen: «Hvordan skulle jeg beskrive et fenomen når jeg ikke hadde bilde av det? Hvordan skulle jeg bevege meg så det ikke ble kjedelig å høre på? Hva skulle jeg vektlegge for å gjøre elevene nysgjerrige?» Spørsmålene eksemplifiserer hvordan mangel på undervisningsressurser bidro til didaktisk refleksjon i forkant av undervisningen. Analysen av tekstene gir grunnlag for å hevde at en begrenset tilgang på ressurser bidro til at studentene ble kjent med, utfordret og utviklet personlige og profesjonelle egenskaper. «Jeg lærte meg å bli mer fleksibel og selvstendig» og «jeg har utviklet større kreativitet og større trygghet som lærer» er representative utsagn fra tekstene.

I sin tekst skriver «Kirsti» at manglende ressurser er med på å sette ting vi tar for gitt i Norge i perspektiv: «her hadde vi ikke full tilgang på PC'er og internett, kopimaskiner og lærebøker». Å stille spørsmål ved det som er «tatt-for-gitt» i den norske skolekonteksten er slik jeg ser det én form for kraftfull refleksjon. Kirsti ser det positive i at denne erfaringen vil bidra til at hun «klarer å løsrive seg fra den lærebokstyrte hverdagen», og sier videre:

I Norge er det en selvfølge at elevene har hver sin bok, også opp til flere bøker i hvert fag. På den måten kan en som lærer bli veldig lærebokstyrt, og det kan være vanskelig å styre unna det. Vi måtte tenke mer gjennom hva eleven skulle lære og hvorfor en valgte akkurat den type oppgave. Lærebøkene burde helst være en hjelp og ikke en mal på hva vi skal gjøre. (...) En må umiddelbart bli mer kreativ i sin tankegang og fokusere mer på hva som vil få elevene på best mulig måte å forstå det budskapet en skal formidle.

Kirsti har fått ny innsikt i hvor viktig det er at lærere gjør de didaktiske valgene selv, og ikke bruker lærebøkene som mal eller oppskrift på det de skal gjøre. Hun mener det gir henne skarpere fokus på hva og hvordan elevene lærer. Kirsti sier at erfaringene fra Zambia gjør at hun kanskje i større grad *klarer* å løsrive seg fra lærebøkene. Det tolker jeg som at det er en tanke hun har tenkt tidligere, men ikke klart å gjennomføre. Det ser ut til at Kirsti måtte ut av det vante, ta et utenfra-perspektiv for å forstå hva et kritisk blikk på bruk av lærebøker innebærer. Praksis i en annerledes skolekontekst skaper den kritiske distansen som er nødvendig for at hun skal utfordre det tatt-for-gitte i norsk skole.

Lavt nivå på lesing og skriving

Jeg merket meg at omtrent halvparten av klassen ikke var i stand til å lese og skrive stort mer enn sitt eget navn. (...) Dette overrasket meg veldig fordi jeg ville forventet at 4. klassinger flest var i stand til å lese og skrive og gjøre enkle regnestykker. Det tok imidlertid ikke lang tid før jeg oppdaget at problemet var enda mer omfattende, da jeg fikk høre at elever helt opp til 7. trinn ikke kunne lese eller skrive.

Studentene var uforberedt på at en stor andel av elevene ikke kunne lese og skrive på et funksjonelt nivå. Gjennom samtaler med rektorer og praksislærere fikk de fortalt at som lærere må de være fornøyd hvis 50–60 % av elevene lærer å lese. Det var et kompromiss skolen hadde gjort for å overleve og for at lærerne ikke skulle gå hjem med «en klump i magen», som en av studentene beskriver det.

«Espen» representerer en utforskende tilnærming til kraftfull refleksjon. Han går i dybden på en situasjon som «uroer ham»; at så mange elever ikke lærer å lese og skrive til tross for at de går på skolen. Han observerte positive sider som daglige økter med lese- og skrivetrening på alle trinn. Lærerne fortalte også at de ofte brukte kvelder og helger til å hjelpe elever som ønsket det. Sam-

tidig så Espen at skolen manglet både lærebøker og skjønnlitterære bøker, og han erfarte det han kaller en manglende kultur for høytlesing. Til tross for det han ser som utfordringer i skolen, reflekterer Espen over at det kanskje ikke er det største problemet. Han viser i sin tekst til flere trekk ved elevenes hjemmeforhold som er med på å forklare hvorfor bare halvparten lærer å lese og skrive på et funksjonelt nivå. Espen skriver:

En får tenkt mye når en får innsikt i et annet skolesystem. (...) Sammenhengen med hvordan elevene er på skolen og hvordan de har det hjemme kom tydelig fram. Ofte har ikke foreldrene eller besteforeldrene som de bor sammen med nok kunnskap om skolen, og de har ingen forutsetninger for å hjelpe barna sine med skolearbeid. Skolen og hjemmet ble så adskilt på en måte: Når barna var på skolen så prøvde de så godt de kunne, og når de kom hjem hjalp de til hjemme osv. med ingen fokus på skolearbeid. Mye som er en selvfølge for oss er langt fra deres verden.

Espens konklusjon er at det er lite skolen i Zambia kan gjøre med dette, men han kan ta med erfaringen tilbake til Norge:

I Norge har vi den fordel at så å si alle foreldre er lese- og skrivekyndige. De aller fleste viser omsorg for barna sine, og engasjerer seg i deres utdanning. De overbelaster heller ikke barna med arbeidsoppgaver før og etter skolen. Dermed har vi et helt annet utgangspunkt for samarbeid mellom skole og hjem. Vi kan stille krav til oppfølging fra foreldrene, og sammen finne løsninger der barna møter spesielle utfordringer. Dette har bare forsterket mitt syn på nødvendigheten av et godt skole-hjem samarbeid.

Den opplevde mangelen på skole-hjem-samarbeid, kontrasten til det vante, ga Espen en ny forståelse av hvor viktig dette samarbeidet er for norske elevers læringssituasjon. Gjennom sin utforskende tilnærming får ikke Espen noe svar i vitenskapelig forstand, men han ser etter hvert en sammenheng med elevenes hjemmemiljø og «fritar» skolen delvis for noe av det som oppleves ubehagelig. Han ser saken fra flere synsvinkler, slik Søndena (2004) sier er et mål med kraftfull refleksjon.

De mange språkene

Zambia er et land med mange kulturer og med 72 språk, og i klassen vår merket vi at det av og til var en språkbarriere mellom lærer og elev på grunn av at de snakket ulike språk. Engelsk er det offisielle språket i Zambia, så all undervisning foregår på engelsk, bortsett fra skrive- og leseopplæringa som staten har bestemt skal foregå på det lokale språket Chitonga. Elevene tilhører imidlertid ulike stammer som igjen snakker ulike språk. En av elevene kom fra den vestlige delen av Zambia og snakket et språk som heter Lozi. Dette språket kunne ikke praksislæreren vår, så hun måtte få en av de andre elevene til å oversette for henne.

Denne studenten gir en ganske presis beskrivelse av de språklige utfordringene den zambiske skolen må hanskes med. Studentene var forberedt på at språk ville bli et problem, men det var ikke dette de hadde i tankene. De var mer bekymret for om egen engelskkunnskap var god nok til undervisning og kommunikasjon med elevene. På forhånd hadde de også en oppfatning av at elevene var bedre i engelsk enn de viste seg å være. Studentene trekker fram språkproblemene som en nyttig og bevisstgjørende erfaring som grunnlag for arbeid i norsk skole. Representative utsagn fra tekstene er at «som lærer i det flerkulturelle klasserom føler jeg at jeg stiller mye sterkere etter erfaringene i Zambia» og «erfaringene kan jeg ta med meg videre i arbeid med flerspråklige elever som ikke har norsk som morsmål og i begrepsopplæringa».

«Siri» vender seg til teorien for å forstå og argumentere for betydningen av morsmålsopplæring. Det er den tredje formen for kraftfull refleksjon jeg har identifisert. I teksten fremhever Siri først at det var en lærerik erfaring «å oppleve å måtte bruke et annet språk enn morsmålet sitt når man skal gjøre seg forstått». Hun kobler det til problemene elevene kan møte i norsk skole:

Du kan jo bare tenke deg selv hvordan det hadde vært om du skulle lære deg å lese på vietnamesisk da du begynte i første klasse. Å observere elevenes frustrasjon i forhold til språket i undervisningen i Zambia bidro til at jeg reflekterte over hvordan vi gjør og burde gjøre i det norske skolesystemet. Siden en stadig større andel av barn i norske skoler i dag har andre språk enn norsk eller samisk som morsmål, fører det til at språksituasjonen preges av en mye større kompleksitet og mangfold enn tidligere. Dette er nødt til å bringe med seg konsekvenser i forhold til språkopplæring i skolen.

Siri sier videre at det er lett å tro at det er språkforvirring som fører til det lave nivået på lesing og skriving hos elevene i Zambia. Det er en konklusjon vi skal passe oss for, mener hun. Siri er opptatt av at elevene i liten grad blir møtt på eget språk, ikke bare i Zambia, men også i Norge. Med støtte i forskning og teori vier Siri mye plass i sin tekst til å argumentere for betydningen av god morsmålsopplæring. Eksempelvis skriver hun:

Som Cummins teori viser er flerspråklighet en kjempestor språklig ressurs. Andrespråkforskningen viser at vi må forvalte disse ressursene riktig. Med utgangspunkt i forskningen over [som hun utdyper i teksten sin] og det vi observert i Zambia, burde vi altså uten tvil legge til rette for utvikling av basen [et begrep hun forklarer grundig i teksten] både i morsmålet og i andrespråk, dersom vi ønsker en god språkutvikling i skolen. (...) Det er viktig at vi som enkeltlærere er bevisst denne betydningen og skjønner viktigheten av morsmålsundervisning.

Et poeng hos Søndena (2004) er å overskride det som allerede er tenkt om ideer og aktiviteter. Jeg tolker henne som at å bare referere teori ikke nødvendigvis kommer inn under begrepet kraftfull refleksjon. Siri har kunnskap om andrespråkforskning og gjør dermed bruk av ideer som allerede er tenkt. Det

er måten Siri bruker teorien på jeg mener representerer den kraftfulle refleksjonen i dette eksemplet. Hun bruker den til å argumentere for at det ikke nødvendigvis er negativt med de mange språkene. Mennesket har kapasitet til å lære seg mange språk. Hun argumenterer for at elever både i Zambia og i Norge bør få opplæring i morsmålet sitt. Hun sier det ikke eksplisitt, men jeg tolker henne slik at hun mener det ikke tas nok hensyn til den forskningsbaserte kunnskapen i noen av landene. Hun kaster dermed ballen over til den enkelte lærer.

Hierarkisk kontroll

Inspektører kommer innom med jevne mellomrom for å sjekke at alt går riktig for seg. Da skal elevenes skrivebøker angivelig også sjekkes, og pene skrivebøker med ryddig og fin avskrift skal visst være en indikasjon på at læreren gjør en god jobb og gjennomgår det stoffet læreplanen krever.

Studentene erfarte at alt elevene gjorde skulle rettes med rød penn. Så rettet eleven det og læreren rettet en gang til. På slutten av timen skrev læreren fasiten på tavla. Den ble kopiert av de elevene som ikke hadde fått det riktig i løpet av timen. «På denne måten kunne flere av elevene ha rett svar på oppgavene i boka si, selv om de egentlig ikke kunne lese det de selv hadde skrevet ned», skriver en av studentene. Begrunnelsen for denne praksisen var ifølge lærerne at rektor kunne gjøre stikkprøver i elevbøkene for å kontrollere hvor mye elevene hadde lært. Rektor fortalte at kontrollen av elevenes bøker ble, eller kunne bli, kontrollert av representanter fra myndighetene. Praksisen med retting og kontroll var del av en sterkt styrt detaljert læreplan som inspektører jevnlig sjekket. Studentene erfarte også hvordan rektor stemplet eller godkjente lærernes planer for timene. Inspektørene kontrollerte både rektorenes, lærernes og elevenes arbeid. Lærerstudentene ble selv en del av dette systemet fordi rektor også var den som kontrollerte deres planer for undervisninga.

«Guro» reflekterer over det hun kaller «en kjede av kontroll og rettinger» på denne måten:

Hele denne kjeden av rettinger og kontroll har fått meg til å vurdere hvordan fokuset på undervisningen i Zambia kan ha beveget seg bort fra fokus på hva elevene egentlig lærer. I tillegg til hva et økt fokus på dokumentering i den norske skolen kan gjøre med elevenes læring.

Guro stiller her spørsmål ved om kontroll av elevarbeid nødvendigvis fører til læring. Hun opplever at det viktigste er at elevene har alt rett i bøkene. At ikke alle elevene hverken forstår eller klarer å lese det som står der, er mindre viktig. Guro viser også at hun har fått med seg debatten i Norge om et økende krav til testing og dokumentasjon. Med sine erfaringer fra Zambia viser hun en uro eller framtidsskrem for hvor det kan føre oss; kan det gå utover elevenes

læring? Guro representerer den fjerde formen for kraftfull refleksjon. Hun undrer seg og stiller noen spørsmål ved mulige sammenhenger.

PERSPEKTIV PÅ NORSK SKOLE GJENNOM KRAFTFULL REFLEKSJON?

Søndenå (2004) hevder at en «fruktbar uro» er nødvendig som stimulans til kraftfull refleksjon, og gjennom det utvikling av ny kunnskap. Lignende tanker om at vi må ut av den trygge komfortsonen for å lære, finner vi hos flere. Det er når vi må strekke oss, vi utvikler oss og lærer noe nytt (Tharp & Gallimore, 1988; Vygotskij, 1978; 1986; Zeichner, 1996). Utfordringer, overraskelser, forvirring, provokasjoner og dilemma tvinger oss til å gruble, analysere, jakte på og se noen sammenhenger (Tiller, 2013). Analysen viser at praksiserfaringer i en fremmed og annerledes kontekst bidrar til en refleksjon som går utover det kontekstnære handlingsnivået i her-og-nå-situasjonen. En «fruktbar uro» fører lærerstudentene inn i prosesser der de stiller spørsmål ved og prøver å forstå sider både ved den zambiske og den norske skolen, slik Taylor (1969) argumenterer for. Den zambiske skolen, slik de opplevde den, ble for studentene det speilet som skulle til for at de ble seg bevisst ulike sider ved vår norske skolediskurs. I møte med en helt annen kulturell kontekst ser de det norske i et nytt lys, det kjente blir fremmed og kan derfor bli gjenstand for analyse (Gudmundsdottir, 1998).

Jeg mener studien gir grunnlag for å si at praksis i Zambia gir stimulans til en kraftfull refleksjon som bidrar til perspektiver på norsk skole. Studien viser videre at kraftfull refleksjon over erfaringene kan komme til uttrykk på ulike måter. For det første kan det være å stille spørsmål ved det «tatt-for-gitte» i den norske skolediskursen, slik Kirsti gjør når hun reflekterer over bruken av lærebøker. Espen, som går inn i en utforskende prosess for å forstå det lave nivået på lesing og skriving, representerer en annen tilnærming. En tredje tilnæringsmåte er å se erfaringene i lys av teori, slik Siri gjør når hun argumenterer for betydningen av morsmålsopplæring. Guro representerer en fjerde variant. Hun overfører kunnskap fra en kontekst til en annen og undrer seg, stiller noen spørsmål om mulige framtidige sammenhenger. Nerland (2006) hevder at lærerstudenter må utvikle det hun kaller en epistemisk refleksivitet for å kunne gå inn i en autonom lærerrolle. Det betyr at de må kunne analysere praksis i forhold til de formative kreftene og strukturene som lærere opererer i. Espen, Siri og Guro viser tendenser til det i sine refleksjoner. Mens Espen fremhever det positive ved skole-hjem-samarbeid, er Siri og Guro mer kritiske til sider ved norsk skole. Guro uttrykker uro for hvor økt kartlegging og dokumentasjon kan føre oss, mens Siri stiller spørsmål ved om den forskningsbaserte kunnskapen om språkutvikling blir ivaretatt. Jeg vil også hevde at Kirstis erkjennelse av at vi i norsk skole kanskje er for styrt av lærebøker, er uttrykk for en epistemisk refleksivitet. Hva styrer lærerens undervisning?

Innledningsvis henviste jeg til St.meld. nr. 14 (2008–2009), som sier at kortvarige utenlandsopphold har et potensial som «bør ivaretas og utvikles». Det etterlyses videre mer FoU-arbeid på dette feltet. Denne studien er et bidrag til mer kunnskap, og viser at det å ha praksis i en kultur der «det du har lært, dine verdier og metoder ikke teller lenger» har et stort potensial for lærerstudenters læring og utvikling. Studien speiler internasjonal forskning som viser at også kortvarige opphold har betydning for personlig og profesjonell utvikling (Pence & Macgillivray, 2008; Willard-Holt, 2001). Studentene i denne studien gjorde det Pence og Macgillivray anser som nødvendig for å bli fleksible og reflekterte yrkesutøvere, de trådte utenfor komfortsonen og reflekterte over reaksjonene. Etter å ha analysert studentenes tekster åpner det seg opp nye forskningsspørsmål. I likhet med denne studien har de fleste studiene jeg kjenner til om praksis i utlandet et retrospektivt perspektiv. For å få mer kunnskap om praksis i utlandet vil det være interessant å følge studenter tett gjennom hele praksisen for å få større innblikk i selve undervisningssituasjonen, og hvordan den speiler didaktisk kunnskap og utvikling. Det vil også være interessant å se nærmere på tekstene studentene skriver fra erfaringer med utenlandspraksis som er mer lik norske forhold, i alle fall tilsynelatende. Studentene som har vært i Zambia gir uttrykk for at både rektorene og lærerne liker å ha de norske lærerstudentene på skolen og i klasserommene. De er åpne for deres tanker og de spør mye om norske forhold. Det hadde vært interessant å ta studentenes erfaringer tilbake til disse og diskutert analysen og funnene med dem.

LITTERATUR

- Bengtsson, J. (2007). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I C. Brusling & G. Strömqvist (red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 81–95). Lund: Studentlitteratur.
- Bergersen, A. (2013). Praksis i utlandet – den nye dannelsesreisen? I I. Parelussen, B. B. Moen, A. Reinertsen & T. Solhaug (red.), *FoU i praksis 2012: conference proceedings* (s. 11–19). Trondheim: Akademika forlag.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2002). Overseas Student Teaching: Affecting Personal, Professional, and Global Competencies in an Age of Globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44–58. doi: 10.1177/1028315302006001004
- Firing, K. (2007). Praksis i profesjonsutdanning; å gjøre eller å lære? Hvordan loggskrivning kan utgjøre en forskjell. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 1(1), 59–72.
- Følgjegruppa (2011). *Frå allmennlærer til grunnskulelærer. Innfasing og oppstart av nye grunnskulelærerutdanningar*. Rapport nr. 1 til Kunnskapsdepartementet frå Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma. Stavanger: UiS.
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi* (Ph.d.-avhandling, NTNU). Trondheim: NTNU.
- Gudmundsdottir, S. (1998). «Skarpt er gjestens blikk». Den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette (red.), *Klasseromsforskning – på norsk* (s. 103–115). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Hoel, T. L. (2002). Interaction and learning potential in E-mail messages. I E. Maagerø & B. Simonsen (red.), *Learning genres. Learning through genres* (s. 15–38). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Klemp, T. (2012). *Med praksisloggen som vandrestav? En kvalitativ studie av lærerstudenters læringsprosess* (Ph.d.-avhandling, NTNU). Trondheim: NTNU.
- Klepp, I. (2010). Praksisstudier i fremmede kulturelle kontekster: En arena for selvforståelse og ny innsikt i sosialarbeiderutdanningen? *Norges barnevern*, 87(3), 152–165.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzel.
- Leming, T., Nedberg, A., & Rotvold, L. A. (2012). *Praksis i utlandet – en mulighet for internasjonalisering i lærerutdanningen? Vurderinger og gjennomføring*. Rapport. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Nerland, M. (2006). Vilkår for reflektert praksis. *Nordisk pedagogikk*, (1), 48–60.
- Nilssen, V., & Klemp, T. (2014). *Lærerstudenten i møtet mellom teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pence, H. M., & Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 14–25.
- Robertson, J. M., & Webber, C. F. (2000). Cross-cultural leadership development. *International Journal of Leadership in Education*, 3(4), 315–330.
- Schön, D. (1988). Coaching Reflective Teaching. I G. L. Erickson & P. P. Grimmett (red.), *Reflection in teacher education* (s. 19–38). New York: Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- St.meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 7 (2007–2008). *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 14 (2008–2009). *Internasjonalisering av utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll*. (Ph.d.-avhandling, Danmarks pædagogiske universitet). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Taylor, H. (1969). *The World as Teacher*. New York: Doubleday & Company.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Tiller, T. (2013). Å forske i skolens hverdag. I M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 27–44). Oslo: Universitetsforlaget.
- van Wijk, J., Go, F., & van 'T Klooster, E. (2008). International Student Mobility: Cross-cultural Learning from International Internships. I P. Burns & M. Novelli (red.), *Tourism development: growth, myths, and inequalities* (s. 92–108). Wallingford: CABI.
- Vygotskij, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 505–517.

- Wilson, A. H. (1986). Cross-cultural experiential learning for teachers. *Theory into Practice*, 26(sup1), 519–527. doi: 10.1080/00405848709543321
- Wilson, A. H. (1993). Conversation partners: Helping students gain a global perspective through cross-cultural experiences. *Theory into Practice*, 32(1), 21–26. doi: 10.1080/00405849309543568
- Zeichner, K. (1996). Designing Educative Practicum Experiences for Prospective Teachers. I K. Zeichner, S. Melnick, & M. Gomes (red.), *Currents of reform in preservice teacher education* (s. 215–234). New York: Teachers College Press.