

Det emosjonelle interkulturelle møtet

Martin M. Sjøen

SAMMENDRAG

Denne intervjustudien drøfter hvordan internasjonal praksismobilitet i lærerutdanning kan bidra til utvikling av lærerstudenters emosjonelle og interkulturelle kompetanse. Problemstillingen tar utgangspunkt i hvordan lærerstudenter fra Norge beskriver sine emosjonelle og interkulturelle erfaringer fra et gjennomført praksisopphold i Tanzania. Funnene viser at lærerstudentene opplever en utvikling i retning av økt interkulturell kompetanse på bakgrunn av praksismobilitet. Analysen indikerer at emosjoner medierer interkulturelle erfaringer og at regulering av emosjoner er sentralt i styrkingen av lærerstudentenes interkulturelle kompetanse. I studien avdekkes det at studentene bruker ulike emosjonsregulerende strategier. Et gjennomgående funn er at støtte fra sosiale omgivelser er blant de viktigste emosjonsregulerende strategiene på vei mot økt interkulturell kompetanse.

Nøkkelord: *emosjoner; emosjonell regulering; interkulturell kompetanse; praksismobilitet; lærerutdanning*

Martin M. Sjøen
Norges teknisk-
naturvitenskapelige
universitet (NTNU),
Norge e-post:
martinsjoen@gmail.com ORCID: [https://
orcid.org/0000-
0002-1751-0010](https://orcid.org/0000-0002-1751-0010)

ABSTRACT

The emotional intercultural meeting

This interview study discusses how international practicums in teacher education can contribute to the development of teacher-training students' emotional and intercultural competence. The research is based on how teacher-training students from Norway describe emotional and intercultural experiences from a completed international practicum in Tanzania. A key finding is that international practicums may help students in the development of their intercultural competence. Furthermore, the analysis indicates that emotions mediate intercultural encounters and, thus, regulating emotions is central for teacher-training students' intercultural competence. The study shows that the students use different emotion regulating strategies. Support from social environments appears to be among the most important emotion regulation strategies towards increased intercultural competence.

Keywords: *emotions; emotional; emotional regulation; intercultural competence; international practicums; teacher education*

Innledning

All sosial interaksjon, både den som fremmer og hemmer relasjoner, er emosjonelt betinget. Det er også gjennom sosial interaksjon at kulturell forståelse – eller misforståelse – aktualiseres (Spitzberg & Changnon, 2009). Med utgangspunkt i disse forståelsene blir emosjoner sentrale når mennesker med ulik kulturell bakgrunn samhandler. Menneskets evne til å fungere kulturelt passende påvirkes av hvordan man regulerer sine emosjoner i henhold til egne behov og den sosiale konteksten man befinner seg i. Den amerikanske psykologen Silvan Tomkins (1962) var tidlig ute med å knytte emosjoner til motivasjon ut fra påstanden at om man ønsker å forstå menneskers handlinger, så må man forstå emosjonene bak handlingene. Tomkins arbeid spredte seg gradvis fra psykologien til andre disipliner og fagfelt og i dag er det ukontroversielt å hevde at emosjoner står sentralt i den menneskelige opplevelsen (Skrøvset & Tiller, 2009).

Det følger av dette at forskning på emosjoner er gjenstand for økt oppmerksomhet. Som Starrin (2009) skriver, har emosjoner, etter å ha vært plassert i den akademiske kulden forrige århundre, omsider fått komme inn i varmen igjen. Den *affektive vendingen* har gradvis manifestert seg nasjonalt og internasjonalt (Bjørkelo et al., 2013; Hargreaves, 2005; Zembylas, 2007). Til tross for dette har det vært begrenset oppmerksomhet rettet mot emosjoner i norsk lærerutdanning (Sørensen & Bjørndal, 2021). Ifølge Jakhelln (2009) er dette problematisk ettersom mange nyutdannede lærere opplever at overgangen til lærerprofesjonen påvirkes av emosjonelle utfordringer.

I denne intervjustudien drøftes hvordan internasjonal praksismobilitet i lærerutdanning kan bidra til utvikling av lærerstudenters emosjonelle og interkulturelle kompetanse. Artikkelen baseres på et internasjonaliseringsprosjekt hvor lærerstudenter fra Norge gjennomførte praksisopplæring i Tanzania. Studien analyserer emosjoner som ble aktivisert og håndtert av studentene da de praktiserte sine fremtidige profesjoner på lokale skoler og samhandlet med lokalbefolkning i Tanzania. Problemstillingen er: *Hvordan kan praksismobilitet i Tanzania bidra til utvikling av lærerstudenters emosjonelle og interkulturelle kompetanse?*

En innledende presisering er nødvendig da studien belyser interkultur og emosjonalitet fra ulike fagfelt og disipliner inkludert psykologi, sosialpsykologi, emosjonssosiologi, interkulturell utdanning og mangfoldspedagogikk. Det er flere utfordringer med å trekke inspirasjon fra tradisjonsrike og komplekse fagfelt, men samtidig kan vi akseptere noen teoretiske uoverensstemmelser i utforskning og nyanisering av understuderte temaer.

Med bakgrunn i forskningslitteraturen antydes det at utfallet av internasjonale erfaringer som praksismobilitet medieres av følelser som glede, angst, sinne og empati (Spitzberg & Changnon, 2009). Tilsvarende tendenser finnes i studier på praksismobilitet i norsk lærerutdanning hvor emosjonell regulering beskrives som viktige for studenters profesjonelle og interkulturelle utvikling (Bergersen et al., 2022; Olsen & Hagen, 2015; Steen, 2009). Samtidig er emosjoner relativt understudert innen

forskning på interkulturelle erfaringer i utdanning (Guntersdorfer & Golubeva, 2018; Spitzberg & Changnon, 2009).

Emosjoner og emosjonell regulering

«Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen», skriver Starrin (2009, s. 21) idet han redegjør for emosjoners rolle i ulike disipliner tilbake til opplysningstiden. Sentralt i Starrins tese er at den faglige interessen for emosjoner har blomstret i nyere tid, men det hører til historien at emosjoner har vært gjenstand for variert forskningsinteresse. Dette forklares ut fra et mer tradisjonelt vitenskapssyn der emosjoner beskrives som noe primitivt (Pekrun et al., 2007). Samfunnsvitenskap skulle styres etter prinsipper om rasjonell tenkning, og dermed var det ikke rom for det uforutsigbare følelseslivet, som i verste fall risikerte å undergrave forskningens kredibilitet. Med det ble også emosjon og kognisjon sett på som motsetninger, noe som har hatt store ringvirkninger for utdanningsforskning (Ross, 2015).

Fra 1960-tallet markerte en rekke faglige utgivelser et hamskifte der emosjoner fikk en mer sentral rolle innenfor felt som psykologi (Tomkins, 1962), lingvistikk (Gardner & Lambert, 1972), utdanningsforskning (Bandura, 1977) og sosiologi (Collins, 1975). Til tross for denne utviklingen skriver Sørensen og Bjørndal (2021, s. 49) i en forskningsoversikt at selv om studier på emosjoner er økende, finnes det fremdeles store kunnskapshull i en norsk kontekst. I tillegg kritiseres den affektive vendingen for at mye av oppmerksomheten rettes mot konsepter som *frykt* og *angst* i læringssituasjoner. Hargreaves (2005) beskriver dette som paradoksalt gitt at subjektive forhold som trivsel, samhandling og relasjoner er grunnleggende for skole og utdanning. En konsekvens av dette har vært begrenset søkelyset mot å studere positive implikasjoner av emosjoner for elever og studenter (Gregersen et al., 2014).

Mulig kan dette forklares ut fra en uoverensstemmelse knyttet til meningsinnholdet i begrepet *emosjon* samt sammenblanding av begrepene *emosjon* og *følelse*. Én forståelse av emosjon knytter begrepet til reaksjoner på hendelser eller situasjoner som involverer kognitive, fysiologiske, følelsesmessige og atferdsmessige komponenter (Matsumoto et al., 2008, s. 80). I denne artikkelen brukes emosjon om avlesningsmekanismer som sier noe om hvordan mennesker reagerer og relaterer seg til omgivelsene. Emosjoner i en slik forståelse refererer ikke bare til følelser, men også til den bevisste tanken og den fysiologiske responsen på hendelser og situasjoner. *Følelse* brukes på den andre siden om den subjektive opplevelsen av emosjoner som aktiveres ved hendelser og situasjoner. Dette er en analytisk fremstilling, og i den menneskelige opplevelsen er emosjoner, kognisjon og fysiologi tett sammenvevd (Gregersen et al., 2014). Med denne analytiske nyanseringen utfordres likevel den kognitive dominansen som har preget utdanningsforskningens motivasjons- og læringssyn og særlig synet på motivasjon som en relativt stabil og kontekstuaavhengig egenskap (Ross, 2015).

Erkjennelsen om at emosjoner er nært knyttet til motivasjon har implikasjoner for skole og utdanning. Ifølge Ross (2015, s. 14) er det likevel viktig å anerkjenne at emosjoner ikke er en ny type kognisjon, men egne prosesser som medierer mellom mennesket og sosiale kontekster. Håndtering av emosjoner blir dermed viktig for å håndtere følelsesmessige responser, kognitive forventninger og sosiale situasjoner (Hargreaves, 2005). Særlig gjelder dette kognitive ferdigheter, som kritisk tenkning, som kan svekkes dersom negative emosjoner blir for sterke. Dette mener Zeidner (2014) er spesielt viktig for skole og utdanning, og han viser til en sammenheng mellom svak emosjonshåndtering, dårlig læringsutbytte, frafall i utdanning og mangelfull livsmestring. Nyere tilrådninger fra norske utdanningsmyndigheter viser økt anerkjennelse av emosjonshåndtering som en forutsetning for skole og utdanning, så vel som for menneskers helse, arbeidsliv og medborgerskap (Meld. St. 28 (2015–2016) s. 14).

Håndtering av emosjoner omtales som *emosjonell regulering*, og i denne artikkelen anvendes dette begrepet om ulike strategier for å identifisere, vurdere og påvirke emosjoner (Boekaerts & Pekrun, 2016). Emosjonell regulering kan videre forstås som mer eller mindre målrettede prosesser med formål å påvirke intensitet, varighet og type emosjonell reaksjon. Konkret handler det om at emosjonell regulering kan øke studentenes mulighet for å respondere på sosiale forventninger, samtidig som de tar hensyn til egne personlige kortsiktige behov og langsiktige målsettinger. Særlig gjelder dette egenskapen å veie kortsiktige følelsesmessige fordeler med langsiktige emosjonelle konsekvenser. Med det refererer emosjonell regulering til måter å anvende sine emosjoner for å øke motivasjon, parallelt med å modifisere aspekter av emosjonelle opplevelser dersom de griper inn og påvirker situasjoner negativt. Et samlebegrep for emosjonsregulerende teorier er *emosjonell intelligens* (Gregersen et al., 2014).

Emosjoner påvirkes av en rekke faktorer, deriblant situasjonsoppfatninger og sosiale forventninger (Pekrun et al., 2007). Emosjonell regulering kan forbindes med å utøve passende emosjoner i sosiale situasjoner, som for eksempel at «på fest skal vi være glad» eller i «begravelse skal man være trist» (Bjørkelo et al., 2013, s. 30). Kjernen i emosjonell regulering er at den lærende kan gjenkjenne sine emosjoner for å regulere dem (Yoo et al., 2006). Det finnes mange måter å regulere emosjoner og Boekaerts og Pekrun (2016) anvender en todelt modell bestående av *problemfokuset* og *emosjonsfokuset* regulering. Problemfokuset regulering rettes direkte mot det som utløser emosjoner hvor man aktivt forsøker å redusere det problemutløsende aspektet. For eksempel kan det være å øve seg på noe man gruer seg til. Emosjonsfokuset regulering går ut på å påvirke følelsesmessige reaksjoner gjennom strategier som positiv tenkning, distraksjon og sosial støtte. Ifølge Boekaerts og Pekrun (2016) vil studenter ofte kombinere problemfokuset og emosjonsfokuset regulering dersom emosjoner utløses ved interpersonlige situasjoner, mens problemfokuset regulering benyttes gjerne mer dersom den emosjonelle responsen er knyttet til faglige situasjoner.

Gregersen et al. (2014) hevder det er viktig å ha et bevisst forhold til mentale fluktruter når negative emosjoner tar overhånd. Målsettingen er ikke å fjerne emosjoner da de er helt nødvendige for å fungere passende og hensiktsmessig (Bjørkelo et al., 2013). Tanken er heller å håndtere emosjoner som eksempelvis angst, frykt, sinne og frustrasjon. Mentale fluktruter kan i noen tilfeller innebære at man gir seg selv tilstrekkelig tid til at det umiddelbare følelsesmessige ubehaget har dempet seg og man opplever kontroll over situasjonen. Særlig når samhandling blir krevende mener Gregersen et al. (2014) at det kan være nyttig å pause situasjonen noen sekunder mens man trekker pusten og vurderer sine handlingsalternativ. Noen få sekunder kan fremstå som en liten evighet i krevende situasjoner, men empirisk forskning indikerer at bruk av «pusterom» kan være en effektiv form for emosjonsregulering (Gregersen et al., 2014, s. 586).

En annen anbefaling er å dele emosjonelle opplevelser med omgivelsene for å bevare personlig trygghet (Bjørkelo et al., 2013). I forlengelse av dette skriver Gregersen et al. (2014) at støtte i form av beroligende smil og anerkjennende blikk fra omgivelsene kan styrke emosjonell regulering. Samtidig er det å velge passende emosjonsregulerende strategier ikke alltid noe som skjer umiddelbart når en opplever høyt sansetrykk. Studenter med høy personlig autonomi utøver ofte sterkere emosjonell regulering, og et interessant trekk er at disse studentene gjerne regulerer sine emosjoner også når det ikke er sosiale forventninger om å gjøre det (Boekaerts & Pekrun, 2016). Dette antyder at autonomi kan påvirke evnen til å vandre ut av sin egen personlige komfortsone som i faglitteraturen beskrives å være en forutsetning for studenters interkulturelle utvikling (Hammer et al., 2003).

I denne studien anvendes *emosjonell regulering* om det å gjenkjenne og håndtere både positive og negative emosjoner. Dette begrunnes ut ifra at utenlandsopphold i lærerutdanning kan føre til ubehagelige situasjoner basert på kulturelle konflikter og verdimotsetninger, så vel som positive situasjoner preget av nysgjerrighet og glede basert på gjestfrihet i vertssamfunn (Olsen & Hagen, 2015; Steen, 2009). I analysen legges til grunn Boekaerts og Pekrun (2016) sin todelte modell bestående av problemfokusert og emosjonsfokusert regulering, samt Gregersen et al.s (2014) beskrivelse av mentale fluktruter i drøftingen av emosjoner som ble aktivisert og håndtert av lærerstudentene i Tanzania.

Interkulturell kompetanse og emosjoners rolle ved praksismobilitet

Lærerutdanning er plassert i et spenningsfelt mellom nasjonale og internasjonale hensyn og formål. Tradisjonelt har lærerutdanning vært et nasjonalt prosjekt som har speilet lokale samfunnstradisjoner, men i senere år har internasjonale dimensjoner fått økt betydning for utdanningens virksomhet (Bergersen et al., 2022). Sentralt for intensivering av utdanningens internasjonale dimensjoner, eller internasjonalisering i utdanning, er å støtte lærende i utviklingen av kunnskaper, ferdigheter og

holdninger slik at de kan tilpasse seg en kompleks verden i endring (Klein & Wikan, 2019). Her trekkes en parallell mellom begrepene *internasjonalisering* og *interkulturell kompetanse*, der sistnevnte forstås som ulike kompetanser som muliggjør at mennesker er i stand til å kommunisere og samhandle passende og effektivt med mennesker som er kulturelt forskjellig fra en selv (Deardorff, 2006). Begrepet *interkultur* plasseres her i en dialogisk tradisjon hvor samhandling forstås som interaksjon basert på felles forpliktelse (Solbue & Helleve, 2016). Ifølge Helleve (2016, s. 20) speiler *interkultur* slik sett enn grunnleggende dedikasjon mellom mennesker, mens *kompetanse* refererer til performative handlinger ideelt sett basert på passende kunnskap, ferdigheter og holdninger (Zotzmann, 2015).

I en økende mangfoldig verden blir interkulturell kompetanse avgjørende for samhandling og sameksistens. Det finnes mange konseptualiseringer av interkulturell kompetanse, men et fellestrekk er behovet for å forholde seg til det kulturelt kjente og ukjente, samt å forholde seg til selvet og den generaliserte andre (Spitzberg & Changnon, 2009). Interkulturell kompetanse preges også av en dobbelthet ved at den både utvikles gjennom sosial samhandling og at den utgjør en forutsetning for samhandlingen. Interkulturell kompetanse knyttes videre til mellommenneskelig aktivitet med formål å øke toleranse og empati samt å redusere etnosentrisme. Som Steele og Leming (2022, s. 52) presiserer, er formålet ikke nødvendigvis å fjerne, men heller å bevisstgjøre seg etnosentriske holdninger gjennom kritisk og analytisk refleksjon. Med andre ord forstås den mellommenneskelige aktiviteten som et aktivt engasjement med kulturell ulikhet basert på antakelsen om at man ikke skal ignorere forskjeller, men heller bruke disse forskjellene til å lære om seg selv og den andre.

Behovet for å integrere interkulturelle perspektiver i lærerprofesjonen begrunnes blant annet ut fra målsettingen å hjelpe lærere å verdsette økt kulturelt mangfold som et positivt trekk i skolen (Helleve, 2016). Nødvendigheten med å verdsette kulturelt mangfold aktualiseres ved at lærere tradisjonelt sett representerer majoritetsgrupper i egen befolkning, mens deres elever representerer mer kulturelt sammensatte grupper (Sjøen, 2021). Det er særlig gjennom utdanningens globale oppdrag at studenter eksponeres for et rikere kulturelt innslag (Deardorff, 2006). De Wit og Jones (2022) skriver at utvikling av interkulturell kompetanse er så avgjørende for utdanningens internasjonale oppdrag at det kan være passende å bytte begrepet *internasjonalisering* med *interkulturering*.

Internasjonalisering i høyere utdanning antar en rekke former som blant annet forskningssamarbeid, utviklingsavtaler, mangfold i læreplaner, faglitteratur og på læresteder samt mobilitet på tvers av landegrenser (Sjøen, 2023). Antakelsen om at samhandling på tvers av kulturelle grenser kan føre til interkulturell utvikling har lenge preget det interkulturelle fagfeltet (Hammer et al., 2003). I den internasjonale forskningslitteraturen er det mange studier som dokumenterer de gunstige effektene av utenlandspraksis i lærerutdanning (Behrnd & Porzelt, 2012). I Norge har praksismobilitet vist seg som en viktig arena for å eksponere lærerstudenter for interkulturelle erfaringer (Klein & Wikan, 2019; Olsen & Hagen, 2015; Steele & Leming, 2022).

I tillegg til økt interkulturell kompetanse har internasjonal praksiserfaring ført til at lærerstudenter fra Norge opplever personlig vekst, styrket faglig selvtilitt og bedre kommunikasjonsferdigheter (Bergersen et al., 2022).

På en annen side finnes det lite systematisk kunnskap om praksismobilitet i norsk lærerutdanning (Sjøen, 2023). Det er derfor viktig å utøve en viss skepsis da det er grunnlag å anta mange overvurderer de gunstige effektene av utenlandspraksis (Zotzmann, 2015). Forskningslitteraturen preges også av kontradiksjon, og det er tegn på at utenlandsopphold kan fremprovosere stereotypiske fremstillinger av mennesker (Sjøen, 2021). Det har dermed vært reist betimelig kritikk hvorvidt internasjonalisering baseres på genuine interkulturelle ambisjoner eller om det tenderer mot former for vestlig turisme primært i fattigere land (Bergersen et al., 2022). Nært tilknyttet denne problemstillingen er dilemmaet om internasjonalisering hemmer eller fremmer en asymmetri hvor vestlig kultur er en hegemonisk premissleverandør for global utdanningspolitikk (Klein & Wikan, 2019).

Hvordan kan man forstå emosjoners rolle for interkulturell kompetanse gjennom praksismobilitet? Som Bjørkelo et al. (2013) forklarer, medierer emosjoner mellommenneskelig aktivitet gjennom sin påvirkning av rammene for og innholdet i den sosiale aktiviteten. En slik antakelse står i kontrast til et statisk syn på kultur ut fra tanken om at interkulturell kompetanse ikke er en egenskap mennesker har i en absolutt forstand, men at kompetansen oppstår og endres gjennom samhandling i kontekst (Zotzmann, 2015). Denne forståelsen står også i motsetning til det «stoiske» synet som dominerer deler av det interkulturelle fagfeltet. Spitzberg og Changnon (2009, s. 35) viser for eksempel hvordan interkulturelle teorier tidvis skildrer mennesker som overdrevne rasjonelle vesener hvor selv angst for det kulturelt ukjente beskrives som et produkt av rasjonell tenkning.

Gjennomgående i forskning på praksismobilitet i norsk lærerutdanning er at emosjoner står sentralt når mennesker med ulik kulturell bakgrunn samhandler (Klein & Wikan, 2019; Olsen & Hagen, 2015; Steele & Leming, 2022; Steen, 2009). Som Bergersen et al. (2022) skriver, har det i senere år vokst frem et kunnskapsfelt som undersøker hvordan emosjonelt ubehag kan behandles og forstås som en ressurs innen utdanningsforskning. Imidlertid finnes det få teoretiske beskrivelser på regulering av emosjoner som angst, sinne, glede, lykke og frustrasjon i den interkulturelle faglitteraturen. Dermed blir det, som Skrøvset og Tiller (2009) forklarer, heller ikke enkelt å belegge empiriske erfaringer med tunge teoretiske understrekinger.

I denne studien legges en enkel konseptualisering av interkulturell kompetanse til grunn. Denne består av lærerstudenters beskrivelser av ferdigheter, forståelser og holdninger som empati, nysgjerrighet, toleranse og selvrefleksjon (Hammer et al., 2003). Interkulturell kompetanse forstås dermed som en endring i retning av at man verdsetter kulturelt mangfold på bakgrunn av sin kognitive, emosjonelle og atferdsmessige utvikling (Deardorff, 2006). Det er særlig lærerstudentenes beskrivelser av emosjonelle erfaringer i møtet med kulturelle forskjeller i Tanzania som danner grunnlag for analysen.

Metodologi og forskningsdesign

Denne kvalitative intervjustudien baseres på et internasjonaliseringsprosjekt ved en norsk lærerutdanning hvor lærerstudenter gjennomførte tidsavgrenset praksisopp- læring i Tanzania. Prosjektets overordnede formål er å undersøke hvordan praksis- mobilitet i lærerutdanning kan bidra til utvikling av lærerstudenters emosjonelle og interkulturelle kompetanse. Emosjonalitet har vært gjenstand for begrenset opp- merksomhet innen norsk lærerutdanning (Sørensen & Bjørndal, 2021) og innen forskning på interkulturelle erfaringer i utdanning (Guntersdorfer & Golubeva, 2018). Dermed aktualiseres et behov for å utforske og nyansere disse temaene.

Praksismobilitet er en utbredt internasjonaliseringsstrategi i norsk lærerutan- ning, men det antydes variasjoner i innhold, utforming og gjennomføring mellom institusjoner. I forskningslitteraturen pekes det på tre sentrale faktorer for å legge til rette for kvalitet i praksismobilitet: grundige forberedelser, faglig oppfølging under oppholdet og grundige refleksjoner etter hjemkomst (Bergersen et al., 2022, s. 14). Forskningsdesignet i denne studien følger disse tre fasene. Prosjektet som helhet ble innledet med faglige, kulturelle og praktiske forberedelser før avreise, inkludert fokus på passende atferd i ukjente kulturelle omgivelser, kunnskap om lokale tanzanian- ske praksiser og historie, samt reisehelse og beredskap. Disse forberedelsene ledet til studiets andre fase, som var gjennomføringen av praksismobiliteten i Tanzania med en varighet på fire uker. Her bodde studentene sammen i grupper hvor de samarbei- det om planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning ved tanzanianske barne- og ungdomsskoler. Lærerstudentene fulgte den lokale lærerstaben, og hver studentgruppe fikk tildelt en tanzaniansk praksislærer i tillegg til å få oppfølging av norske praksislærere. Etter praksisoppholdet startet en evaluerende fase i Norge hvor studentene fikk anledning til å bearbeide sine erfaringer gjennom refleksjonstekster og gruppediskusjoner.

Ni av seksten lærerstudenter som deltok i mobilitetsprosjektet ble intervjuet etter praksisoppholdet (tredje fase), og det ble gjennomført intervju frem til undersøkelsen nådde et metningspunkt (Bryman, 2008). Alle studentene tilhører den tidlige norske fireårige grunnskolelærerutdanningen bestående av 180 studiepoeng i fag og 60 studiepoeng i pedagogikk. Utvalget består av tre mannlige og seks kvinnelige stu- denter i sitt andre og tredje studieår i sine respektive studieløp. Studentene har en gjennomsnittsalder på 22 år og representerer fagbakgrunner bestående av realfag, språkfag, samfunnsfag og praktisk-estetiske fag. Alle studentene var norske, og ingen av deltakerne hadde reiseerfaring utenfor Europa før praksisoppholdet. Intervjuene er individuelle, og hver samtale har en varighet mellom 30–60 minutter der det ble gjort lydopptak. Samtalene sentrerte rundt studentenes interkulturelle erfaringer i sine møter med tanzaniansk skolepraksis og lokalsamfunn. Videre var søkelyset i samtalene på hvilke emosjoner som ble aktivisert hos studentene under disse møtene, samt hvordan emosjonene ble håndtert underveis eller etter oppholdet.

Datagrunnlaget i studien er gjenstand for en tematisk analyse med to analyse- nivå. Ifølge Bryman (2008) handler tematisk analyse om å identifisere, analysere og

beskrive mønster i datamaterialet. Intervjuopptakene ble først bearbeidet i form av verbatim transkripsjon som anga hva som hadde blitt sagt under intervjuene. Disse transkripsjonene ble analysert med formål å identifisere koder og kategorier i det tekstlige innholdet. Oppmerksomheten var rettet mot lærerstudentenes beskrivelser av sine møter med tanzaniansk skolepraksis og lokalsamfunn og emosjoner som ble utløst under disse interkulturelle møtene. Dette analysenivået betegnes som en selektiv prosess hvor visse spørsmål prioriteres over andre. Det andre tolkningsnivået handlet om å se ut over kodene og kategoriene ved å identifisere generelle tema og mønster om relasjonen mellom interkulturelle og emosjonelle erfaringer. Dermed skapes meningsdanning ved å rette oppmerksomheten mot hvordan emosjonelle opplevelser medierer interkulturell utvikling hos lærerstudentene. Tre hovedtema ble identifisert på bakgrunn av analysen: praksismobilitet som grunnlag for økt interkulturell kompetanse, emosjonelle responser under praksisoppholdet og emosjonsregulerende strategier under lærerstudentenes møter med tanzaniansk skolepraksis og lokalsamfunn.

Interkulturelle studier preges av særegne etiske dilemma da forskningen ikke begrenses til forsker og forskningsdeltaker, men også til vertssamfunnet hvor studieobjektet materialiseres (Klein & Wikan, 2019; Steen, 2009). Dermed blir spørsmål om kulturell representasjon, fordommer, maktforhold og fremstilling av andre mennesker avgjørende. Dette arbeidet har blitt utført med den hensikt å ivareta alle deltakers verdighet og integritet. Anonymisering og konfidensialitet ble garantert for alle involverte parter: lærerstudenter, lærerutdannere og det tanzanianske vertssamfunnet. Prosjektet ble godkjent i henhold til nasjonale retningslinjer av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Utvelgelse av deltakere ble gjort ut fra strategiske hensyn. Som Behrnd og Porzelt (2012) hevder, kan utvelgelse aldri bli helt tilfeldig, ettersom deltakerne i utgangspunktet allerede er interessert i kulturelle opplevelser. Studenter vil vanligvis ikke kunne gjøre valide slutninger om sin egen interkulturelle kompetanse, og mange studenter har en tendens til å overvurdere sin egen utvikling. Klein og Wikan (2019, s. 94) skriver at dette dilemmaet kan overføres til mye av forskningen på utenlandspraksis i lærerutdanning som stort sett er utført av fagpersoner med egeninteresse av å rapportere positive utfall av internasjonale aktiviteter de selv administrerer. Forfatterens subjektive rolle som faglærer med oppfølgingsansvar av studentene under oppholdet må derfor betegnes som en feilkilde i studien. Antall og utvelgelse av deltakere, i tillegg til omfanget av denne studien, begrenser også eventuelle konklusjoner.

Funn og drøfting

I det følgende presenteres en tredelt funn- og drøftingsdel der det først vies oppmerksomhet til praksismobilitet som grunnlag for økt interkulturell kompetanse. Deretter drøftes det hvordan emosjonelle erfaringer medierer lærerstudentenes møter med

tanzaniansk kultur og praksis samt hvordan disse emosjonene blir regulert gjennom oppholdet.

Praksismobilitet som grunnlag for økt interkulturell kompetanse

Gjennomgående i studien er studentenes beskrivelser av økt interkulturell kompetanse på bakgrunn av praksisoppholdet. Åtte av ni intervjuede lærerstudenter beskriver at erfaringene fra Tanzania har ført til økt selvrefleksjon og anerkjennelse av kulturelt mangfold som de mener gjør dem mer interkulturelt kompetente.

Turen har vært en øyeåpner for meg [...]. Kanskje den største forskjellen for meg har vært forståelsen at det ikke bare finnes en måte å se verden på. Hvordan jeg opplever noe trenger ikke å være slik andre mennesker opplever det. (Kvinnelig student, 21 år)

Den virkelig store utviklingen for meg er at jeg forsøker å se ting fra et videre perspektiv enn før. (Mannlig student, 22 år)

Utdragene over gir et bilde av en utbredt beskrivelse i datamaterialet av hvordan opphold i ukjente kulturelle omgivelser har bidratt til utvidet forståelseshorisont om verden utenfor Norge. Lærerstudentene beskriver mange positive, men samtidig krevende sider ved å bli eksponert for lokale tanzaniansk kultur og praksis i og utenfor skolesystemet. Disse erfaringene har medført økt oppmerksomhet på studentenes egne holdninger.

Jeg oppdaget at jeg er mye mer nysgjerrig på folk fra andre kulturer enn før turen til Tanzania. Jeg prøver også å være mindre fordømmende og å anerkjenne enkeltmenneske i stedet for å anta at noen grupper mennesker oppfører seg på bestemte måter. (Kvinnelig student, 24 år)

Økt bevissthet og forståelse om en selv trekkes frem i datamaterialet, og mange relaterer dette til egen personlig vekst. Studentene utdyper denne utviklingen med å referere til endringer av egenskaper og kvaliteter som assosieres med empati og nysgjerrighet.

Ja, jeg føler at har lært nye ting av å være i Tanzania [...] Først lærte jeg at mennesker fra ulike kulturer kan ha veldig ulike syn på ting, men så forstod jeg også at selv om kulturer kan være forskjellige så er vi mennesker egentlig ganske like. (Mannlig student, 23 år)

Jeg oppdaget at jeg er langt mer nysgjerrig på mennesker fra andre kulturer enn før jeg reiste til Tanzania og jeg prøver også å være mindre fordomsfull enn jeg var før. (Kvinnelig student, 24 år)

Jeg tror at vi har like mye av å lære av dem som de har av oss. Se for eksempel hvordan de tar vare på hverandre i landsbyene. Ordet «familie» er noe større der enn i Norge. (Kvinnelig student, 21 år)

Beskrivelsene av empati og nysgjerrighet forstås som en mer omfattende bevissthet om kulturelle forskjeller enn tradisjonell tilegnelse av kunnskap om andre kulturer. Slik sett fremstår empati som en viktig, men ikke uproblematisk egenskap for utvikling av studentenes interkulturell kompetanse. Studentenes forklaringer indikerer at empatisk utvikling er krevende.

Mest av alt gjorde turen slik at jeg reflekterte mer over meg selv enn om. Men jeg trengte litt fysisk og psykisk avstand fra turen før jeg forstod det. (Kvinnelig student, 22 år)

Flere beskriver at selve praksisoppholdet er preget av problematiske kultur møter som påvirker deres mulighet for å kommunisere og samhandle effektivt og passende med lokalbefolkningen. Samtidig antydes det at konfliktfylte kultur møter også danner et grunnlag for selvrefleksjon. Det kommer ellers frem at den dype selvrefleksjonen for mange først kommer til uttrykk etter hjemkomst, noe som aktualiserer viktigheten med grundig etterarbeid etter utenlandsoppholdet.

Mange forteller at erfaringer fra praksisoppholdet medfører at forforståelser og innsikter er satt på prøve hvor rikere forståelser har blitt utviklet. Dette gjelder spesielt verdsettelse av kulturelt mangfold og samhandling med elever som behersker et annet morsmål. Studentene har også blitt mer bevisst på språkets rolle både i og utenfor klasserommet. Når det gjelder kommunikasjonskompetanse forklarer studentene at erfaringen med å tilhøre mindretallet som ikke behersker det tanzanianske lokalspråket representerer en ny og krevende rolle for dem.

Nå [etter oppholdet] vet jeg at frustrasjonen min i stor grad var et resultat av at det var jeg som var på utsiden av det som skjedde på skolen. Jeg var utlendingen her. Dette fikk meg til å tenke på viktigheten av inkludering i skolen. (Kvinnelig student, 22 år)

Overordnet beskriver de fleste studentene tilfredshet med sine erfaringer i Tanzania. Det er også enighet at disse erfaringene har styrket deres interkulturelle kompetanse. I analysen beskrives denne utviklingen som tidkrevende noe som understøttes i forskningslitteraturen (Behrnd & Porzelt, 2012). Positive utfall av praksisoppholdet er hovedsakelig rettet mot individuelle domener som personlig vekst. Dette er i tråd med forskningslitteraturen som fremhever at en reise ut i verden er en reise i selvet (Sjøen, 2021). Studentenes personlige utvikling forstås som ledd i å styrke særlig deres aktive empati som er viktige drivere for interkulturell kompetanse (Guntersdorfer & Golubeva, 2018). Selv om det er mer usikkerhet blant studentene

om denne erfaringen vil styrke deres profesjonelle kompetanse som fremtidige lærere, peker flere på at de har utviklet ny innsikt og forståelse omkring mangfold og inkludering. Dermed kan det tenkes at studentene er bedre rustet til å verdsette økt mangfold som et positivt trekk for å sikre trivsel, inkludering og likeverdighet for alle elever, noe som er et sentralt formål i norsk lærerprofesjon (Bergersen et al., 2022).

Emosjoners rolle ved internasjonal praksismobilitet

Det er et gjentakende funn i datamaterialet at mange av studentene assosierer sin fysiske praksismobilitet i Tanzania med en reise i eget emosjonsliv.

Alt følte så nytt i starten og hver dag oppstod det nye utfordringer. Det hele var så kaotisk. Jeg husker at jeg reagerte på hvor dårlig organisert alt var [det tanzanianske samfunnet]. Det var kaos i trafikken, i gatene, på butikken og på skolen. Etter hvert skjønte jeg at dette kaoset faktisk ikke var et kaos for dem [tanzanianere], men for meg. Det var mine følelser som var krevende å forholde seg til. (Kvinnelig student, 22 år)

Sitatet over kan også leses som et uttrykk for hvordan opplevelsen av ytre kaos gir høyt sansetrykk som virker inn på måten studentene betrakter ukjente kulturelle situasjoner. Alle de intervjuede studentene beskriver hvordan deres emosjoner preges av høyt sansetrykk som påvirker hvordan de opplever og forholder seg til mennesker rundt seg. Slik fremstår emosjonelle responser sentrale for hvordan studentene artikulere sin utvikling mot økt interkulturell kompetanse.

Det var også emosjonelle erfaringer som skapte uoverensstemmelse mellom personlige forventninger og sosiale situasjoner. Ifølge studentene kan følelsesmessige påkjenninger føre til personlig eller sosial stagnasjon. Flere trakk frem emosjonelle utfordringer knyttet til det å være lenge hjemmefra, bo svært tett på medstudenter over tid og samtidig gjennomføre praksisopplæring i ukjente tanzanianske omgivelser. Når negative emosjoner tar overhånd er en vanlig reaksjon følelser av sinne og hjelpeløshet, noe som kunne gå ut over studentenes mestring og forventning.

Turen til Tanzania har gjort at jeg har forstått nye ting om meg selv. Når jeg ser tilbake på hvor mye tid vi brukte på krangling [med medstudenter] fordi man ikke fikk velge hvem man skulle dele rom med eller være på gruppe sammen med så blir jeg oppgitt. (Mannlig student, 23 år)

Noen av deltakerne retter skuffelse innover for å ha handlet upassende i situasjoner. Her kan det tenkes at om studentene klarer å regulere negative følelser, så kan de også hindre upassende samhandling.

Emosjonelle opplevelser var imidlertid ikke bare knyttet til negative situasjoner, og gjennom intervjuene trekkes det frem flere positive emosjoner knyttet til praksismobiliteten.

Gjestfriheten som de viste er noe jeg aldri glemmer. Når vi besøkte den ene landsbyen fikk vi mat og gaver fordi vi var gjestene. Når vi ønsket å gi dem penger så ville de ikke ta imot selv om de sa at de selv var fattige. For meg er det vanskelig å forstå at noen som har så lite deler med noen som har så mye, men det er også noe fint med det. (Kvinnelig student, 24 år)

Uansett hvor du går så hilser folk på deg og barn og voksne kommer bort for å snakke med deg. Først syntes jeg at dette var litt ubehagelig, men de fleste var bare nysgjerrig på meg og mange virket som de oppriktig ville bli kjent med meg. (Kvinnelig student, 21 år)

Det siste sitatet illustrerer hvordan emosjoner som aktiviseres i konkrete hendelser påvirker hvordan man forholder seg til det kulturelt ukjente. Generelt blir spontan samhandling med tanzanianerne beskrevet i både positiv og negativ forstand. Dette tyder på at det ikke nødvendigvis er selve kontakten som oppleves som positiv eller negativ, men heller studentenes evne å forholde seg til ukjente situasjoner på, en evne som flere uttrykket de ble bedre på utover praksisoppholdet.

Selv om jeg var veldig klar for å reise hjem etter en måned så var det først mot slutten at jeg egentlig følte at jeg mestret det å være i Tanzania. Jeg forstod flere koder og jeg var mer avslappet. Da var det også lettere å kommunisere med de lokale og å oppdage nye ting. (Mannlig student, 21 år)

Her antydes det at situasjoner som først føles ubehagelig kan ufarliggjøres gjennom erfaring, refleksjon og bevisstgjøring. Tid fremstår i denne sammenheng sentralt for å bearbeide emosjonelle opplevelser av interkulturelle inntrykk, og mange studenter beskriver at mye av selvrefleksjonen først ble mulig en stund etter praksisoppholdet. Dette kan knyttes til det store sansetrykket som preger studentene under oppholdet, noe som igjen kan være et hinder for refleksjon og bevisstgjøring. Samtidig kan det også antyde at studentenes interkulturelle og emosjonelle kompetanse gradvis styrkes underveis i oppholdet.

Mange av studentene trekker frem sterke emosjonelle reaksjoner knyttet til kulturelle misforståelser og konflikter.

Jeg var en del frustrert fordi det var vanskelig å forstå i begynnelsen hva vi skulle gjøre i skolen, hva som ble forventet av oss fra de lokale lærerne og hvordan vi skulle håndtere og motivere elevene for læringsarbeid. Til slutt ble jeg selv demotivert. (Kvinnelig student, 22 år)

De [lokale lærere] er ikke veldig pålitelige når du har avtalt en undervisningstid eller undervisningstema. Uten varsel så endrer de dette og så må du ta en uforberedt undervisning helt på sparket. Da ble det ofte til at vi ikke gjennomførte undervisningen. (Kvinnelig student, 21 år)

Andre eksempler enn disse på kulturelle konflikter er knyttet til spørsmål rundt et tradisjonelt tanzaniansk skolesystem hvor fysisk avstraffelse av elever er vanlig, noe som står i sterk kontrast til den relasjonelle pedagogikken som studentene kjenner til fra norsk skolepraksis.

Straff av barn er så grusomt at jeg har ikke ord for det. Av og til virket det som om de gjorde det mer nå vi [de norske studentene] var til stede. Noen ganger ble det så mye at jeg bare ville ta stokken [strafferedskapet] fra lærerne.
(Kvinnelig student, 20 år)

Studentene beskriver at det er vanskelig å opptre passende og høflig ved slike opplevelser. Dette kan tolkes på ulike nivå da aversjon mot fysisk straff av barn er positivt. Med relevans for denne studien er det likevel interessant å rette oppmerksomheten mot studentenes beskrivelser av eget emosjonelt ubehag når de ble eksponert for slike hendelser.

Det følte hjelpeløst at vi ikke sa ifra til skolen at de måtte slutte med å straffe barn. På en annen side er jo dette virkeligheten for dem. Er det bedre å late som det ikke skjer ved å hindre at lærerne straffer elevene noen uker i året slik at vi fra Norge skal slippe ubehaget med å se det? (Mannlig student, 21 år)

Flere utfordret egne følelsesmessige reaksjoner i dette henseende med spørsmålet om det er hensiktsmessig å lukke øynene for ubehagelige opplevelser hvis det innebærer at man sitter igjen med en naiv fremstilling av verden.

Overordnet viser analysen at erfaringer under utenlandsoppholdet preges av positive og negative emosjoner. Disse emosjonene står sentralt i den interkulturelle opplevelsen. Det at emosjoner medierer samhandling mellom mennesker med ulik kulturell bakgrunn er en dårlig skjult hemmelighet i den empiriske forskningen (Spitzberg & Changnon, 2009). Like fullt er det et tema som er underteoretisert i deler av litteraturen (Guntersdorfer & Golubeva, 2018).

Studentene beskriver at interkulturell utvikling er komplisert, og at deres erfaringer med konflikter i studentgruppen og kulturelle misforståelser var av betydning for den interkulturelle opplevelsen. I litteraturen refereres det til *sjokkfasen* når studenter reiser til ukjente kulturer (Bergersen et al., 2022). Emosjoner er særlig avgjørende for hvordan studentene samhandler og fungerer i sjokkfasen. Ved stor sansebelastning knyttet til verdimotsetning eller kulturelle konflikter kan det oppstå utfordringer med å vise passende egenskaper toleranse og åpenhet. Stor sansebelastning trenger ikke å være negativt da et viktig poeng med internasjonal erfaring er nettopp eksponering for at verden er langt mer kompleks enn først antatt (Steele & Leming, 2022). Med utgangspunkt i analysen fremstår det likevel viktig å hindre at for sterk følelsesmessig påkjenning fører til emosjonell utmattelse, noe Bjørkelo et al. (2013) skriver kan hindre meningsfull aktivitet og samhandling.

Emosjonell regulering under praksisoppholdet

I analysen fremkommer det at emosjonelle responser er et bidrag til selvrefleksjon og anerkjennelse av kulturelle forskjeller i retning av økt interkulturell kompetanse. Studentene beskriver dette som kompliserte og tidkrevende prosesser. Slik sett er ikke interkulturell utvikling et automatisk utfall av mobiliteten, og refleksjon før, underveis og etter oppholdet er en forutsetning for å bearbeide erfaringer. Samtidig forklarer flere studenter at det er når praksisoppholdet er kommet litt på avstand at studentene først får anledning til grundig refleksjon. I dette henseende gir flere studenter uttrykk for at de burde vært bedre forberedt på å håndtere sine emosjonelle reaksjoner underveis.

Jeg synes at vi skulle vært enda mer forberedt på å takle ubehagelige situasjoner før vi reiste til Tanzania. På en annen side tror jeg ikke at man egentlig kan bli helt forberedt og at man må bruke tid når man står i det. (Kvinnelig student, 26 år)

I sitatet over vedkjenner studenten det krevende spenningsfeltet mellom behovet å være forberedt, men samtidig være åpen for at interkulturelle erfaringer preges av uforutsigbarhet. Mulig vil samtale om emosjonalitet før, under og etter praksissituasjoner bidra til å styrke studentenes emosjonelle kompetanse. Med dette aktualiseres bevissthet omkring emosjonalitet ved praksismobilitet i norsk lærerutdanning. Samtidig er det gjennomgående i datamaterialet at studentene brukte både bevisste og ubevisste emosjonsregulerende strategier under oppholdet. En strategi er gruppesamtaler for å bearbeide krevende emosjonelle erfaringer.

Det var ikke alltid at de norske eller lokale [tanzanianske] praksislærerne observerte oss i praksis eller hadde tid til veiledning på skolene. Derfor var det nyttig at vi kunne snakke om erfaringene vi hadde hatt både i gruppene og mellom gruppene og praksislærer. Dette tror jeg skapte trygghet blant oss. (Kvinnelig student, 22 år)

Sitatet over kan trolig overføres til lærerstudenter som gjennomfører ordinær praksisopplæring i Norge. En sentral forskjell er imidlertid at studentene som praktiserer i Tanzania befinner seg i en fremmed kulturell kontekst hvor språk, praksis, forventninger og taus kunnskap ikke er umiddelbart kjent for dem. I tillegg mangler disse studentene sine ordinære referanserammer for trygghet, som venner, familie og lokalmiljø. Erfaringsutvekslingen studenten refererer til over fungerer dermed som en viktig arena for å bearbeide og å forberede seg på ulike situasjoner. Her identifiseres videre en kombinasjon av problemfokuset og emosjonsfokuset regulering der lærerstudenter får bearbeidet sine emosjonelle og interkulturelle erfaringer. Et medvirkende prinsipp ifølge studentene er at disse samtalen blir gjennomført under trygge omgivelser. En annen viktig forutsetning er at praksislærer legger til rette for et inkluderende læringsmiljø.

Foruten bearbeidelse av erfaringer trekker studentene frem viktigheten med praktisk hjelp, særlig når noen opplever faglige og pedagogiske problemstillinger.

Etter hvert når det oppstod ubehagelige situasjoner på skolen så forsøkte vi først å løse det med å støtte hverandre i gruppen. Dersom noen ikke fikk til undervisningen ble det naturlig at de andre i gruppen gikk inn i situasjonen for å støtte eller hjelpe. (Mannlig student, 21 år)

Her identifiseres også problemfokuset kombinert med emosjonsfokuset rettet mot konkrete situasjoner når de oppstod, i motsetning til mer reaktiv håndtering illustrert i det forrige sitatet. Det å gi praktisk hjelp og støtte blir beskrevet som nyttig og studentene beskriver at de gradvis fikk innarbeidet rutiner for dette. Flere forklarer at det var vanlig å gi hverandre støtte gjennom utsagn som «dette klarer vi» og «stå på». Riktignok er ikke disse strategiene utelukkende nyttige for lærerstudentene som gjennomfører praksisopplæring i ukjente kulturelle omgivelser. Samtidig blir nok behovet for trygghet mer avgjørende for studenter som gjennomfører praksisopplæring borte fra sine vante omgivelser hjemme i Norge.

Jeg hadde vel ikke en spesiell strategi. Det viktigste for meg var og prøve å beholde roen. Selv om jeg ikke alltid klarte å skape ro i klasserommet så forsøkte jeg å tenke at så lenge jeg beholder roen så skal det gå bra. (Kvinnelig student, 22 år)

Sitatet over indikerer bruk av individuell emosjonsregulerende strategi, som også var relativt vanlig blant studentene. I dette eksemplet ser vi at studenten bruker distraksjon som fluktrute som ledd i å dempe sitt emosjonelle ubehag og for å rette oppmerksomheten bort fra negative tanker og følelser. Strategier som fluktruter og mental distraksjon blir nevnt, men disse strategiene blir forklart som hensiktsmessige ved situasjoner som frembringer moderat emosjonelt ubehag. Ved situasjoner preget av stort emosjonelt ubehag, typisk i forbindelse med kulturelle misforståelser og konflikter, beskriver flere studenter at det var vanskelig å holde hodet kaldt uansett strategitype. Dette underbygger at emosjonelt ubehag knyttet til kulturelle motsetninger ikke kan fjernes (Steele & Leming, 2022). Det er likevel et behov for å undersøke hvordan emosjoner som angst, frykt, sinne og frustrasjon kan håndteres under praksismobilitet.

Flertallet av studentene beskriver at sosial og relasjonell støtte er den viktigste emosjonsregulerende strategien under praksisoppholdet.

Usikkerhet ble på en måte en del av turen. Det var ok og være usikker for alle de andre kjente på det samme [...] Jeg følte jeg kom nærmere på flere [av medstudentene] og det utviklet seg en ekte omsorg for mange jeg ikke kjente godt fra før. Det var nok dette som gjorde at det ble enklere å forholde seg til alt som var uvant og ubehagelig. (Kvinnelig student, 22 år)

Beroligende smil og en hånd på skulderen, gjerne i kombinasjon med positive kommentarer, trekkes frem som vanlige former for støtte som emosjonsregulerende strategier. Mange utdyper at de ikke nødvendigvis har et bevisst forhold til sine emosjonelle reaksjoner, hva som utløser dem eller hvordan de kan håndteres. Samtidig er den sosiale støtten gjennomgående for hvordan studentene håndterer selv de sterkeste emosjonelle opplevelsene under oppholdet.

Det er liten tvil om at emosjoner medierer studentenes møter med tanzaniansk kulturell praksis. Emosjonsregulering er dermed viktig for å hjelpe studentene med å navigere i ukjente kulturelle omgivelser. I denne studien identifiseres en kombinasjon av problemfokuset og emosjonsfokuset regulering ved faglige og interpersonlige problemstillinger som studentene møter under praksisoppholdet. Dette står noe i kontrast til Boekaerts og Pekruns (2016) beskrivelse av at problemfokuset regulering dominerer dersom emosjonelle responser er knyttet til faglige situasjoner. Studentene beskriver også at de anvender distraksjon og mentale fluktruter ved ulike former for ubehag. Gregersen et al. (2014) mener at slike forholdsvis enkle emosjonsstøttende grep kan være effektive i å redusere moderat emosjonelt ubehag. Et gjennomgående trekk er at støtte fra omgivelser er blant de viktigste emosjonsregulerende strategiene på vei mot økt emosjonell og interkulturell kompetanse. Sosial støtte som strategi er fremtredende også når det gjelder sterkt emosjonelt ubehag for eksempel i møtet med kulturelle verdimotsetninger og konflikt. Dette forutsetter ifølge Gregersen et al. (2014) at sosiale omgivelser gjøres kjent med den enkeltes emosjonelle behov noe som aksentuerer den relasjonelle siden ved utvikling av emosjonell og interkulturell kompetanse.

Avsluttende tanker

Formålet med denne artikkelen har vært å utforske hvordan praksismobilitet i Tanzania kan bidra til utvikling av emosjonell og interkulturell kompetanse hos lærerstudenter fra Norge. Med bakgrunn i denne studien er det grunnlag for å konkludere at disse egenskapene henger tett sammen, og at studentene beskriver en utvikling innenfor begge domener. Studentene forklarer blant annet at praksismobiliteten har ført til økt selvrefleksjon, toleranse og anerkjennelse av kulturelt mangfold som kan bidra til å gjøre dem mer interkulturelt kompetente. I tillegg er de bevisstgjort egne emosjonelle reaksjoner og hvordan disse kan reguleres. Selv om slike prosesser er krevende og studentene beskriver ulike grader av utvikling, er et fellestrekk at studentene har blitt i bedre stand til å kommunisere og samhandle mer effektivt og passende i interkulturelle omgivelser samt å bli tryggere på eget emosjonsliv.

Et gjennomgående trekk i studien er at emosjonelle erfaringer står sentralt for hvordan studentene opplever og håndterer den interkulturelle opplevelsen. Dette bør ikke komme som en stor overraskelse, da emosjoner er kjernen i lærerutdanning. Med det følger også et behov for å undersøke hvordan emosjoner fremmer og

hemmer pedagogisk virksomhet (Bjørkelo et al., 2013). Selvrefleksjon, støtte og samtaler er avgjørende for å hjelpe studenter til å lære å forstå, håndtere og bearbeide sine emosjoner før, underveis og etter praksismobilitet. I studien ser man at studentene bruker ulike strategier i sine forsøk på å regulere både det som utløser emosjonene og emosjonene selv. Den viktigste strategien er støtte fra omgivelser i situasjoner og bearbeiding av emosjonelle erfaringer i etterkant av situasjoner. I lys av studiens kobling mellom emosjoner og interkulturell kompetanse kan denne innsikten ha positive konsekvenser for studenter som individer, deres fremtidige lærerroller og for lærerutdanning.

Et viktig funn i denne studien er at det ofte er når studentene får sine interkulturelle opplevelser på avstand at koblingen mellom situasjon og emosjon tydeliggjøres. Interkulturell utvikling som tidkrevende prosesser er også godt dokumentert i forskningslitteraturen (Bergersen et al., 2022). Dermed er det viktig at arbeid med studentenes emosjonelle og interkulturelle utvikling ikke avsluttes når studentene har returnert til Norge, men at det skapes gjennomgående rom for refleksjon og dialog omkring emosjonalitet og interkultur i lærerutdanningene. Dette funnet bør samtidig ikke tolkes i retning av at studentene har svake evner til emosjonsregulering; det er mange antydninger i intervjuene om at de ønsker å utøve interkulturelt og emosjonelt passende handlinger. Det er også mulig for mennesker å ha mer komplekse emosjoner enn de som kommer til uttrykk gjennom et intervju.

Det er flere begrensninger ved dette arbeidet. For det første lar ikke studien seg replisere. Sentrale elementer i studien kan etterprøves av andre, men kontekstuelle tilfældigheter som preget gjennomføring av praksismobiliteten vil kunne påvirke innhenting av datamaterialet. Prosjektets subjektive karakter representerer en annen begrensning. Dette inkluderer feilkilder ved innhenting av data og den fortolkende rollen til forskeren i arbeidet. I tillegg baseres datamaterialet utelukkende på selvrapporterte erfaringer fra et begrenset antall lærerstudenter (N = 9) som ble strategisk utvalgt i prosjektet.

Videre forskning bør undersøke hvordan positive og negative emosjoner påvirker de komplekse sosiale og kulturelle dynamikkene som medierer studenters personlige, sosiale og pedagogiske handlingsrom. Som beskrevet av Bjørkelo et al. (2013) bør målet være å undersøke hvordan emosjonell kompetanse kan åpne for emosjonell regulering i lærerutdanning generelt og ved praksismobilitet i lærerutdanning generelt.

Forfatterbiografi

Martin Sjøen er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Sjøens forskningsinteresser omfatter blant annet interkulturell pedagogikk, fredsutdanning og samfunnsfagdidaktikk.

Referanser

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Behrnd, V. & Porzelt, S. (2012). Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 213–222. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.04.005>
- Bergersen, A., Klein, J. & Larsen, A. S. (2022). Introduksjon: Global bevissthet og interkulturell kompetanse gjennom studentmobilitet og praksis. I J. Klein, A. Bergersen & A. S. Larsen (Red.), *Utenlandspraksis for lærerstudenter. Global og interkulturell kompetanse* (s. 9–22). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215056180-2022-01>
- Bjørkelo, B., Sunde, E., Fjeld, G. & Lønningen, K. (2013). Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1(97), 28–39. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-01-04>
- Boekaerts, M. & Pekrun, R. (2016). Emotions and emotions regulation in academic settings. I L. Corno & E. M. Anderman (Red.), *Handbook of educational psychology* (s. 76–90). Routledge.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Collins, R. (1975). *Conflict sociology*. Academic Press.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- De Wit, H. & Jones, E. (2022). A new view of internationalization: From a Western, competitive paradigm to a global cooperative strategy. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, 3(1), 142–152. <http://johepal.com/article-1-192-en.html>
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266–272.
- Gregersen, T., Macintyre, P. D. & Meza, M. D. (2014). The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 98(2), 574–588. <https://doi.org/10.1111/modl.12084>
- Guntersdorfer, I. & Golubeva, I. (2018). Emotional intelligence and intercultural competence: Theoretical questions and pedagogical possibilities. *Intercultural Communication Education*, 1(2), 54–63. <https://doi.org/10.29140/ice.v1n2.60>
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hargreaves, A. (2005). The emotions of teaching and educational change. I A. Hargreaves (Red.), *Extending educational change* (s. 278–296). Springer.
- Helleve, I. (2016). Undervisningens utfordringer og muligheter. Interkulturelle refleksjoner om pedagogiske begreper. I F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 15–28). Fagbokforlaget.
- Jakhelln, R. (2009). Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart. I R. Jakhelln, T. Leming & T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 69–90). Eureka Forlag.

- Klein, J. & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79(1), 93–100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.003>
- Matsumoto, D., Yoo, S. H. & LeRoux, J. A. (2008). Emotion and intercultural adjustment. I H. Kotthoff & H. Spencer-Oatley (Red.), *Handbook of applied linguistics, volume 7: Intercultural communication* (s. 77–98). de Gruyter Publishers.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Olsen, S. T. & Hagen, A. (2015). How can exposure to practice in a foreign context enhance the professional development of teacher students? Case study from South Africa. *Journal of the European Teacher Education Network*, 10, 154–164.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. I P. A. Schultz & R. Pekrun (Red.), *Emotions in education* (s. 13–36). Academic Press.
- Ross, A. S. (2015). From motivation to emotion: A new chapter in applied linguistics research. *University of Sydney Papers in TESOL*, 10, 1–27.
- Sjøen, M. M. (2021). Towards intercultural competence: What teacher-training students with cross-cultural teaching experience should be learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1990121>
- Sjøen, M. M. (2023). Fra internasjonal konkurranse til interkulturell kompetanse. Betraktninger rundt praksismobilitet som internasjonaliseringsstrategi i norsk lærerutdanning. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 6(4). <https://doi.org/10.7577/njcie4794>
- Skrøvset, S & Tiller, T. (2009). Emosjoner og metaforer i aksjonsforskning. I R. Jakhelln, T. Leming & T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 221–234). Eureka Forlag.
- Solbue, V. & Helleve, I. (2016). Kompetanse versus forpliktelser i interkulturell dialog med utgangspunkt i en 1. klasse på videregående skole. I F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.) *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 31–42). Fagbokforlaget.
- Spitzberg, B. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. I D. K. Deardorff (Red.), *The Sage handbook of intercultural competence* (s. 2–52). Sage.
- Starrin, B. (2009). Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen. I R. Jakhelln, T. Leming & T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 21–34). Eureka Forlag.
- Steele, A. R. & Leming, T. (2022). Exploring student teachers' development of intercultural understanding in teacher education practice. *Journal of Peace Education*, 19(1), 47–66. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2030688>
- Steen, O. I. (2009). International field studies in Norwegian teacher training courses: Perspectives and experiences. *International Research in Geographical and Environmental Studies*, 18(3), 199–209. <https://doi.org/10.1080/10382040903054032>
- Sørensen, Y. & Bjørndal, K. E. W. (2021). Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang

- (2005–2020). *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3), 38–69. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2640>
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, and consciousness. Vol. 1: The positive affects*. Springer.
- Yoo, S. H., Matsumoto, D. & LeRoux, J. A. (2006). The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(3), 345–363. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.08.006>
- Zeidner, M. (2014). Anxiety in education. I R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Red.), *International handbook of emotions in education* (s. 265–288). Routledge.
- Zembylas, M. (2007). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57–72. <https://doi.org/10.1080/17437270701207785>
- Zotzmann, K. (2015). The impossibility of defining and measuring intercultural competencies. I D. Rivers (Red.), *Resistance to the known: Counter-conduct in language education* (s. 168–191). Palgrave.