



3. En analyse av makt og kultursensitivitet blant utvekslingsstudenter til og fra det globale sør gjennom faget Global Knowledge

Ane Bergersen og Prisca Bruno Massao

Sammendrag Ved å se på 19 prosjektoppgaver skrevet av norske og zambiske studenter basert på deres utenlandspraksis i faget Global Knowledge drøfter vi hvordan kultur og makt kommer til uttrykk. Vi finner forskjeller i valg av tema, teori, metodisk tilnærming og egen posisjonering som utenlandsstudent. I lys av kritisk hvithetsteori, kritisk pedagogikk og interkulturell kompetanse vektlegger vi i dette kapitlet de norske studentenes prosjektoppgaver relatert til praksis i Zambia.

Nøkkelord studentmobilitet | Zambia | hvite privilegier | makt | interkulturell

Abstract By analysing 19 project reports written by Norwegian and Zambian students as part of the course Global Knowledge, we discuss how culture and power are articulated. The reports show intercultural variations in terms of choice of the topics, theories, methodological approaches, and their position as foreign students. In light of critical whiteness theory, critical pedagogy, and intercultural competence, do we emphasise on the Norwegian students reports related to practice in Zambia.

Keywords student mobility | Zambia | white privileges | power | intercultural

Vi ønsker å drøfte hvordan egen kulturell posisjon som student i en ny kulturell kontekst kommer til uttrykk gjennom en analyse av norske og zambiske studenters prosjektoppgaver i samme fag. I perioden 2008 til 2020 gjennomførte 211 norske studenter og 93 zambiske studenter faget Global Knowledge ved Høgskulen på Vestlandet, tidligere Høgskulen i Sogn og Fjordane. Dette er et 30 studiepoengs fag der norske studenter har praksis og feltarbeid tre måneder i Zambia og zambiske studenter er ett år i Norge med praksis i norske skoler. Studentene har ulike profesjonsbakgrunn, og vårt utvalg er grunnskole- og barnehagelærerstudenter. Vi har valgt å analysere 19 prosjektoppgaver, 11 norske basert på praksis i Zambia sammenlignet med åtte prosjektoppgaver skrevet av zambiske studenter med praksis i Norge. Målet er å finne svar på følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kommer kultur og makt til uttrykk i prosjektoppgaver i faget Global Knowledge, og hvilken innsikt kan dette gi i et sør-nord-perspektiv på studentmobilitet?*

Studentenes datainnsamling gjennomføres i en ny kontekst, norske studenter i Zambia og zambiske studenter i Norge. Prosjektoppgavene viser at norske og zambiske studenter har ulike vektlegging av læringsmål i faget, metodiske tilnærminger og posisjonering i forhold til sine informanter. Vi ønsker i dette kapittelet å vise det potensialet studentmobilitet har til å øke kritisk refleksjon og interkulturell kompetanse for lærerstudenter. De fleste studier setter søkelys på studentmobilitet fra nord til sør, og gjennom vår komparative analyse ønsker vi å utvide perspektivet til å gjelde studentmobilitet både til og fra det globale sør.

UTDANNING OG INTERKULTURELL KOMPETANSE GJENNOM STUDENTMOBILITET

I både nasjonal og internasjonal forskning (Bergersen & Muleya, 2019; Hammer, 2015; Klein & Wikan, 2019; Vande Berg, 2012; Wikan & Klein, 2017) pekes det på tre sentrale faktorer for å legge til rette for kvalitet på internasjonal studentmobilitet. Disse er grundig forberedelse før oppholdet, faglig mentor under oppholdet og grundige refleksjoner etter hjemkomst. Flere (Bandyopadhyay & Patil, 2017; Boyesen, 2017; Henry, 2019, 2020; Juul-Wiese & Adriansen, 2019; Manley et al., 2016; Thomas & Luba, 2018) vektlegger betydningen av å forberede studenter på egen posisjon og refleksjoner knyttet til aspekter som privileger, undertrykkelse og rasisme før de reiser fra det globale nord til det globale sør. Manley et al. (2016) argumenterer for viktigheten av å kjenne konteksten en skal være i, ha evnen til å kritisk reflektere over den maktubalansen som eksisterer globalt, og være bevisst sin posisjon som hvit med mulighet til å reise og realisere seg selv gjennom praksis i zambiske skoler.

Vestlig normativ profesjonskompetanse styrer de spørsmålene og løsningene en mener må være viktige og riktige (Bjørknes, 2015). Nordkvelle (2004) viser hvordan pedagogikkfagets utvikling må sees i sammenheng med kolonisering og etablering av Vestens modellmakt overfor resten av verden. De mest troskyldige begrep og forestillinger vi har om barn og læring, ble tatt i bruk og utviklet i sammenhenger som var preget av motiver, strategier og tankesett som ble utformet i en tid da europeerne så på seg selv som legitime erobrere av verden. Eurosentriske betraktningmåter ligger følgelig dypt i pedagogikkfagets konstitusjon, og en bør derfor ha et reflektert syn på den europeiske rollen i fagets utvikling (Nordkvelle, 2004).

ZAMBIAS UTDANNINGSPOLITIKK

Utdanning er et viktig verktøy for å påvirke kultur og global politikk, og kvalitet i utdanning er et av FNs sentrale bærekraftsmål. Studentmobilitet i høyere utdanning er et viktig virkemiddel for å styrke utdanningskvalitet og interkulturell kompetanse (Meld. St. 7 (2020–2021)), og kjennskap til utdanningspolitiske føringer i egen og ny kontekst gir et godt grunnlag til å forstå rammer for handlingsrom i praksis. Vi vil derfor kontekstualisere utdanning i Zambia med en kort historikk.

Utdanningspolitisk har Zambia gjennomgått ulike utdanningsepoker og -reformer, fra en prekolonial uformell utdanning med vekt på lokale behov til en britisk-kolonial epoke dominert av misjonsskoler med skille mellom skoler for afrikanske og europeiske barn (Carmody, 2004; Volan, 2003). Under kolonistytret ble infrastruktur til utdanning og jordbruk lite prioritert, og spesielt for Zambia ble utbyggingen av infrastrukturer konsentrert rundt gruvedrift og urbanisering nær gruvene (Eriksen, 2019). Etter frigjøringen i 1964 satset den første presidenten, Kaunda, på en sterk offentlig skole for alle, med vektlegging av humanisme og nasjonsbygging. Økonomisk nedgangstid med lave kobberpriser førte til krise i utdanningssektoren, og fra midten av 1970-tallet ble Zambia avhengig av bistand. Første utdanningsreform kom i 1977, med en dreining fra akademisk teoretisk kunnskap til praktiske ferdigheter som zambierne hadde behov for (Volan, 2003), men økonomisk nedgangstid hindret implementering av reformen.

Neste reform rettet mot læring og styrking av grunnutdanning kom i forlengelse av verdenskonferansen om «Utdanning for alle». Dokumentet «Educating our Future» (MoE, 1996) er fortsatt styrende for Zambias utdanningspolitikk. Regjeringskiftet i 1991 og Verdensbankens strukturtilpasningsprogram førte til en sterk vekst i private skoler, innføring av skolepenger og reduksjon i utdanningsbudsjettet til offentlige skoler (Kelly, 1999; Volan, 2003).

Tusenårsmålene og sterkt internasjonalt press på å øke andelen skolebarn førte til forbud mot skolepenger fra 1. til 7. klasse i 2002 (Volan, 2003). På samme tid kom en ny læreplan med vekt på praktisk lokalkunnskap, og et samarbeidsprosjekt mellom lærerutdanningen i Livingstone og Høgskulen i Sogn og Fjordane førte til en nasjonal manual for å bruke lokal kunnskap i skolen (Bergersen, 2009). Læreplanen fra 2013 strekker seg fra førskole til 12. skoleår (MESVTE, 2013) og har tverrfaglige tema forankret i tusenårsmålene og bærekraftsmålene.

Zambia har et hierarkisk utdanningssystem preget av arven fra britisk kolonitid med sterk sentralstyring av pensum, en mekanisk innlæring og omfattende testing (Bergersen, 2009; Carmody, 2004; Volan, 2003). Flere (Bergersen, 2014; Breidlid, 2006, 2009; Brock-Utne, 2006; Volan, 2006) har problematisert at vestlig utdanningsdiskurs dominerer flere afrikanske utdanninger og læreplaner, både innholdsmessig og når det gjelder undervisningsformer. Zambiske forskere (Kelly, 1999; Moyo, 2010) drøfter hvorfor Zambia trenger å utvikle et utdanningssystem mindre styrt og influert av donorenes verdier og midler, og der bistand trekkes fram som et hinder for at myndighetene tar ansvar for utdanning på alle nivå, fra grunnskole til universitet. Zambia har hatt mer enn 20 bilaterale og multilaterale bistandsaktører knyttet til utdanning, der Norge i mange år var en viktig bistandsaktør (Volan, 2003). Førsteforfatter var selv en bistandsaktør i Zambia i flere år med ansvar for implementering av nye undervisningsmetoder som rådgiver for utdanningsdepartementet (Bergersen, 2009, 2016). I lignende skoleerfaringer fra Uganda har Odora-Hoppers (2002) problematisert at den vestlige utdanningen i mange afrikanske land kan være psykologisk nedbrytende ved å overse og nedvurdere samfunnets egen lokale kunnskapsbase og historiske røtter.

MAKT OG KULTURELLE ASPEKTER VED STUDENTMOBILITET

Vår analyse av makt og kulturelle aspekter ved studentmobilitet bygger på interkulturell kompetanse (Dahl, 2013; Dypedahl & Bøhn 2017; Nakayama & Halualani, 2010) og frigjørende pedagogikk (Freire, 2000). I analyse av norske studenters mobilitet utvides perspektivet med kritisk hvithetsteori (DiAngelo, 2011; Frankenberg, 1993).

Interkulturell kompetanse

Interkulturell kompetanse kan defineres som evnen til å tenke og kommunisere hensiktsmessig i møte med mennesker med andre tankesett og kommunikasjons-

stiler enn en selv (Dypedahl & Bøhn, 2017). En presisering av interkulturell kompetanse kan defineres som tverrkulturell bevissthet om at vi alle har en forståelseshorisont basert på eget verdenssyn, bevissthet og kunnskap om egen og andres forståelseshorisont, og interkulturell kommunikasjonskompetanse (Bergersen, 2017; Dahl, 2013). I kulturelle møter som baseres på dialog, kan fordommer utfordres, selvkritisk refleksivitet øke og ny innsikt oppnås (Svane, 2006). Det er i autentiske møter en kan se hva som skjer med fordommer en har om den andre (Opsal, 2011), og utvide egen forståelseshorisont.

For å kunne tenke og kommunisere hensiktsmessig trenger en interkulturell kommunikasjonskompetanse, som er evnen til å forstå en situasjon, hvem en kommuniserer med, og hvordan en er i slike møter med andre (Dahl, 2013). For individer med makt, frihet og stort handlingsrom vil kontekst bety lite, og som flere (Dahl, 2013; Dybedahl & Bøhn, 2017) viser til, kan norske måter å kommunisere på oppfattes som direkte og lite kontekststøttede, omtalt som lavkontekstuell kommunikasjon. Konsekvensene ved å opptre uhøflig er minimale når vi har et offentlig sikkerhetsnett, i motsetning til samfunn der sikkerhetsnettet er familie, naboer og religiøse fellesskap (Bergersen, 2017). I samfunn preget av patriarkalske strukturer, svakt demokrati og liten ytringsfrihet vil kontekst bety mye for mønstre av kommunikasjon, såkalt høykontekstuell kommunikasjon. Høykontekstuell kommunikasjonsstil er ofte vag, ikke-konfronterende, sirkulær og kjennetegnes av bruk av metaforer og anekdoter (Dahl, 2013). Kjønn, alder, rase, etnisitet og status, hvor samtalen finner sted og relasjonen mellom dem som møtes, er alle viktige faktorer i høykontekstuell kommunikasjon (Dahl, 2013; Heron, 2007; Ytrehus, 2011).

I europeisk forskning på interkulturell kompetanse vektlegges ofte en dynamisk, konstruerende og identitetsskapende forståelse, ulik forskning fra det globale sør, som i større grad har et kritisk perspektiv rettet mot historiske koloniale strukturer, frigjøring og konflikt (Dietz, 2009, 2018). Et slikt kritisk perspektiv på interkulturell kompetanse vektlegges i dette kapitlet, med søkelys på hvem som har makt og posisjon til å definere hva som er gyldige verdier og normer (Nakayama & Halualani, 2010; Ytrehus, 2011). Ved å sette søkelys på forskjellige strukturelle rammebetingelser for interkulturelle møter ønsker vi å belyse ubevisste og ulike praksiser ved global studentmobilitet.

Paulo Freire og frigjørende pedagogikk

Freire kan sees som en av grunnleggerne av kritisk pedagogikk (Westrheim, 2014), med stor betydning for pedagoger som har vært opptatt av hvordan utdannings-

temet kan virke undertrykkende (Brock-Utne, 2006). Freire (2000) beskriver et eksisterende utdanningssystem som en bank der elevene setter inn biter av sin kunnskap, som hentes ut til eksamen. I likheten med mange afrikanske land har Zambia og Tanzania et skolesystem som kan kategoriseres med en slik bankmetode (Bergersen, 2016; Brock-Utne, 2006). I motsetning til bank-metoden setter Freire opp en problemorientert utdanningsfilosofi basert på elevenes konkrete hverdagsproblemer som utgangspunkt for læring. Freire (2000) vektlegger en sann dialog der en tar hensyn til den andres erfaringer og forståelseshorisont for å unngå at en gjennom utdanning ubevisst umyndiggjør den andre (Bergersen, 2017; Freire, 2000). En forståelseshorisont er ofte ubevisst, preget av en samfunnsstruktur en tar for gitt, og der verdier, normer, livssyn og erfaringer skaper sammenhenger og forklaringer på hvordan ting henger sammen (Bergersen, 2017).

Ingen læringsprosess er nøytral eller smertefri (Freire, 2000), og utfordringer en møter som utfordrer det en tidligere tok for gitt, kan sette i gang prosesser som er problematiske, og som tar tid. Som Bergersen og Muleya (2019) viser, får Freires frigjørende pedagogikk stor betydning for zambiske studenters endringspraksis etter ti måneder i Norge, i måter de ser på seg selv som individ, lærer og samfunnsborger. For Freire (2000) er ordet det viktigste verktøyet mennesket har for å bli bevisst sin livssituasjon og posisjon. Dialog blir for Freire knyttet til praksis, altså ord etterfulgt av handling med formål om å endre samfunnsforholdene (Westrheim, 2014). Kulturell invasjon og en kolonialisering av tankesettet der en begynner å tenke og forstå verden slik undertrykkerne gjør, er ifølge Freire (2000) et antialogisk handlingstrekk. Undertrykkende samfunnsstrukturer påvirker sosialisering og undervisning gjennom undertrykkernes strukturer og myter, og barn kan internalisere en faderlig autoritet det kan være vanskelig å fri seg fra (Freire, 2000). Zambiske studenter finner det utfordrende å tilpasse seg et norsk egalitært skolesystem med manglende disiplin og med liten maktdistanse mellom elever og lærere (Bergersen, 2016; Bergersen & Muleya, 2019). Norske studenter i Zambia har tilsvarende utfordringer i møte med et autoritært system preget av Freires bank-metode som avviker fra norsk utdanning (Bergersen, 2015).

Kritisk hvithetsteori

Freires kritiske frigjøringspedagogikk har hatt innflytelse på teorier innen utdanning, bistandspolitikk og interkulturelle teorier rettet mot ulike diskriminerende minoritetskategorier som kjønn, rase, klasse og etnisitet. Freires perspektiver er også sentrale innen kritisk hvithet (DiAngelo, 2011; Frankenberg, 1993) og antirasistisk pedagogikk (hooks, 1994; Matias & Mackey, 2016). Engelske Ruth Franken-

berg var blant de første som tok opp hvithet som en strukturell fordel der hun utfordrer diskurser om at bare fargede og minoriteter er de som blir oppfattet til å ha rase eller etnisitet og opplevelse av rasisme. Frankenberg (1993) mente at et slik utgangspunkt tok fokus vekk fra hvite som en etnisk gruppe. Hvithet kan defineres som ideologier og prosesser som opprettholder dominans av hvite mennesker som en gruppe, og dette innebærer en samling av kunnskap, ideologier, normer, verdier, identiteter og atferd som opprettholder et rasialiserende og eurosentrisk makthierarki (Santoro, 2014). Kritisk hvithetsteori problematiserer hvites privilegier (Dyer, 1997) og vektlegger viktigheten av å anerkjenne den koloniale og imperialistiske arven til rase og rasisme (Fylkesnes, 2019).

Frankenberg (1993) mener at så lenge kategorien ikke er tematisert, gir den ikke grunnlag for hvites selvrefleksjon. DiAngelo (2011) skrev i boken *White Fragility* hvordan hvite mennesker reagerer defensivt og negativt når tema om rasisme dukker opp, og der rasisme enten blir neglisjert eller bagatellisert. Med fornektelse av at rasisme finnes, vil sosial ulikhet reproduseres gjennom utdanningssystemer og andre institusjoner (Andersen, 2019).

Hvithet og norskhet er mer enn hudfarge eller nasjonalitet, det er et perspektiv på verden som ofte er eurosentrisk og kjønnnet (Massao & Fasting, 2014). Hvithet er en underforstått og utematisert dimensjon om det å være norsk (Gullestad, 2002a 2002b; Leseth, 2011). I Norge viser hvithet seg å være et sett av tause og umerkede kulturelle og politiske praksiser i utdanningspolitikken (Fylkesnes, 2019), hvor blant andre lærere (Iversen, 2012; Osler & Lindquist, 2018) og lærerutdannere (Dowling, 2017) strever med å finne «riktige» ord for å snakke om sine posisjoner, hvite identiteter, rase og rasisme i utdanning.

Heron (2007) har i sine analyser av hvite bistandsarbeidere i Afrika sett to vanlige strategier for å distansere seg fra sin egen maktposisjon som hvit. *Enten* valgte en å distansere seg og sitt bistandsarbeid i kontrast til andre hvite og dermed opprettholdt et bilde av seg selv som et godt og moralsk menneske, *eller* så ble strategien å fornekte at hvithet er knyttet til strukturell rasisme og makt. Ved å velge slike strategier opprettholdes selvbildet som den gode hjelper, og en blir blind for hvordan hvithet og makt utgjør en viktig del av ens posisjon i feltet (Andersen, 2019). Ulike analyser viser at hvite studenter (Thomas & Luba, 2017; Juul-Wiese & Adriansen, 2019) fortsetter å være fargeunnavikende selv etter måneder i det globale sør som synlige hvite minoriteter. Studentene ser ikke sin egen hvithet fordi rase oppfattes som noe historisk som ikke lenger gjelder, og hvithet blir ubehagelig å bli minnet på. Når hvite ikke ser sin egen hvithet og sine privilegier, vil de heller ikke få den nødvendige bevisstheten og kompetansen til å forstå rasisme og viktige maktdimensjoner innen interkulturell kompetanse.

ANALYSE AV PROSJEKTOPPGAVER I FAGET GLOBAL KNOWLEDGE

Faget Global Knowledge er et skreddersydd fag på bachelornivå for studentmobilitet mellom Norge og Zambia. Faglige mål er å ha kunnskaper om ulike typer samfunn og kulturer, å fremme profesjonsfaglige ferdigheter i ulike kulturelle kontekster og kunnskap om vitenskapelig metode og feltarbeid. Ferdighetsmål i faget er å anvende interkulturell kommunikativ kompetanse med toleranse og respekt gjennom praksis og feltarbeid i ny kontekst. Generell kompetanse i faget er å reflektere over globale perspektiv, reflektere kritisk over eget og andres kulturelle ståsted, utvide egen forståelseshorisont og overføre erfaringer fra en annen kontekst til egen profesjonskompetanse.

Datagrunnlaget i dette kapittelet er empirisk baserte prosjektoppgaver skrevet av norske og zambiske grunnskole- og barnehagelærerstudenter. Kriteriene for utvelgelse av rapportene er at studentene har gitt samtykke til offentlig publisering i databasen BRAGE for oppgaver med karakteren B eller bedre. Studentenes prosjektoppgaver er del av eksamen i faget Global Knowledge, der norske og zambiske studenter har felles læringsmål, pensum, undervisning i samme klasserom og samme hovedretningslinjer for prosjektoppgaven. Vi har analysert 19 prosjektoppgaver, 11 individuelle oppgaver skrevet av norske studenter med datainnsamling i Zambia og åtte zambiske gruppeoppgaver. Norske prosjektoppgaver er skrevet av studenter i siste semester av deres utdanning, og alle har tidligere skrevet bachelopp-gave. De zambiske oppgavene er skrevet i gruppe fordi studentene har liten erfaring med å skrive prosjektoppgaver, og for å skape læringsarenaer der veiledningsressursen ble brukt til å veilede både form og innhold. De fleste zambiske lærerstudenter tar året i Norge som sitt 2. år av sin universitetsgrad ved University of Zambia, og hva de samme studentene mente de lærte i Norge, diskuteres mer i Bergersen og Muleya (2019).

I datainnsamling og analyse har vi benyttet kvalitativ dokumentanalyse, der vi analyserer mening eksplisitt og implisitt (Silverman, 2020). Vår metodiske tilnærming ligger tett opptil kritisk diskursanalyse (van Dijk, 2017), med blick for hvordan kulturforskjeller og makt utøves, reproduseres og legitimeres. I studentenes temavalg, datainnsamling og refleksjoner analyserer vi hvordan interkulturell kompetanse og bevissthet om egen posisjon kommer til uttrykk.

Vi har analysert sammendrag og metodekapitler, først norske og deretter zambiske oppgaver, med blick for studentenes egne refleksjoner som datainnsamlere i en ny kontekst. Hva skriver de om interkulturell kommunikasjon eksplisitt og implisitt, og hvordan forstår de sin egen posisjon? Videre har vi sett på valg av tema, begrunnelse for tema og hvilke konklusjoner som trekkes gjennom analyse

av forord, innledning, problemstilling og konklusjon. Referanselister har blitt analysert, og vi har sett etter om vektlegging er på kunnskap om et tema, eller ferdigheter relatert til kulturforståelse og metode. Vi har sett på omfang og hvordan sentrale ord som kultur, interkulturell, kommunikasjon, språk, Zambia/zambian, Norge/norsk, muzungu¹ og hvit blir brukt direkte og indirekte. Kritisk dialog med diskusjon og tolkning av funnene har vi hatt i hele prosessen. På den måten har vi kodet data, dekodet kategorier gjennom kritisk dialog der forskernes habitus, bakgrunn og erfaringer har vært viktige analyseverktøy med ulike perspektiver. Vi er to sosiologer, en med oppvekst i Tanzania og en i Norge, og begge med forskning og utdanningskompetanse fra Zambia/Tanzania og Norge.

Forskningsmessige utfordringer

Vi har gjennom etiske vurderinger valgt å presentere funn fra offentlig publiserte studentoppgaver med verdighet og anonymitet. Videre har vi, som Grønmo (2020) påpeker, forsøkt å bevisstgjøre våre egne perspektiver og styrke vår kontekstuelle forståelse av tekstene vi har analysert, gjennom nærhet og distanse. Kvale og Brinkmann (2015) diskuterer validitet som sosial konstruksjon og argumenterer for at validitet i kvalitativ forskning må forstås bredt, som i hvilken grad forskers observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene de ønsker å vite noe om. Førsteforfatter har kontekstuell forståelse ved å ha utviklet faget Global Knowledge, har veiledet mange av studentenes prosjekter og hatt utallige feltsamtaler med alle studentene før, under og etter prosjektrapportene ble skrevet. Dette kan bli for nær til å ha den nødvendige kritiske distansen. Medforfatter har distanse til faglig kontekst, studentene og prosjektoppgavene, men god innsikt i tematikk og kjennskap til både afrikanske og norske utdanningskontekster med erfaringer fra både Tanzania og Norge. Dette reduserer faren for partisk selektivitet hvor forskers interesse kan avvike fra det opprinnelige formålet med dokumentanalysen (Bowen, 2009). For å sikre validitet har vi stadig gått tilbake til oppgavetekstene, konkretisert våre tolkninger og begrunnet utvelgelse av funn vi kommer med. På den måten oppdaget vi og fikk bekreftet våre kulturelle grunnleggende antakelser, særlig i prosjektoppgaver skrevet av studenter fra vår egen kulturelle bakgrunn. Dette hjalp oss å sette vår tause kunnskap og fordommer i perspektiv.

1 Muzungu/mzungu betyr hvit person på flere av bantu-språkene i Øst-, Sentral- og Sør-Afrika.

VÅRE FUNN

For å besvare forskningsspørsmålet «Hvordan kommer kultur og makt til uttrykk i prosjektoppgaver i faget Global Knowledge, og hvilken innsikt kan dette gi i et sør-nord-perspektiv på studentmobilitet?», og etter analyse av prosjektrapportene vil vi her presentere relevante funn på følgende tema: 1) Hva kommer fram i kontrasten mellom norske og zambiske oppgaver?, og 2) Hvilke strategier brukes for å være kultursensitiv, få valide data, og hvilke roller inntas i feltet?

Prosjektoppgavenes kontraster

Etter å ha lest norske og deretter zambiske prosjektrapporter dannet det seg et veldig tydelig mønster. Et viktig felles funn er at studentenes empiri i stor grad samsvarer med teorier de har hatt på pensum eller valgt å fordype seg i. Forskjellene er helt konsekvent i valg av tema, metodisk tilnærming og refleksjoner, kommunikasjonsform, teorier de bruker, og læringsmål de vektlegger.

De fleste norske studentene velger tema rettet mot zambisk kultur, det de opplever annerledes eller til dels uforklarlig. Dette uttrykkes åpent og eksplisitt i en direkte og selvbevisst form. Noen velger tema knyttet til praksisopplevelser de ikke forstår, med prosjektoppgaver om hva det vil si å være gode barnehagelærere/lærere i en zambisk kontekst. Begrunnelsene er å øke egen interkulturelle kompetanse og utvide egen forståelseshorisont.

Andre tema er zambieres tro, zambiske verdier i et samfunn i endring, zambiske barns framtidsdrømmer, syn på kunnskap, undervisningsspråk og bruk av lokal kunnskap i skolen. En student velger å gå grundigere inn i hvordan zambiere oppfatter hvite personer, «muzungu». Kommunikasjonsformen er faglig, men personlig og uformell med formuleringene «jeg» og «vi» i flere av de norske oppgavene.

I kontrast er det ingen zambiske studenter som velger noe de begrunner er uforståelig, i møte med norsk kultur. Prosjektrapportene omhandler eksplisitt egen profesjonsutøvelse som lærer, og de begrunner valg av tema med å lære noe anvendbart i Zambia etter hjemreise. Dette kommer fram i valg av tema, drøftinger og konklusjon. Tema og datainnsamling er alle tett knyttet til praksis i norske skoler og barnehage, med tema som læringsstrategier og metoder i ulike fag, kvalitet i utdanning, klasseledelse, kjønn og barn med spesielle behov. Kommunikasjonsformen i oppgavene er faglig, formell og upersonlig og gjenspeiler en indirekte og kollektivistisk språkform. Dette illustreres også gjennom forord for å takke mange formelt, både i Norge og i Zambia, alle som har gjort det mulig for dem å oppnå det de har klart. I kontrast er det ingen norske oppgaver med forord eller som takker andre, noe vi heller ikke forventer i slike oppgaver.

Teoretisk og metodisk finner vi også tydelige forskjeller, der norske studenter bruker en utforskende og induktiv tilnærming, mens zambiske studenter velger en mer deduktiv tilnærming basert på historisk kunnskap, fakta i form av statistikk og hypoteser utformet fra pensum. De fleste norske studenter bruker induktive tilnærminger hvor kunnskap og ferdigheter genereres fra egne data, mens zambiske studenter bruker deduktive tilnærminger hvor egne data bekrefter eller avkrefter eksisterende kunnskap på tema de studerer. Metodekapitlene er også ulike til tross for at alle bruker intervju. Der zambiske studenter er tettere på teori og metodelitteratur, vektlegger fakta, reliabilitet og skriver lite om egen rolle og posisjon i feltet, trekker ni av elleve norske prosjektoppgaver inn interkulturell kommunikasjon og betydning av kontekst for å få valide data.

De fleste norske beskriver betydningen det har at de selv har en lavkontekstuell kommunikasjonsform som må justeres i intervjusituasjon og tilpasses informan-tenes høykontekstuelle og indirekte kommunikasjonsform. Et sentralt funn i metodekapitlene til norske studenter er hvordan de strever med å finne balansen mellom å vise sin interkulturelle kompetanse og å være lojal mot metodebøkene. «Helena» skriver:

En kan risikere at jeg som intervjuer kan oppfattes som uhøflig dersom jeg er for direkte i kommunikasjonen mot mennesker som ser/tenker med et annet kulturfilter. Dette har jeg løst ved å omformulere spørsmålene mine og vurdert underveis hvor direkte jeg kan være gjennom intervjuet både når det gjaldt spørsmålene i intervjuguiden og oppfølgingsspørsmålene.

Studentene har i valg av tema og tilnærming vektlagt ulike deler av pensum og læringsmål. Norske studenter bruker pensum knyttet til kulturforståelse, interkulturell kommunikasjon og læringsteori knyttet til ferdighetsmål, mens zambiske studenter vektlegger pensum knyttet til historisk utvikling, statistikk, komparative analyser av norske og zambiske undervisningsmetoder med læringsmål rettet mot kunnskap. Et tydelig funn viser at ni av 11 norske prosjektoppgaver vektlegger ferdighetsmål, og samtlige zambiske oppgaver vektlegger kunnskapsmål. Kategorisering av ferdighetsmål og kunnskapsmål baseres på analyse av referanser og prosjektrapportenes teoretiske kunnskapsgrunnlag.

Norske prosjektoppgaver har langt flere referanser om kulturforståelse enn kunnskap relatert til tema de skriver om. Begrunnelse for å velge tema for å forstå noe en tidligere ikke visste noe om, og å vektlegge zambiske informan-tenes stemmer mer enn nedskrevne publikasjoner er et fellestrekk ved de norske oppgavene. Basert på vår analyse bruker norske studenter mye tid på å reflektere over datainn-samling og å få god empiri gjennom streben etter «ærlige svar».

Zambiske prosjektoppgaver vektlegger teoretisk kunnskap ervervet før datainnsamling, og problemstilling velges for å få kunnskap om et tema de mener er viktig som zambisk profesjonsutøver. Alle tema og innsamlet data er relatert til skolene eller barnehagene de har praksis i. De fleste problemformuleringene er rettet mot undervisningsmetoder de har lært om generelt, og Freires frigjørende pedagogikk spesielt. Studentene spør om likestilling i skolen er mulig, hvordan øke kvalitet i zambisk utdanning, og de har komparative analyser av utdanning i Norge og Zambia. Syv av åtte oppgaver har Freire som sentral referanse.

Strategier for å få gode data og rollen i feltet

I en kritisk gjennomgang av norske prosjektoppgaver ser vi at studentene skriver om ulike strategier de har brukt for å få valide data. De strever med å tilfredsstille kravene om å være kultursensitive og ta nok hensyn til kontekst gjennom å skape gode rammer for en høykontekstuell intervjusituasjon, på den ene siden, og å tilfredsstille forskningsmetodenes krav om validitet, på den andre siden. De argumenterer for ulike strategier som å være to i intervju, unngå båndopptak, skape gode relasjoner med trygghet og behag for informanten og dermed legge til rette for gode og valide svar.

«Eva» skriver: «Jeg har bevisst overdrevet min rolle som åpen, morsom og hyggelig slik at informanten skal føle seg enda tryggere på meg, og på den måten gi meg mest mulig ærlige svar». «Rita» uttrykker følgende: «Ved å vera to intervjuarar, kunne me hjelpe kvarandre med dette, kva innfallsvinklar ein skulle bruke og legge merke til når spørsmåla vart for direkte eller ærlege».

Flertallet av de norske studentene skriver om sine strategier for å få ærlige svar, og «William» skriver: «Eg valte å ikkje levere ut intervjuguiden til informantane for å få mest mogleg ærlege svar og for å unngå planlagde og innøvde svar». I begrunnelsen for å ikke benytte båndopptak skriver «Mari»: «Jeg ønsket å få ærlige svar, og jeg visste at de som lever i Zambia ofte er preget av en høykontekstkultur».

De beskriver at informantene med sine høflige og indirekte svar svekker validiteten, og bruker ulike strategier for å trenge igjennom høflighet ved å bruke lang tid, ha spørsmål i bestemt rekkefølge og velge informanter som har vært i Norge, for å få mer ærlige og direkte svar. For å få hva de uttrykker som gode svar, har de tilpasset seg informantenes antatte kulturelle referanseramme og kommunikasjonsform. Sin egen posisjon og rolle som dialogpartner med tolkning av den andres utsagn gjennom begge referanserammer kommer lite eksplisitt til uttrykk i prosjektrapportenes metodedel.

Flere av studentene beskriver også hvordan de har invitert informantene på lunsj eller middag etter arbeidstid. «Anita» skriver: «Me valde å invitere informantane på middag, og føreslo restaurantar som dei alle syns var greie. Me tenkte nøye gjennom plass og tid, og det fungerte som regel bra.» Norske studenter reflekterer lite over hvilken posisjon de er i, som kan få informanter, de fleste eldre og i høye posisjoner, til å la seg intervjuet på kvelder og lørdager av en ung norsk student. I kontrast inviterte ingen zambiske studenter i Norge sine informanter til noe på lørdag eller etter arbeidstid, og i en prosjektoppgave beskrives metodeutfordringene med «In Norway time is money, they are so busy, so we had to rush our questions».

I prosjektrapportene kommer det fram at zambiske studenter tar en underordnet rolle i møte med norske informanter, skoler og det norske samfunnet når de skal samle inn data. Sammenlignet med norske studenter er de avventende med forventning om at andre i posisjon skal tillate både hvem de kan intervjuet, hva som kan spørres om, og tid som er disponibel. Først etter å ha analysert norske prosjektoppgaver ser vi dette tydelig, hvor ulikt de posisjonerer seg i feltet til tross for at gjennomsnittsalderen for zambiske studenter er ti år eldre enn de norske, de har lengre arbeidserfaring og høyere andel mannlige studenter. Om en ser bort fra kultur og samfunnsstruktur, vil kjønn og alder tilsi at det var de unge norske som burde være mest ydmyke i møte med autoriteter i Zambia, men slik var det ikke. Det vi kan lese fra prosjektrapportene, er at zambiere både i Norge og i Zambia forventes å tilpasse seg nordmenn de samhandler med.

Et tydelig funn er at kulturelle refleksjoner og å være zambier i Norge er lite eksplisitt omtalt i zambiske oppgaver. Prosjektrapportene viser at studentene er i Norge som kvotestudenter for å få kunnskap og praksiserfaringer de som lærere kan anvende i Zambia. I konklusjonens anbefaling kan vi i en oppgave lese:

Civic Education should be seen as a central concern from kindergarten through the school final grade. This can be so cardinal especially for developing nations like Zambia which has a lot to emulate from Norway in the following ways: – Zambian teachers need to redefine their roles away from that of transmitters and controllers of instruction to that of facilitators, as postulated by Freire in his book «Pedagogy of the oppressed».

De fleste zambiske oppgaver har anbefalinger om hvordan zambiske utdannings-systemer kan forbedres basert på erfaringer fra Norge. Flere kommer også med anbefalinger for å forbedre norsk utdanning, men her brukes norske teoretiske referanser eller informantenes svar som argumentasjon. Gjennomgående er oppgavene preget av respekt, ydmykhet og kunnskapstørst med kritiske refleksjoner over egen praksis. Zambiske prosjektoppgaver har, i motsetning til norske, mange

referanser knyttet til oppgavens teoretiske tema og få referanser til metode og interkulturell kompetanse. Diskusjon om valide og reliable svar er tett opptil metodebøkene, og studentene vektlegger å skrive en akademisk prosjektrapport. Norske studenters reflektering og kritisk søken etter valide svar kan forstås som en kompetanse som vektlegges i vestlige senmoderne samfunn.

I gjennomgang av norske prosjektoppgaver søkte vi på ordene hvit/kvit og norsk for å se hvordan studentene reflekterer over egen rolle som norsk hvit student i Zambia. Tre norske studenter nevner hvit i forbindelse med seg selv og egen rolle, og fire nevner sin norske posisjon for å forstå, tolke og kommunisere med andre. Tre andre nevner norsk innsikt som strategi for å velge ut informanter som enten har vært i Norge eller samarbeidet tett med norske. Alle nevner enten hvit eller norsk, men det er ulikt hvordan dette knyttes til refleksjoner over egen posisjon som hvit norsk student i Zambia. Ingen zambiske oppgaver omtaler egen rolle som zambier i møte med en annen kultur. Her nevnes språklige utfordringer med at flere norske ikke kunne/ville snakke engelsk, de møtte utfordringer med datainnsamling på grunn av været, at nordmenn hadde det alltid så travelt, og at de ikke fikk de informantene de ønsket fra rektor eller andre i posisjon. Fra vår analyse finner vi at norske studenter fokuserer mest på individer og generell kulturforståelse, mens zambiere fokuserer mer på institusjoner og systemforståelse.

For å utforske sin posisjon og rolle skriver en norsk student om zambieres syn på hvite i Zambia, og «Grete» innleder prosjektrapporten med:

Inspirasjonen til denne oppgaven har sitt utspring i mine egne refleksjoner og opplevelser av hva det kan bety å være en hvit person i Zambia; en muzungu. Som hvit europeer på reise i et afrikansk utviklingsland er det ikke til å komme bort fra at jeg historisk sett er bærer av to slags arveskyld: For det første representerer jeg den hvite europeeren som i flere århundrer undertrykket den afrikanske befolkningen gjennom slavehandel, imperialisme og kolonialisme (Eriksen og Feldberg, 2013). For det andre representerer jeg en vestlig utviklingspolitikk og bistandskultur som på mange måter bare er en ny form for undertrykking og avhengighet som opprettholder ulikhetene mellom Den første og Den tredje verden; de rike i Nord og de fattige i Sør (Smukkestad, 2008).

Mange norske studenter viser en ambivalens i å være kultursensitiv, metodisk troverdigg og forståelse av egen posisjon som hvit. I bare tre av de elleve norske oppgavene nevnes det å være hvit, og da i forbindelse med valg av informanter som er vant med hvite. Ens egen posisjon som hvit med privilegier tematiseres minimalt. I den grad det tematiseres, er det vektlegging av at en er mindre autoritær enn

andre, slik DiAngelo omtaler «hvit skjørhet», der en distanserer seg fra andre hvite, og som «Anne» skriver:

Den siste feilkilden jeg vil nevne og som bør nevnes er meg selv. Hvem var jeg under intervjuet? Jeg var mer som en venn enn en autoritær hvit person. Jeg håper at dette gjorde at de følte at de kunne snakke fritt til meg, men jeg vet ikke i hvilken grad de sa det de selv mente eller om de sa det de trodde jeg vil høre. Dette er selvsagt en faktor som er nesten umulig å komme unna. Måten jeg formulerte spørsmålene på og ikke minst kroppsspråket mitt kan også ha påvirket svarene.

Prosjektrapportene er gode, både teoretisk og metodisk, og store deler av pensum på faget Global Knowledge brukes. Til tross for bruk av kritisk pensumlitteratur, som Freire (2000) og Brock-Utne (2000), reflekterer studentene lite eksplisitt over sin posisjon i feltet. Når vi analyserte prosjektrapportene og stilte oss spørsmålet på hvilke områder uttrykker studentene ambivalens knyttet til makt og kultur, finner vi to funn vi vil drøfte. Det ene er diskusjonen om validitet og ærlige svar som preger norske prosjektoppgaver. Det andre er å tilstrebe kultursensitivitet og samtidig ubevisst posisjonere seg som hvit. I zambiske prosjektoppgaver fant vi få eksempler på uttrykt ambivalens i deres kunnskapsorienterte fokus, og der egen rolle er lite diskutert. Som funnene viser, er det særlig i et komparativt perspektiv vi ser hvordan kultur og makt kommer til uttrykk i norske prosjektoppgaver i deres ferdigheter i å være kultursensitive, søker ærlige svar og tar sin privilegerte posisjon ofte for gitt. I drøftingen vektlegges derfor norske studenter i det globale sør, som også er bokens hovedfokus.

DISKUSJON

I analyse av norske og zambiske studentrapporter finner vi høy grad av kompetanse i form av faglig læringsutbytte, personlig utvikling og dannelse, i tråd med mål om studentmobilitet (Meld. St. 7 (2020–2021)) og faget Global Knowledge. Særlig i norske prosjektoppgaver ser vi kunnskaper og ferdigheter relatert til interkulturell kommunikasjon (Dahl, 2013) og metodiske ferdigheter i datainnsamling i ny kulturell kontekst. Dette samsvarer med funksjonalistisk interkulturalitet, slik mye europeisk utdanningspolitikk og forskning er preget av (Dietz, 2018), og innenfor et harmonisk interkulturelt paradigme (Bjordal, 2017). Maktkritiske refleksjoner over samfunnsstrukturer de er en del av, både lokalt og globalt, ser vi mindre av i studentenes oppgaver.

Ved å sammenligne norske og zambiske prosjektoppgaver ser vi interkulturelle forskjeller. I tråd med Dahl (2013) viser zambiske studenter en høflighet og kollektivistisk tilhørighet med forord der alle støttespillere nevnes, både i Norge og i Zambia. Videre ser vi en indirekte kommunikasjonsform i tråd med høykontekstuell kommunikasjonsstil (Dypedahl & Bøhn, 2017), der egen kulturell bakgrunn nevnes kun implisitt gjennom en underdanighet i datainnsamling og bruk av Freires teori for å vise at zambiske utdanningsystemer er undertrykkende. Dette uttrykker også de samme 15 zambiske studentene i intervju etter hjemkomst til Zambia (Bergersen & Muleya, 2019), og implisitt kan bruk av Freire i prosjektrapportene tolkes som refleksjoner over egen rolle i ny kontekst.

Norske studentoppgaver er mer eksplisitte, selvrealiseringsorienterte og reflek-sive i tråd med teori om senmodernitet (Bergersen, 2017; Giddens, 1991) og lav-kontekstuell kommunikasjonsstil (Dahl, 2013), slik også Henry (2020) og Juul-Wiese og Adriansen (2019) fant. Valg av tema, litteratur og metodisk interkulturell diskusjon gjenspeiler norske studenters søkelys på å forstå noe en ikke forstår, i en ny kontekst. Zambiske prosjektoppgaver gjenspeiler i større grad å få kunnskap om noe anvendbart i eget yrke på sikt. Ikke overraskende, studenter fra det globale sør ønsker å lære noe fra det globale nord gjennom norsk utdanningspolitisk kvote-program (St.meld. nr. 14 (2008–2009)), mens studenter fra det globale nord ønsker å få interkulturell kompetanse og dannelse (Bergersen, 2013, 2015; Nilssen, 2015) gjennom studentmobilitet og praksis i det globale sør (Meld. St. 7 (2020–2021)). Spørsmålet er om dette er med på å reproducere koloniale strukturer, eller om en bevisstgjør egen posisjon gjennom kunnskap om hvite privilegier og kolonihistorie. Målet med kvoteprogrammet og økt studentmobilitet både til og fra det globale sør er å styrke kvalitet i utdanning på egne lokale premisser (St.meld. nr. 14 (2008–2009)). Vi argumenterer for nødvendigheten av en maktkritisk bevissthet over egen posisjon og rolle i feltet. Spesielt har zambiske kvinnelige studenter i Norge uttrykt hvordan oppholdet i Norge har myndiggjort dem som lærere (Bergersen & Muleya, 2019), og i de fleste zambiske prosjektoppgavene drøftes kjønn som variabel. Sju av åtte zambiske prosjektoppgaver bruker Freires bok om de undertrykte pedagogikk for å forstå hvordan ulike undervisningsformer kan fremme læring i ulike kontekster. Innsikten de viser om betydning av dialog, lokal forankret erfaringsbasert læring og frigjøring fra undertrykkende strukturer og kolonistenes tankesett (Brock-Utne, 2006), er viktige verktøy for å styrke kvalitet for zambiske elevers læring basert på deres hverdagsituasjoner.

Freires teori brukes også i norske prosjektoppgaver, men her forstås dialog i et lite maktkritisk perspektiv og mer i tråd med et harmonisk perspektiv, slik Bjordal (2017) fant i sin analyse av kompetanse for mangfold i norsk utdanningspolitikk.

Studentenes fortolkninger er preget av paradigmet de er sosialisert inn i som individ og profesjonsutøver. Om utdanningssystemet mangler kritiske perspektiver i sentrale styringsdokumenter, blir det spesielt viktig å tematisere at utdanning ikke er verdinøytral (Freire, 2000), og at våre forståelseshorisonter og posisjoner tas for gitt om en ikke utfordres med andre perspektiver (Bergersen, 2017; Nakayama & Halualani, 2010).

Bruk av ord som bevisstgjøring og betydningen av å bryte taushet er sentralt i Freires frigjørende pedagogikk og i kritiske hvithetsteorier. For norske studenter kan tematisering av hvem de er som hvite norske studenter, være viktig for å bryte koloniale strukturer. Frankenberg (1993) argumenterer for å bryte tausheten rundt kategorien hvithet for å understreke at rasialiserte kategorier angår oss alle. For å bryte reproduksjon av rasisme kreves det at hvite utvikler nye former for refleksjon og nye mønstre for fortolkning og væremåter (Andersen, 2019). Vi vil argumentere for at kunnskap og bevisstgjøring av ens egen posisjon som norsk, hvit eller farget, må tematiseres før, under og etter studentenes opphold i globale sør for hindre reproduksjon av koloniale strukturer og maktforhold både i Norge og i utlandet. Å arbeide mot diskriminering, slik norske utdanningsdokumenter (Meld. St. 7 (2020–2021)) vektlegger, krever en interkulturell kompetanse der hvithet og norskhet blir tematisert og bevisstgjort for alle lærere og elever i norsk skole.

I analyse av prosjektrapportene ser vi at studentenes forståelseshorizont blir utfordret der de strever med å finne balansen mellom å være kultursensitive, nå læringsmål i faget Global Knowledge og samtidig ha en lojalitet til skandinaviske verdier og vestlig diskurs. Vi finner i studentenes datainnsamling den samme ambivalensen Boysen (2017) fant i sin kritiskteoretiske analyse av studentenes ambivalens i å være lojale mot skandinaviske verdier og samtidig være åpen for omverdenen. I motsetning til zambiske prosjektoppgaver, som tar ærlige svar for gitt, spør vi oss hvorfor ærlighet blir et så sentralt begrep i de norske studentenes oppgaver. Begrepet *ærlig* nevnes av mange i begrunnelsene for å velge informanter de kjente fra før, eller som hadde vært i Norge, i bruk av tegninger for å fange opp *mer ærlige og implisitte svar* og ved å legge til rette for trygge omgivelser. Dette kan tolkes som kultursensitivitet, der noen norske studenter kjenner den zambiske konteksten om indirekte kommunikasjon og høflige svar og tilpasser metodiske tilnærminger til dette. Dypedahl og Bøhn (2017) viser også til hvordan personer med lavkontekstuell kommunikasjon kan tolke høykontekstuelle svar som uærlige.

I flere prosjektoppgaver tolker vi at ærlighet ubevisst rangeres høyere enn høflighet som verdi, med en norsk fortolkning for hvilke verdier som er viktigst. På hvilke måte opplysningstiden og kolonitidens spor fortsatt strukturerer hvem som

har makt til å definere sannheter, riktige moraler og verdier, kom fram i to norske oppgaver som trekker inn kolonialisering og bistand i sin drøfting, men ellers finner vi få maktkritiske analyser. Teoretisk skriver studentene om å være kultursensitive ved å ta hensyn til begges referanserammer, kontekst og kommunikasjonsform, men i jakten på gode og ærlige svar glemmer de sine egne referanserammer. Når makt trekkes inn i den interkulturelle kommunikasjonsanalysen, slik Ytrehus (2011) og Nakayama og Halualani (2010) argumenterer for, kan intervju i ny kontekst bedre reflektere over eget verdenssyn, posisjon og hvordan det kan påvirke kommunikasjonen.

Som lærerutdannere spør vi om studenter på bachelornivå kan bli bevisst sin globale posisjon uten at hvithet og norskhet blir tematisert. I flere norske studentoppgaver trekkes det fram en ambivalens og usikkerhet i hvem de er i feltet, hvordan de blir oppfattet av andre, og hvordan egen posisjon påvirker hva de gjør. Slike ambivalenser og usikkerheter kunne leses i oppgaven om å være hvit i Zambia, men også av andre studenter. «Anne» skriver eksplisitt i metodedelen: «Hvem er jeg? Og hvordan påvirker jeg de svarene som gis og som jeg igjen tolker?»

Både metodisk og teoretisk har studentene gode redskaper til å reflektere, noe de i stor grad gjør, men det å være hvit med privilegier er underkommunisert i de fleste prosjektoppgavene, slik teorien om hvite privilegier (Frankenberg, 1993) poengterer. Hvithet er en kategori som vanligvis overses av hvite selv. Dette skyldes ikke primært individuelle studenter eller lærere, men kan knyttes til institusjonelle og strukturelle mekanismer i våre utdanninger og forskning der kultur og makt tematiseres lite i forhold til hvithet. Gjennom å sette søkelys på de *andres* kultur ser vi at norske studenter flytter fokus fra egen kultur og hvithet ved å måle de andre fra den ubevisste og usynlige maktposisjonen de inntar. Dette henger sammen med DiAngelos (2011) beskrivelse av at rase enten neglisjeres eller bagatelliseres av hvite. Hvites verdensbilde blir lite utfordret eller utvidet om en fornekter posisjonen hvit med privilegier i en global kontekst (Bandyopadhyay & Patil 2017; Thomas & Luba, 2017), og privilegiene kan reproduseres gjennom normer og praksiser i utdanningssystemer lokalt og globalt (Vaughan, 2019). Noen norske studenter viser gjennom temavalg og refleksjoner over egen rolle en ambivalens knyttet til egen posisjon, makt og kultur som kan være starten på en transformativ læring og perspektivutvidelse. Etter hjemkomst og etterarbeid etter praksisopphold i det globale sør er det viktig å fortsette refleksjonene over hvilken posisjon vi har i en global verden (Thomas & Luba, 2017).

OPPSUMMERING

Basert på vår analyse er internasjonalisering i høyere utdanning ikke et nøytralt felt. For å unngå at studentmobilitet reproducerer kolonialisme og rasisme, kreves en kritisk bevissthet om egen posisjon som hvit privilegert student som ubevisst og bevisst er bærer av en kolonihistorie. En kan stille spørsmål om hvorfor internasjonalisering i høyere utdanning er viktig, viktig for hvem, og hvilken kompetanse som etterspørres som resultat av utvekslingen.

Er det slik at studenter i nord reiser til sør for å dannes, mens de i sør reiser til nord for å utdannes? Som utdannere har vi et ansvar for å gi studenter som skal ha praksis og opphold i det globale sør, faglige redskaper til å reflektere over sin posisjon og rolle som hvit, norsk student og bærer av en rasialiserende kolonihistorie. Slik zambiske studenter viser gjennom sine prosjektoppgaver, kommer de til en ny kulturell kontekst med en rolleforståelse som en student med en annen kultur og utdanningstradisjon og med formål om å lære fra den kulturen de har praksis og studerer i. I analyse av norske studenters rolle som foroverlent og zambiske studenters mer tilbaketente roller som observatør og lytter ser vi hvordan makt og kulturell bakgrunn kan komme til uttrykk. Slik vi ser det, er det viktig i forberedelsen før avreise å tematisere hva studenters opphold kan bety for dannelse og profesjonskompetanse, men også hva de kan lære ved å ha en rolleforståelse som student med en annen utdanningstradisjon og en ydmyk, kunnskapstørst tilnærming slik mange zambiske studenter viste i sine prosjektoppgaver.

Det vil være interessant å følge opp de samme norske studentene over tid for å se hvordan kompetansen fra oppholdet i Zambia kommer til uttrykk i egen profesjonsutøvelse. Vil vi se en transformativ læring med bevissthet om hvilken posisjon en har som hvit privilegert, og unngå å reproducere koloniale strukturer i sin hverdagspraksis som lærer eller barnehagelærer i Norge? Debatten om hvite privilegier, makt og interkulturell kommunikasjon er relativt ny innen studentmobilitetsforskning. Vi håper vårt bidrag kan bevisstgjøre og invitere til diskusjoner fra norske studenter og forskere på hvilke roller vi har og bør ha, som aktører fra nord i det globale sør og som mottakere av studenter fra sør til det globale nord.

REFERANSER

- Andersen, K. (2019). White Fragility: Why It's so Hard for White People to Talk about Racism, *Journal of College and Character*, 20(2), 187–189, <https://doi.org/10.1080/2194587X.2019.1591288>
- Bandyopadhyay, R. & Patil, V. (2017). "The white woman's burden" – the racialized, gendered politics of volunteer tourism, *Tourism Geographies*, 19 (4), 644–657, <https://doi.org/10.1080/14616688.2017.1298150>

- Bergersen, A. (2009). Lokal kunnskap i globalt perspektiv. I K. Melheim (red.) *Nærmiljøskolen. Det Norske Samlaget*.
- Bergersen, A. (2013). Praksis i utlandet – den nye dannelsesreisen? *FoU i praksis 2012. Rapport fra en konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. Tapir Akademisk Forlag.
- Bergersen, A. (2014). Hva mener zambiske studenter at et år i Norge som kvotestudent har betydning for egen profesjonsutøvelse i hjemlandet? *FoU i praksis 2013. Rapport fra en konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. Tapir Akademisk Forlag.
- Bergersen, A. (2015). Danning og tverrkulturell kompetanse. I A. Greve, L. Pedersen & H. G. Sviggum (red.), *Faglighet i barnehagen* (s. 77–95). Fagbokforlaget.
- Bergersen, A. (2016). Kultursensitive læringsformer – økt bevissthet gjennom tverrkulturell kompetanse? I V. Solbue & Y. Bakken, *Mangfold i skolen* (s. 47–66). Fagbokforlaget.
- Bergersen, A. (2017). *Global forståelse*. Barnehagelæreren som kulturell brobygger. Fagbokforlaget.
- Bergersen, A. & Muleya, G. (2019). Zambian civic education teacher students in Norway for a year – how do they describe their transformative learning? *Sustainability*, 11(24). <https://doi.org/10.3390/su11247143>
- Bjordan, I. (2017). Kompetanse for mangfold – hva betyr det? I A.B. Lund, *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 229–243). Gyldendal Akademisk.
- Bjorknes, L. E. (2015). Kan man være norsk barnevernspedagog i Afrika? I E.I. Kipperberg (red.), *Når verden banker på. Nye utfordringer for profesjonsutøvelse* (s. 279–295). Bergen. Fagbokforlaget.
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Boysen, M. S. W. (2017). Den pædagogiske tidsreise – En kvalitativ undersøgelse af pædagogstuderendes læringsudbytte i udlandspraktik. *Forskning i pædagoger profession og uddannelse*, 1(1), 83–100.
- Breidlid, A. (2006). Verdensbanken og norsk bistand til utdanning i Afrika – en kritisk kommentar. I B. Brock-Utne & L. Bøyesen (red), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Fagbokforlaget
- Breidlid, A. (2009). Culture, indigenous knowledge systems and sustainable development: A critical view of education in an African context. *International Journal of Education Development*, 29, 140–148. Elsevier.
- Brock-Utne, B. (2000). *Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind*. Falmer Press.
- Brock-Utne, B. (2006). Innviklet utdanning for utvikling. I B. Brock-Utne & L. Bøyesen, *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Fagbokforlaget.
- Carmody, B. P. (2004). *The Evolution of Education in Zambia*. Bookworld Publishers.
- Dahl, Ø. (2013). *Møte mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- DiAngelo, A. (2011). White fragility. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3). <http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/249/116>
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach*. Waxmann.
- Dietz, G. (2018). Interculturality. *The International Encyclopedia of Anthropology*. Edited by Hilary Callan, John Wiley & Sons, Ltd. https://www.researchgate.net/publication/327455124_Interculturality

- Dowling, F. (2017). Rase og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt': Lærerutdanneres diskurser om hvithet, «rase» og (anti)rasisme. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(3), 252–265. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>
- Dyer, K. (1997). *White. Essays on Race and Culture*. Routledge.
- Dypedahl, M. & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Eriksen, T.L. (2019). *Afrika. Fra de første mennesker til i dag*. Cappelen Damm.
- Frankenberg, R. (1993). *White Women, Race Matters: The Social construction of Whiteness*. Cambridge University Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition. With an Introduction by Donaldo Macedo. New York, Continuum
- Fylkesnes, S. (2019). Patterns of racialized discourses in Norwegian teacher education policy: Whiteness as a pedagogy of amnesia in the national curriculum. *Journal of Education Policy*, 34(3), 394–422. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1482503>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Polity Press.
- Grønmo (2020). Samfunnsvitenskaplige metoder. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (2002a). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002b). Om å være både norsk og «farget». *Nytt Norsk Tidsskrift*, 19(02), 155–175.
- Hammer, M. R. (2015). The Developmental paradigm for intercultural competence research. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 12–13.
- Henry, J. (2019). The unspeakable whiteness of volunteer. *Tourism Annals of Tourism Research*, 76, 326–327.
- Henry, J. (2020). Whiteness in transit: the racialized geographies of international volunteering. *Social & Cultural Geography*, <https://doi.org/10.1080/14649365.2020.1861642>
- Heron, B. (2007). *Desire for development: Whiteness, gender, and the helping imperative*. Ont. Wilfrid Laurier University Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge
- Iversen, L. L. (2012). Når religion blir identitet [When religion becomes identity]. *Kirke og Kultur*. 3, 258–270.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) (2017). *Kvalitativ analyse. Syv traditioner*. Hans Reitzels Forlag
- Juul-Wiese, T. & Adriansen H. K. (2019) Når pædagogiske ideer rejser med lærerstudende i udlandspraktik, *Dansk pedagogisk Tidsskrift*, 3, 44–54.
- Kelly, M.J. (1999). *The origins and development of education in Zambia: from pre-colonial times to 1996: a book of notes and readings*. Image Publishers.
- Klein, J. & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79, 93–100.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Leseth, A. B. (2011). Hvite person, hvor går du?: om forskerposisjon og norskhet. *Sosiologi i dag*, 41, 3–49.
- Manley, A. Morgan, H. & Atkinson, J. (2016) “Mzungu!?”: Implications of identity, role formation and programme delivery in the sport for development movement, *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8(3), 383–402, <http://dx.doi.org/10.1080/19406940.2014.962072>
- Massao, P. B. & Fasting, K. (2014). Mapping race, class and gender: Experiences from black Norwegian athletes. *European Journal for Sport and Society*, 11(4), 331–352.
- Matias, C. E. & Mackey, J. (2016). Breakin' Down Whiteness in Antiracist Teaching: Introducing Critical Whiteness Pedagogy. *The Urban Review*, 48(1), 32–50.

- Meld. St. 7 (2020-2021). *En verden av muligheter — Internasjonal studentmobilitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-7-20202021/id2779627/>
- MESVTE (2013). *Zambia Education Curriculum Framework 2013*. Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curricula/zambia/za_alfw_2013_eng.pdf
- MoE (1996). *Educating our Future*. Ministry of Education, Zambia.
- Moyo, D. (2010): *Dead Aid – Why Aid Is Not Working and How There Is Another Way for Africa*. Penguin Books.
- Nakayama, T.K. & Halualani, R. T. (2010). *The Handbook of Critical Intercultural Communication*. Wiley-Backwell.
- Nilssen, V. (2015). Praksis i utlandet – en stimulans til kraftfull refleksjon? *Uniped*, 38(2), 112–126.
- Nordkvelle, Y. T. (2004). Pedagogisk eurosentrisme – eller eurosentrismens pedagogikk? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 86 (2/3), 157–172.
- Odora-Hoppers, C. (2002). Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems: Towards a Conceptual and Methodological Framework. In C. Odora Hoppers (Ed.), *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems: Towards a Philosophy of Articulation* (s. 139–143). New Africa Books.
- Opsal, J. (2011). Hellige fordommer i religionsmøter. I T.S. Drønen, K. Fretheim og M. Skjortnes (red), *Forståelsens gyldne øyeblikk. Festskrift til Øyvind Dahl* (s.179–193). Tapir Forlag.
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 26–37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>
- Samovar, L., Porter, R. & McDaniel, E. (2007). *Communication between cultures*. (6. utg.). Thomson Wadsworth.
- Santoro, N. (2014). “If I’m going to teach about the world, I need to know the world”: developing Australian pre-service teachers’ intercultural competence through international trips. *Race Ethnicity and Education*, 17(3), 429–444. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.832938>
- Silverman, C. (2020). *Interpreting Qualitative Data*. (6th edition). SAGE.
- St.meld. nr. 14 (2008-2009). *Internasjonalisering av utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-2008-2009-/id545749/?ch=1>
- Svane, M. (2006). The intersection between culture, social structures, and individual-in-interaction. I Ø. Dahl, I. Jensen og P. Nynäs (red.), *Bridges of understanding. Perspectives on Intercultural Communication*, Uniped.
- Thomas, D.P & Luba, Z. F (2018). White fragility and the white student abroad: using critical race theory to analyse international experiential learning. *Canadian Journal of Development Studies*, 39(2), 182–198. <https://doi.org/10.1080/02255189.2017.1366894>
- Van Dijk, T.A. (2017). Kritisk diskursanalyse. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red). *Kvalitativ analyse. Syv tradisjoner* (s. 321–342). Hans Rietzels Forlag.
- Vande Berg, M., Paige, R.M & Lou, K.H. (2012). *Student learning abroad. What our students are learning, what they’re not, and what we can do about it*. Sterling, Virginia, Stylus.
- Vaughan, W. E. (2019). Preparing Culturally Responsive Educators in the 21st Century: White Pre-Service Teachers Identification of Unearned Privileges. *Georgia Educational Researcher*, 16(2).
- Volan, S. (2003). *Education reform and change in the South: A Matter of Restructuring as well as Reculturing – Experiences from Zambia*. PhD-thesis, University of Southampton.
- Volan, S. (2006). Bistand til grunnutdanning. En studie av erfaringer fra Zambia. I B. Brock Utne og L. Bøyesen (red.), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Fagbokforlaget.

- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim & A. Tolo (red.), *Kompetanse for mangfold*. Fagbokforlaget.
- Wikan, G. & Klein, J. (2017). Can International Practicum Foster Intercultural Competence Among Student Teachers? *JETEN Journal of the European Teacher Education Network*, 12(2017), 95–104.
- Ytrehus, L. A. (2011). Likeverd og makt i interkulturell kommunikasjon. I T.S. Drønen, K. Fretheim og M. Skjortnes (red.), *Forståelsens gyldne øyeblikk. Festskrift til Øyvind Dahl* (s. 123–130). Tapir Forlag.