

Grønvik, B. & Rosøy, A. (2025). Læringsglede og opplevelse av motivasjon og mestring i kulturmøter. I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.), *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser* (s. 43–61). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680902>

2

Læringsglede og opplevelse av motivasjon og mestring i kulturmøter

Brynjulv Grønvik & Annfrid Rosøy

Sammendrag: Dette kapittelet handler om praksisopplevelsene til studenter som har vært i ukjente kulturelle kontekster. Konkret handler kapittelet om studentenes beskrivelser av læringsglede i sørafrikanske skoler, der de i det fjerde studieåret har mulighet til fire ukers praksis. Vi har gjennomført fokusgruppeintervju med ti studenter noen uker etter de var heimkomne. Problemstillinga dreier seg om sammenhengen mellom studentenes opplevelse av læringsglede og deres profesjonelle sjølførståelse. Fulle av nye inntrykk og opplevd læringsglede delte de refleksjoner fra praksisen. I kraft av å være undervisere i lærerutdanninga har vi fulgt flere kull studenter med praksis i det sørlige Afrika. Erfaringa vår er at kultur møta gir mestringsfølelse, som er med på å gi læringsglede. Analytisk bygger vi på sjølbestemmelsesteori, BPNT, Banduras mestringssteori og Mezirows læringsteori. De viktigste funna våre er at det å ha praksis i ukjente kulturelle kontekster kan gi auka profesjonell sjøltillit og nye perspektiv på norsk skole.

Nøkkelord: motivasjon, mestring, profesjonell sjøltillit, læringsglede

Abstract: This chapter explores the experiences of teacher education students who attended a teaching practicum in South African schools. It focuses specifically on how these experiences contributed to their sense of joy in learning and how this, in turn, influenced their professional self-understanding. The students spent four weeks in South African schools during their fourth year of study. A few weeks after their return, focus group interviews were conducted with ten students to gather their reflections. Additionally, the authors, as teacher educators, have followed several cohorts of students who have undertaken similar practicums in Southern Africa. Their experience suggests that these cultural encounters foster a sense of mastery, which in turn generates joy in learning. The analysis is grounded in theoretical frameworks such as Self-Determination Theory (BPNT), Bandura's theory of self-efficacy, and Mezirow's theory of transformative learning. These frameworks provide insight into how autonomy, competence, and reflection on new experiences contribute to professional growth. The findings indicate that teaching practicum in unfamiliar cultural contexts enhances professional confidence and provides new perspectives on Norwegian schools and teaching practices.

Keywords: motivation, mastery, professional competence, joy of learning

Innledning

I læreplanens overordna del (LK20) står det at «et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer» er nødvendig for å skape motivasjon og læringsglede (LK20, 3.2). Men hva betyr egentlig «læringsglede»? Begrepet framstår diffust i læreplanen, og det er derfor interessant å undersøke hvordan framtidige lærere forstår «læringsglede»: Hva bidrar til å skape denne gleden, og oppfattes den annerledes i møte med andre kulturelle kontekster? Kan slike møter gi nye perspektiv på egen praksis? Vi forstår læringsglede som resultatet av vekslings mellom mestring og motivasjon: Når en finner den puslespillbrikken som mangla, med riktig form og mønster, gir det ei glede som tar en videre, fra brikke til brikke, til det heile bildet har åpenbart seg.

På noen måter kan det sørafrikanske praksisoppholdet til norske studenter sammenlignes med den klassiske dannelsesreise, vanlig i europeisk overklasse i tidligere tider og kjent fra for eksempel Goethes «Bildungsreise». Forskning viser at reiser, som den studentene har gjennomført i praksis i ukjente kontekster, kan gi nye perspektiv og ny kompetanse, særlig knytta til global bevissthet og flerkulturell forståelse (DeGraf et al., 2013; Shivo & Misco, 2015; Baecher & Chung, 2019; Klein & Wikan, 2019; Steele & Leming, 2022). Samtidig har vi lærerutdannere, gjennom flere års erfaring med oppfølging av studenter i utenlandspraksis, sett at slike erfaringer også beriker studentene på det personlige og mellommenneskelige planet. Studenter som har hatt en måned praksis i utlandet, framstår ofte mer motiverte og målretta når de vender tilbake for å fullføre det siste året av utdanninga, og de virker også bedre forberedt på overgangen til læreryrket. Dette er bakgrunnen for at vi i et fokusgruppeintervju stilte spørsmål som utforska studentenes innsikter og positive erfaringer fra praksisoppholdet, samt erfaringer med læringsglede og hvordan denne kommer til uttrykk.

I studien søker vi å undersøke sammenhengen mellom studentenes opplevelser av læringsglede og deres profesjonelle sjølførståelse. Hovedantakelsen vår er at det eksisterer en positiv sammenheng mellom disse to. Analytisk har vi benytta ei abduktiv tilnærming, der både induktiv og deduktiv metode har vært sentrale for å forstå studentenes refleksjoner fra praksisen. Dette har også hjulpet oss med å opprettholde en kritisk distanse til materialet.

Problemstillinga som danner grunnlaget for denne studien, er derfor: Hvilken betydning kan positive erfaringer fra en ukjent kulturell kontekst ha for framtidige læreres profesjonelle sjølførståelse?

Bakgrunn for viktigheta av praksis i Sør-Afrika

Sia 2008 har studenter ved UiT hatt muligheta til å gjennomføre praksis i det sørlige Afrika, primært i Zambia og Sør-Afrika. Den lange erfaringa har bidratt til å etablere bærekraftige og solide partnerskap mellom utdanningsinstitusjonene i de respektive landa. Målet har vært å styrke kvaliteten på praksisoppholda og sikre trygge rammer for studentene. Globaliseringa har i aukende grad påverka både skoler og høgere utdanningsinstitusjoner, der studentmobilitet tradisjonelt har spilt hovedrolla (Teichler, 2017, s. 179). Denne utviklinga skøyt fart på 1980- og 1990-tallet, blant anna gjennom reformer og program, som Bologna-prosessen og ERASMUS. Resultatet har vært ei utviding av internasjonaliseringa, med flere partnerskap mellom institusjoner, internasjonale program og auka mobilitet blant universitetsansatte.

Et godt eksempel på program som har fremma internasjonalisering i en norsk kontekst, er Norwegian Partnership Programme for International Teacher Education (NOTED). Programmet fokuserer på utveksling, praksismobilitet og institusjonelle partnerskap. De siste åra har praksis i Sør-Afrika blitt organisert gjennom prosjektet ITENSA (Internationalising Teacher Education Practice in Norway and South Africa). Prosjektet, som er finansiert av NOTED, er et samarbeid mellom Universitetet i Tromsø (UiT) og Nelson Mandela University (NMU).

BPNT og læringsglede i praksis

BPNT (Basic Psychological Needs Theory) er en pedagogisk og psykologisk teori utvikla av Ryan og Deci (2017), som handler om motivasjon, utvikling og trivsel. Vi meiner at denne teorien kan knyttes til det studentene beskriver som læringsglede. Teorien belyser samspillet mellom ytre og indre faktorer som påvirker personligheta og utviklinga vår.

Studentene opplever for eksempel utfordrende oppgaver knytta til undervisning i store grupper, og må ofte løse disse med begrensa ressurser. I tillegg møter de ulike forventninger til hvordan de skal posisjonere seg overfor elevene, både i og utafør undervisningssituasjoner. De blir også eksponert for andre disiplinære praksiser og en mer autoritær lærerstil, noe de ikke nødvendigvis kan identifisere seg med. Dessuten observerer de lærerrolla praktisert annerledes enn i en norsk kontekst. Samtidig oppdager de ei anna form for læringsglede og kroppslig læring enn det de er vant til fra praksis i Norge.

Studentene opplever at kompetansen og kunnskapen deres blir møtt med respekt fra både praksislærere og elever. Gjennom utfordringer de møter og mestrer, opplever de læringsglede. Banduras (1997) teori om mestringstru (self-efficacy) viser hvordan tillit til egen mestringsevne henger i hop med motivasjon og autonomi (Deci & Ryan, 2017). Å mestre praksis i en ukjent kontekst, inkludert utfordrende situasjoner, kan bidra til auka tillit til egen mestringsevne og dermed auka motivasjon for studiet og det kommende yrket. Analysene våre viser også at slike erfaringer gir studentene mulighet til å reflektere med nytt blikk på praksis i norsk skole, egen utdanning og rolla som framtidig lærer.

Transformativ læring i ukjente kontekster

Å være i praksis i ukjente settinger innebærer ofte emosjonelle utfordringer. Jack Mezirows transformativ læringsteori forklarer hvordan voksne lærer gjennom endringer i meningsperspektiva sine. Ifølge Mezirow (1981, 1997) skiller voksnes læring seg fra barns læring, ved at den handler om å tolke og retolke nye erfaringer i lys av tidligere opplevelser. Når tidligere forståelser ikke strekker til, kan dette føre til ei endring av perspektiv. Mezirow definerer transformativ læring som en prosess der individet, basert på tidligere erfaringer, forsøker å forstå nye situasjoner. Når tidligere antakelser ikke fungerer, oppstår ei mulighet for å revidere og utvide forståelsen av verden (Mezirow, 1997).

Studenter i praksis kan møte situasjoner som utfordrer de etablerte referanserammene deres. Dette gjelder på det mellommenneskelige planet, i form

av eksempelvis ukjente undervisningsstiler, normer og regler. Det gjelder også i møte med de materielle ressursene, som store elevgrupper og få digitale redskaper. Mezirow beskriver slike situasjoner som «disorienting dilemmas», som kan føre til kritisk refleksjon og transformasjon.

Gjennom refleksjon blir studentene bevisste på egne antakelser og kan revidere disse for å oppnå en mer inkluderende forståelse av verden. For eksempel auker forståelsen for lite varierte undervisningsopplegg når de sjøl erfarer at rammene setter grensene. Derfor blir kreativitet, krav til undervisningsforberedelser og autonomi viktige faktorer å reflektere rundt. Kritisk dialog og refleksjon er sentrale element i denne prosessen. Dialogen må ta utgangspunkt i ei klargjøring av forforståelser og videreutvikles gjennom kommunikasjon og erfaringsdeling med andre (Mezirow, 1995). På sett og vis kan en si at studentene, gjennom møter med «disorienting dilemmas», skaper seg puslespillbrikker etter hvert som det heile bildet blir til.

Mestringstru og indre motivasjon

Banduras (1997) konsept om mestringstru handler om individets tillit til egen evne til å organisere og gjennomføre handlinger som fører til ønska resultater. Mestringstru er nært knytta til sjøltillit og påvirker hvordan en handterer komplekse problemer og utfordringer. Ifølge Bandura presterer personer med høg mestringstru bedre enn de med låg mestringstru, sjøl når de har samme ferdigheter og kompetanse. Positive læringserfaringer styrker mestringstrua, og refleksjon over tidligere erfaringer danner grunnlaget for tillita til egen evne i lignende situasjoner (Bandura, 1986; Pajares, 1996).

Det er derfor tenkelig at for studenter som har praksis, er erfaringene de gjør seg og hvordan de mestrer utfordringer, avgjørende for tilliten til egen mestringsevne. For mange er det en stor oppgave å undervise på engelsk i en måned eller å ta utfordringer på sparket. Når de erfarer at det går bra, at de handterte utfordringa, gir dette en følelse av mestring. Dette påvirker ikke bare motivasjonen deres i studiet, men også forberedelsen til læreryrket.

Praksis i ukjente kontekster er ikke alltid harmonisk. Studentene må handtere utfordrende situasjoner og møte praksiser som kan være svært

forskjellige fra det de kjenner. En styrke ved utvekslingsprogrammet er at studentene reiser i lag og møter sørafrikanske studenter som har hatt praksis i Norge. Disse sørafrikanske studentene fungerer, i ei begrensa form, som «faddere» for de norske studentene under oppholdet. I tillegg er skolene studentene er tilknytta, leda av rektorer og mentorlærere som sjøl har besøkt Norge og norske skoler. Dette bidrar til å skape ei trygg ramme for studentene og gir mulighet til refleksjon over opplevelser og hendelser i fellesskap.

Vi meiner at dette er en av de store styrkene ved utvekslingsprogrammet, sia det legger til rette for kritisk refleksjon og læring gjennom dialog, der studenten får mulighet til å oppklare misforståelser og kompleksitet sammen med medstudenter som har sørafrikansk bakgrunnskunnskap.

Metode

Det empiriske grunnlaget for denne studien er primært basert på et fokusgruppeintervju om læringsglede, som blei gjennomført i ei forberedt setting ved utdanningsinstitusjonen vår (Halkier, 2010). Intervjuet inkluderte ti studenter fra både 1.-7.- og 5.-10.-lærerutdanningene, samt tre forskere. Datainnsamlinga blei gjennomført i tråd med SIKT sitt regelverk for forskningsetikk, og det blei ikke samla inn navn eller andre identifiserbare opplysninger, slik at deltakernes anonymitet er sikra. Alle studentene som deltok, er tilknytta vår institusjon.

I intervjuet ba vi studentene først reflektere over begrepa *kroppslig læring* og *læringsglede*, og hvordan de opplevde at disse begrepa henger i hop. Deretter blei de bedt om å beskrive erfaringene sine i tilknytning til disse begrepa fra praksisoppholdet de nettopp hadde gjennomført, og å illustrere dette ved hjelp av bilder, foto eller film. Videre blei studentene oppfordra til å sammenligne hvordan begrepa kommer til uttrykk i en norsk og i en sørafrikansk kontekst. Til slutt spurte vi om praksisoppholdet hadde endra forståelsen deres av begrepa, og ba dem gi konkrete eksempel.

I denne studien gjorde studentene erfaringene sine i praksis. Det er likevel refleksjonene i etterkant som utgjør sjølve grunnlaget for studien. Refleksjonene har danna det empiriske materialet, som igjen har blitt tolka

og gitt mening gjennom den teoretiske ramma vi har valgt. Vi erkjenner at valg av ei anna teoretisk tilnærming kunne ha gitt andre perspektiv og resultat.

I tillegg til fokusgruppeintervjuet har vi dradd veksler på uformelle samtaler med studentene, blogger og observasjoner som bakgrunnsmateriale. Dette inkluderer erfaringene våre fra feltet over lengre tid, blant anna med forberedelseskurs før utreise, veiledning underveis og oppsummeringssamtaler etter heimkomst.

Gjennom forskningsprosessen har vi vært bevisste på at studentene er i en læringsprosess, og at asymmetrien i relasjonen mellom lærer og student kan påvirke både holdningene deres og svara på forskningsspørsmåla. Vi har reflektert over hvilken «bagasje» vi sjøl bringer inn i forskningsprosessen. Vi har begge en særlig interesse for kulturmøter og hvordan slike erfaringer kan berike utdanninga, spesielt når det gjelder forståelsen av mangfold. Denne refleksive tilnærminga til forskerrolla innebærer at vi har vært oppmerksomme både på egen rolle og på hvordan vi påvirker fellesskapet vi er en del av (Hammersley & Atkinson, 1996). Måten vi tolker og forstår data på, er ikke bare basert på analytiske og akademiske kunnskaper, men også på erfaringene våre, relasjoner og samhandling med studentene. Vi meiner at denne transparensten bidrar til ei mer heilhetlig og nyansert tolkning av materialet, og at den styrker truverdigheta til studien.

Analyse

I analysen av materialet benytta vi, som tidligere nevnt, ei abduktiv tilnærming med utgangspunkt i den stegvis deduktiv-induktive metoden (SDI) (Tjora, 2017). Metoden kombinerer induktive og deduktive prosesser for å strukturere og forstå materialet på en systematisk måte. Første fase av analysen var induktiv; vi sorterte og organiserte materialet stegvis for å identifisere mønstre og operasjonalisere begrepet *læringsglede*. Deretter kategoriserte vi materialet, med særlig fokus på studentenes opplevelser av læringsglede. SDI-metoden innebærer vidare ei deduktiv tilnærming, der materialet analyseres i lys av et teoretisk rammeverk (Tjora, 2017). I denne studien har vi anvendt tre sentrale teoretiske perspektiv: BPNT (Basic Psychological

Needs Theory), Banduras teori om mestringstru (self-efficacy) og Mezirows transformasjonsteori.

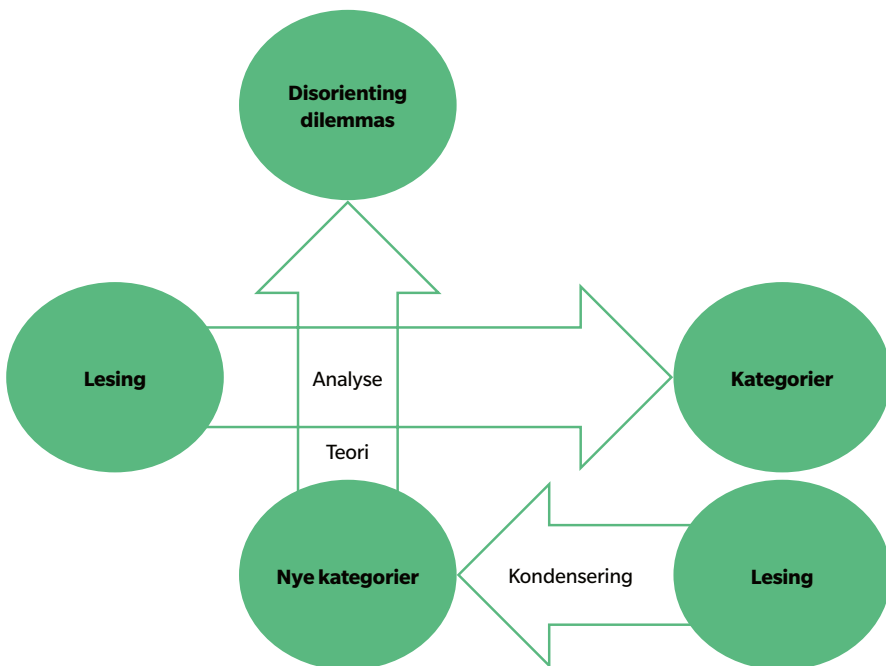
Gjennom kondensering av materialet identifiserte vi tre hovedkategorier som oppsummerer funna:

Opplevelse av autonomi – hvordan studentene opplevde sjølstendighet i praksissituasjonene. *Opplevelse av mestring* – hvordan studentene handterte utfordringer og opplevde sjøltillit. *Transformative opplevelser* – hvordan praksisoppholdet bidro til endringer i perspektiva og forståelsen til studentene, både personlig og profesjonelt.

Etter ny gjennomlesing kondenserte vi de viktigste kategoriene i materialet til *studentenes opplevelse av autonomi, mestring og transformative opplevelser*. Kategoriene er tilknyttet det Mezirow identifiserer som disorienting dilemma, det vil si hendelser som er med å utfordre eksisterende holdninger og oppfatninger. Modellen under er et forsøk på å vise hvordan vi har arbeidet i analyseprosessen:

Figur 2.1

Modell som viser til analyseprosessen (vår illustrasjon)



Sjølbestemmelse og mestring

BPNT vektlegger ulike typer motivasjon og hvordan disse påvirker vår atferd og psykologiske velvære (Ryan & Deci, 2017). Teorien handler hovedsakelig om tre grunnleggende psykologiske behov for å ha det bra: *sjølbestemmelse (autonomi)* – behovet for å føle seg sjølbestemt og ha kontroll over egne handlinger, *kompetanse* – behovet for å føle seg dyktig og i stand til å mestre utfordringer og oppgaver, og *tilknytning* – behovet for å ha meningsfulle relasjoner og føle seg tilknyttet andre. Tilfredsstillelse av de tre psykologiske behova er nødvendig for indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017).

Tilbakemeldingene fra studenter i lærerutdanningene har vært blanda (Studiebarometeret). Flere studenter rapporterer at de ikke opplever å være klare for yrket ved slutten av utdanninga. Spørsmålet vi har stilt oss er om det å være i utenlandspraksis kan gi en ekstra dimensjon av sjølstendighet og tillit til egen mestringsevne. Studentene gir, som vi vil vise seinere i dette kapitlet, tilbakemelding om at de må utfordre seg sjøl, samtidig som erfaringa er med på å gi sjøltillit. Mestring og motivasjon, slik Ryan og Deci (2017) viser til, henger i hop. Når studentenes tillit til egen mestringsevne er styrka, vil de trulig kjenne seg tryggere på å entre yrket etter utdanninga.

Ryan og Deci (2017) går inn på hvordan BPNT spiller ei rolle i en utdanningssammenheng. Når det gjelder autonomi, handler det om eierskap til egne læringsprosesser: Ved å åpne opp for valgmuligheter og læring på eget initiativ auker følelsen av autonomi, noe som igjen styrker faglig interesse og dermed motivasjon. Valgmuligheter og eget initiativ innebærer ikke å slippe styringa over læringsaktivitetene, men å åpne for faglige og relevante valg, basert på egne verdier og interesser. Slik blir meningsfulle valg gjort, uten bruk av sterke kontrollmekanismer. Autonomien er fundamentet som kompetanse og tilhørighet bygges på. På bakgrunn av relevante valg, som verken er for vanskelige eller for enkle, føler en seg faglig kapabel og er i stand til å ta i bruk faglig tilbakemelding. Denne kompetansefølelsen styrker igjen motivasjonen (Ryan & Deci, 2017, s. 354–358). Også tilhørighet styrkes gjennom fokus på autonomi i læringsmiljøet (Ryan & Deci, 2017, s. 379).

Å rette fokusgruppeintervjuet mot læringsglede og det positive med praksis ga mulighet til å diskutere rammene for undervisning. Vi snakka om hvordan betingelsene i klasserommet er med på å bestemme i lærerhverdagen uansett kontekst; studentene kontrasterte og delte erfaringer fra norsk

praksis, og sammenligna basert på både positive og negative erfaringer fra praksisperioder i Norge og Sør-Afrika:

Vi har snakka om læringsglede for dem eller oss. Men så er det også. Jeg trur heile prosjektet også innebærer mye læringsglede spesielt for de i [navn på skolen i SA], hvor de ikke har hatt studenter [i praksis] før. For de lærerne fortalte hvor inspirerte de var av å se andre måter å gjøre ting på. Det hjelper på for de skolene også.

Jeg synes de satt mye større pris på det vi kommer med. Det er vel sikkert at de ikke vant til det da, men ikke sant, når man bare dro opp seks legoklosser, så var det liksom det var tidenes belønning og kjempeartig og alle var med, mens jeg trur ikke viss vi hadde kommet med seks legoklosser heime ... Jeg kan ikke se for meg at det blir det samme.

Vi må stille oss spørsmålet om disse erfaringene er med på å bekrefte studentenes oppfatninger av norsk skolesystem, inkludert organisering av undervisning, som den korrekte malen for hva god undervisning er. Det fins studier som er kritiske til utenlandspraksis, og som finner at praksisperioder i utlandet kan være med på å forsterke egen oppfatning om at den norske kulturen er den overlegne (Hammer, 2012). Global bevissthet og interkulturell kompetanse i praksisperioder i utlandet har vært vurdert som en effektiv måte å utvikle studentenes globale bevissthet og interkulturelle kompetanse på. Å sende studenter til et samfunn med en annen kultur kan ha transformativ effekt og endre meningsperspektiva til studentene (Steele & Leming, 2023; Hammer et al., 2003; Mesirow, 1997). Wikan & Klein (2016) finner stor variasjon i hvordan den internasjonale praksisen innvirker på studentene. Noen studenter kommer tilbake med auka global bevissthet og auka interkulturell kompetanse, mens andre har svakere eller kanskje ingen utvikling. Samtidig vil opplevelsen av å være «den som er annerledes», i seg sjøl være ei viktig erfaring som studentene får når de er i internasjonal praksis. Dette kan bidra til å utvikle deres interkulturelle kompetanse.

I materialet vårt var ikke fokuset på interkulturell kompetanse, men på læringsglede. Analytisk blei mestring en måte å forstå hvordan læringsgleda de beskrev oppsto. Samtidig gir materialet vi presenterer innsikt i refleksjoner studentene har om praksisen; vi vil hevde at disse også handler om

auka global og interkulturell innsikt, samt ny profesjonell innsikt, særlig med tanke på lærerrolla. Studentene beskriver hvordan sørafrikanske klasserom og undervisning er organisert: uten digitale ressurser, med få lærebøker og store elevgrupper. Det er opptil 70 elever på en lærer, i ett klasserom, noe som gir lite rom for variert undervisning. Studentene, med sin norske utdannings- og erfaringsbakgrunn, organiserer undervisninga annerledes enn elevene er vant med. Studentene tolker det slik at undervisninga, der de bryter med tradisjonell tavleundervisning, ga auka læringsglede for elevene.

Å møte læringsgleda gir mestringsfølelse

På spørsmål om hva de forbinder med læringsglede, svarer studentene med beskrivelser av elevenes måte å uttrykke læringsglede på: at elevene viser tegn på motivasjon i form av engasjement, innlevelse og glede ved mestring av oppgaver. Videre trekker studentene fram hvordan kroppslig uttrykt engasjement er den synlige læringsgleda: «Det er absolutt lettere å se en engasjert elev, kroppslig, enn i en tekst, for eksempel. At du ser engasjementet.»

En av studentene utdjuer kroppsliggjort læring ved å beskrive hvordan denne oppstår når elevene lærer uten å være bevisste på at de gjør det. Studenten forklarer: «Og ofte i sånn kroppslig læring, så lærer de kanskje uten at de vet det, eller legger merke til at du er der: at de er i en læringssituasjon. Men de lærer bare gjennom å gjøre.»

Dette peker på ei form for læring som er intuitiv og praktisk, der elevene er så oppslukt i aktiviteten at de ikke nødvendigvis oppfatter det som en tradisjonell læringssituasjon.

Studentene reflekterte også over sin egen opplevelse av læringsglede, som de knytter til gleda ved å observere elevenes motivasjon og uttrykte glede. Denne gleda blei synlig gjennom elevenes kroppsspråk og deres entusiasme for å lære mer. En student beskreib hvordan stasjonsarbeid skapte en heilt annen dynamikk i klasserommet:

Når vi hadde stasjonsarbeid, ja da var det jo mye mer aktive elever, og de sprang rundt oss, noe som de ikke var vant med,

og da var jo alle helt «superstoka». Det var tydelig da at hvis du sammenligner med når de bare sitter i et klasserom og fikk sånn monologbasert undervisning, hvor mye mer engasjert de var, og det så ut som de hadde læringsglede.

For studentene ser det ut til at opplevelsen av å mestre undervisning gjennom elevenes engasjement har ei betydelig innvirkning på egen sjøltillit og mestringsfølelse. Når de ser at undervisningsmetodene deres skaper læringsglede hos elevene, styrker dette ikke bare trua deres på egne evner, men også motivasjonen og den profesjonelle identiteten som lærere. Praksisopplevelser kan dermed være en kilde til både personlig og profesjonell vekst.

Opplevelse av mestring og profesjonell sjøltillit

Studentene gjør koblinger mellom læringsglede og opplevelser av profesjonell mestring, og det vi tolker som opplevelser av mestring i møter med elevene og praksislærerne i Sør-Afrika:

Jeg har ikke opplevd det så mange ganger i Norge, men her skjedde det flere ganger at jeg hadde naturfagsøkt, og så kom de springende etter meg når økta var ferdig, for at de var nysgjerrig og var tydelig engasjert i tema, og kom og ville vite mer, for vi hadde hatt om universet og sånn. Mange hadde så masse spørsmål, sjøl om vi gikk gjennom spørsmålet timen. Når de følte at de ikke fikk gått gjennom alt, så kom de etter meg i friminutta. De la det ikke bort, på en måte. Det var veldig artig.

Videre sier en annen student: «Det var litt godt for oss å liksom se hvor mye det hjelper. Hvor mye man [som lærer] egentlig betyr.»

For oss som har fulgt opp studentene i forberedelseskurs, praksis og i etterkant av praksis, er dette med opplevelser av mestring gjenkjennbart. Vi opplever ofte at studentene som har vært i utenlandspraksis, er tryggere på seg sjøl og lærerrolla. En av de mest effektive måtene å utvikle og styrke mestringsstru (Bandura, 1997) på, er gjennom personlige mestringserfaringer. Studentene beskriver, naturlig nok, det som utfordrende å måtte handtere klasserom med mange elever de ikke kjenner, undervise på engelsk og med

tavle og kritt. Samtidig, når studenter opplever suksess som et resultat av egne anstrengelser, kan dette styrke trua på egen mestring. En av studentene beskriver nettopp dette i intervjuet:

Jeg kjenner veldig på den læringsgleda med å faktisk klare å gå inn i klasserommet, med så mange elever. Det kunne være fra 45 til 60, og på en måte klare å være klasseleder og å klare å holde dem i gang. Ja og engelsk, at jeg aldri har undervist på engelsk før, og på en måte gå ut av komfortsonen. Jeg må bare gjøre det her, og at man etter hvert blir komfortabel og får det til, og den siste uka vil du egentlig bare være her lenger. Du kjenner at det her går bra.

Ifølge Bandura (1997) er det slike erfaringer som skaper ei positiv tilbakemeldingssløyfe der hver suksess bygger grunnlaget for framtidig sjøltillit og motivasjon. Motivasjon har best vilkår når de tre grunnleggende faktorene autonomi, kompetanse og tilhørighet tilfredsstilles. Det handler altså om å ha handlefrihet, å føle seg skikka til å utføre noe, og å føle tilknytning og band til andre.

Erfaringa av å utfordre seg sjøl, og å være utafør komfortsona, går igjen hos studentene:

Og så det med å komme ut av komfortsonen, med at man blei tvunget til å være mer spontan og kreativ, sånn som at vi kom jo på skolen en dag, så skulle vi plutselig være i en annen klasse vi aldri hadde møtt før eller visste noe om. Og da måtte vi bare ta det på sparket og gjøre det beste ut av det. Og det gikk jo kjempefint, men hadde det skjedd her i Norge, så hadde jeg vært litt mer skeptisk med at man skulle gå i en heilt fremmed klasse, og være der heile dagen. Vi er jo kanskje vant til å ha ting mye mer planlagt enn der, så vi har fått testet det å være spontan og kreativ, det tar jeg virkelig med meg

For enkelte studenter kan nok praksisen i Sør-Afrika oppleves som å bli kasta i bassenget uten å kunne svømme skikkelig. Samtidig kan erfaringa med å møte utfordringer som må handteres sjølstendig også være nøkkelen til å utvikle hardføre og trygge, nyutdanna lærere. Å oppleve mestring gjennom motgang, og å få sjølbestemmelsesrett i praksisdelen av utdanninga, kan tilføre noe ekstra i utdanninga til det kommende yrket.

Studentene reflekterte også i intervjuet over hvorfor det er forskjell mellom norske og sørafrikanske elevers motivasjon for å lære:

De setter pris på det på en annen måte, men det gir jo mening at de gjør det.

Vi har jo snakket litt om det. Det er motivasjonen deres for læring. Motivasjonen er jo også kanskje spesifikt at de må lære for å klare seg. At, det er ikke noe valg, og den eldste der i niende, som vi hadde, var 20 år.

Læringsglede hadde på basis av behovet for å klare seg i samfunnet ei tosidighet, slik studentene tolka det:

De fleste var motivert for å lære og gå på skole. Og når man ga dem god læring, så vi at det var noe de tok til seg og satte pris på. Blir man glad av det? Det er jo litt sånn at viss det er det som presser fram en sånn læringsglede. ... de som kommer springende ut og spør etter timene. Jeg føler at det blir ei sann glede, men også en lettelse. De elevene må være der uansett. Ja de er i en litt pressa situasjon. Kanskje når den situasjonen kan bli litt artigere eller mer givende for dem, så er det kanskje en lettelse.

Diskusjon

Praksisopphold i en ukjent kulturell kontekst, som den sørafrikanske, gir studentene ei unik mulighet til å utfordre etablerte forestillinger om undervisning, læring og lærerrolla. Gjennom erfaringer som skiller seg fra det de kjenner fra norsk skole, blir studentene tvungne til å reflektere over egne praksiser og verdier. Dette åpner for en djupere diskusjon om hvordan læringsglede, mestring og interkulturell kompetanse kan forstås og utvikles i lærerutdanninga.

Ryan og Decis (2017) BPNT-teori gir et nyttig rammeverk for å forstå hvordan praksisoppholdet kan styrke studentenes motivasjon og mestringfølelse. Studentene opplever auka autonomi ved å måtte ta ansvar for undervisninga i en ukjent kontekst, ofte med begrensa ressursar og store elevgrupper. Dette samsvarer med BPNTs vektlegging av autonomi som en grunnleggende psykologisk faktor for indre motivasjon. Når studentene får mulighet til å ta eierskap til undervisninga og tilpasse den til lokale forhold, opplever de en følelse av kontroll og sjøltendighet som styrker den faglige sjøltillita deres.

Kompetansen til studentene blir utfordra; det er et anna grunnleggende behov i BPNT. Studentene må finne kreative løysningar for elever i klasserom med få materielle ressursar og store elevgrupper. Dette kan være krevende, men gir dem sterk mestringfølelse når de lykkes. Sjøl enkle verktøy som legoklosser kan skape stor entusiasme blant elevene, uttrykte en student. Dette viser hvordan mestringfølelse ikke nødvendigvis er knytta til avanserte ressursar, men til evna til å tilpasse undervisninga til elevenes behov og kontekst.

Læringsglede som profesjonell innsikt

En viktig innsikt fra denne studien er hvordan læringsglede ikke bare handler om elevenes opplevelser, men også om studentenes profesjonelle utvikling. Når studentene ser hvordan undervisninga skaper engasjement og glede hos elevene, opplever de sjøl ei form for læringsglede. Dette kan ha en positiv effekt på sjøltillita og motivasjonen for framtidig lærergjerning.

Samtidig gir praksisoppholdet mulighet til refleksjon om lærerrolla i ulike kontekster. I Sør-Afrika møter studentene en skolehverdag prega av store klasser, få materielle ressursar og en mer autoritær lærerstil enn de er vant til. Dette gir dem et nytt perspektiv på hvordan undervisning kan organiseres og tilpassas ulike rammebetingelser.

Studentene beskriver hvordan de, med sin norske bakgrunn, introduserer alternative undervisningsmetoder som bryter med tradisjonell tavleundervisning. De tolker dette som en kilde til læringsglede for elevene.

Til sist

Studentene har med seg ei erfaring av hvordan en kan få til engasjement og motivasjon, også i klasserom med begrensa ressurser. I den erfaringa har kreativiteten og tilpassingsevna deres vært sentral. Studentene er komne ut faglig styrka, inkludert når det kommer til kunnskap om å inspirere og motivere elevene. De har også fått en djupere forståelse av hvordan undervisning kan oppfattes som meningsfull for elevene. Til sammen er dette ei erfaring som gjør de framtidige lærerne bedre rusta til å skape inkluderende og motiverende læringsmiljø.

I praksis har studentene fått styrka sjøltillit, både faglig og til å mestre utfordrende situasjoner. Det er noe de vil ta med seg inn i et foranderlig læreryrke, som endrer seg i takt med samtida. Det å operere i ei både ukjent og svært sammensatt virkelighet har også gitt ny innsikt i hva undervisning kan være.

Betydninga av praksisutveksling over landegrensar blir understreka av denne studien. Studien viser verdien av utvekslinga når det kommer til erfaringer som rustar lærerstudentene bedre for framtida, gjennom den auka kunnskapen og kulturelle bevisstheta. Studentene står også sterkere igjen gjennom den læringsgleda de sjøl har erfart, og den motivasjonen og profesjonelle sjølførståelsen de sitter igjen med. Sagt på en annan måte har studentene blitt bedre rusta til både å finne egne puslespillbrikker og til å veilede elevene i deres søken etter brikker.

Praksis i en ukjent kulturell kontekst gir studentene ei unik mulighet til å utvikle både faglige og personlige ferdigheter. Gjennom å oppleve autonomi, mestring og tilhørighet i ei utfordrende setting, styrkes deres motivasjon og sjøltillit som framtidige lærere. Samtidig gir praksisoppholdet ei anledning til å reflektere over egen praksis og utvikle en djupere forståelse av hva læringsglede og god undervisning innebærer.

Denne studien viser at læringsglede ikke bare er et resultat av elevenes opplevelser, men også en viktig del av studentenes profesjonelle utvikling. Gjennom å observere og skape læringsglede hos andre, opplever de sjøl ei form for transformativ læring som kan ha varig innvirkning på forståelsen av lærerrolla. Dette understreker verdien av internasjonale praksisopphold som en del av lærerutdanninga, samtidig som det krever ei bevisst tilrettelegging for kritisk refleksjon og interkulturell læring.

Referanser

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Baecher, L. & Chung, S. (2020). Transformative professional development for in-service teachers through international service learning. *Teacher Development*, 24(1), 33–51. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1682033>
- DeGraaf, D., Slagter, C., Larsen, K. & Ditta, E. (2013). The long-term personal and professional impacts of participating in study abroad programs. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 23(1), 42–59. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v23i1.328>
- Goodwin, L. A. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/10476210903466901>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- ITENSA. (2024). ITENSA – Internationalising Teacher Education practice in Norway and South Africa (uit.no) Wordpress, Universitetet i Tromsø.
- 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. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X1830547X?via%3Dihub>
- Kopish, M. A. (2016). Preparing globally competent teacher candidates through cross-cultural experiential learning. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), 75–108. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121632.pdf>
- McGaha, J. M. & Linder, S. M. (2014). Determining teacher candidates' attitudes toward global-mindedness. *Action in Teacher Education*, 36(4), 305–321. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.948225>
- Merryfield, M. M. & Kasai, M. (2004). How are teachers responding to globalization? *Social Education*, 68(5), 354–359.
- Mezirow, J. (1995). Transformation theory of adult learning. I M. Welton (Red.), *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning* (s. 37–90). State University of New York Press.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning. I Crowther, J. & Sutherland, P. (Red.), *Lifelong learning*. Routledge.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. I Mezirow, J., Taylor, E. W. & Associates (Red.), *Transformative learning in practice* (s. 18–33). Jossey-Bass.
- Moorehouse, B. & Harfitt, G. J. (2019). Pre-service and in-service teachers' professional learning through the pedagogical exchange of ideas during a teaching abroad experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1694634>
- Newman, M. (2012). Calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts. *Adult Education Quarterly*, 62(1), 36–55. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741713610392768>

- Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. The Guildford Press.
- Shiveley, J. & Misco, T. (2015). Long-term impacts of short-term study abroad: «Teacher perceptions of preservice study abroad experiences.» *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26(1), 107–120. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v26i1.361>
- 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>
- Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of International Mobility*, 5(1), 177–216. <https://doi.org/10.3917/jim.005.0179>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (Vol. 3). Gyldendal Akademiske.
- UNESCO. (2013). *Intercultural competences: conceptual and operational framework*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

