



Article

Studentmobilitet for kvalitet i norsk høyere utdanning: Hva kan vi lære av stemmer fra Zambia og Tanzania?

Ane Bergersen

Western Norway University of Applied Sciences

Email: ane.bergersen@hvl.no

Prisca Bruno Massao

University of Inland Norway

Email: prisca.massao@inn.no

Sammendrag

Studentmobilitet har lenge vært en ønsket form for internasjonalisering ved høyere institusjoner i Norge. Tidligere undersøkelser basert på norske studenters egne refleksjoner viser økt personlig, profesjonell og interkulturelle kompetanse etter opphold i Zambia og Tanzania. Med mål om økt kvalitet på studentmobilitet retter vi i denne artikkelen søkelys på hvordan likeverdig kunnskapsutveksling kan fremmes gjennom ulike former for kunnskap og posisjoner samarbeidspartnere i Norge, Tanzania og Zambia tar. Gjennom kvalitative intervju med seks samarbeidspartnere i Zambia og Tanzania, har vi fått innblikk i deres refleksjoner på å koordinere norske lærerutdanningsstudenter på utveksling. Tematisk har intervjuene vært samtaler om studentmobilitet, global rettferdighet og dekolonial bevissthet. Teoretiske rammer er maktkritisk pedagogikk og dekolonialiseringsteori i analyse av makt, posisjoner og pluriversalitet i internasjonalt samarbeid. Våre funn viser blant annet ulike måter koloniale strukturer reproduseres gjennom studentmobilitet og internasjonalt samarbeid. Samarbeidspartnere i Zambia og Tanzania ønsker mer akademisk ansvar, tydeligere roller og trekker fram at grundig forberedelse med tydelige læringsmål kan styrke kvaliteten på samarbeidet og studentens læring.

Nøkkelord: Studentmobilitet, eurosentrisme, dekolonialisering, Zambia, Tanzania, Norge



©2025 Ane Bergersen, Prisca Bruno Massao. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Abstract

Student mobility has long been a desired form of internationalization in higher Education in Norway. Previous research shows increased personal, professional and intercultural competencies after their stay in Zambia and Tanzania. In this paper, we shed light on how cooperation partners in Zambia and Tanzania, through equal knowledge exchange and positions, can contribute to strengthening the quality of student mobility from Norway. We conducted qualitative interviews with six coordinators in Zambia and Tanzania to learn from their reflections regarding student mobility from Norway. The themes discussed in the interviews are student mobility, global justice and de-colonial awareness. The theoretical framework is critical pedagogy and de-colonialization, which analyses power, positions, and pluriversity in international cooperation. Our findings indicate the reproduction of colonial structures and more academic responsibility to colleagues in Zambia and Tanzania, and they suggest adequate preparations with particular learning outcomes to increase the quality of student mobility.

Keywords: student mobility, eurocentrism, de-colonialization, Zambia, Tanzania, Norway

Innledning og bakgrunn

Studentmobilitet med praksis i utdanningsinstitusjoner har lenge vært en ønsket form for internasjonalisering i norsk høyere utdanning med vekt på solidaritet og global bevissthet (St. Meld. 14 (2008-2009)). I Meld. St. 7 (2020–2021, s. 11) *En verden av muligheter — Internasjonal studentmobilitet i høyere utdanning* er målet endret til økt kvalitet i høyere utdanning og forskning, hvor studentmobilitet sees som middel til økt arbeidslivsrelevans, språk- og interkulturell kompetanse. Denne stortingsmeldingen bygger på kvalitetsmeldingen i høyere utdanning (Meld. St. 16 (2016-2017)) som vektla at alle studieprogram skulle ha internasjonaliseringstiltak.

Forskning på norske lærerstudenters læringsutbytte etter studentmobilitet til afrikanske land er i stor grad basert på norske studenters refleksjoner etter hjemkomst og med praksis som hovedformål (Bergersen, 2013; Bergersen et al., 2022; Klein & Wikan, 2019). Dette følger den internasjonale forskningstrender som vektlegger studentenes refleksjoner analysert av vestlige forskere (Hammer, 2015; Juul-Wiese & Adriansen, 2019; Vande et al., 2012). Vår studie baseres hovedsakelig på norske lærer- og barnehagelærerstudenters tre måneders studentmobilitet til Zambia organisert i eget emne og praksis i Tanzania. Emnet har undervisningspraksis og feltarbeid med global bevissthet og profesjonell interkulturell kompetanse som læringsmål, og internasjonal praksis som godkjennes av samarbeidspartnere i Zambia og Tanzania. Dette er annerledes enn tradisjonell mobilitet i norske lærerutdanningsprogrammer (Bergersen et al., 2022; Klein & Wikan, 2019) der hovedformålet med studentmobilitet er praksis i utlandet som et alternativ til norsk praksis.

3 Studentmobilitet for kvalitet i høyere utdanning

I tillegg til norsk forskning, trekker vi også inn internasjonal og nordisk forskning på felt vi ser har relevant komparativ verdi relatert til nordisk likhetsideologi og eksepsjonalisme (Oxfeldt, 2016) slik danske Juul-Wiese og Adriansen (2019) drøfter med danske studenter i praksis utenfor Europa.

Vi anvender globale maktkritiske og dekoloniale perspektiver på studentmobilitet for å kunne utfordre implisitte og eksplisitte globale prosesser som skaper og opprettholder asymmetriske maktforhold på internasjonalisering. Heleta og Chasi (2023) argumenterer for en horisontal internasjonalisering i høyere utdanning og en mer symmetrisk utveksling hvor gjensidig kunnskap og erfaringsutveksling settes i fokus for å unngå en praksis som opprettholder koloniale maktstrukturer. Med vertikal studentmobilitet kan usymmetriske maktforhold forsterke fordommer og stereotype forestillinger (Juul-Wiese & Adriansen, 2019; Klein & Wikan, 2019; Kortegast & Kupo, 2017), selv om intensjonen er det motsatte. Blant andre viser Kortegast og Kupo (2017) hvordan studentmobilitet med korte opphold ofte kan ha en underliggende praksis basert på postkolonialisme, konsumering, kulturell turisme og kommodifisering av erfaringer, hvor privilegier og makt ikke tematiseres. Betydningen av lengre opphold, tilfredsstillende forberedelse før, faglig oppfølging underveis og refleksjoner etter hjemkomst, vektlegges av flere (Bergersen et al., 2022; Vande et al., 2012). Vi argumenter for å legge til rette for studenters refleksjon over egne privilegier, makt og koloniale posisjoner, spesielt når studentmobiliteten fra Norge til Zambia og Tanzania kan ha asymmetriske maktforhold (Bergersen & Massao, 2022; Massao & Bergersen, 2024).

For å fremme en sosial rettferdig studentmobilitet trekker Kortegast og Kupo (2017) fram nødvendigheten av å bryte med en kapitalistisk praksis av «å kjøpe kultur og kulturelle erfaringer». Konsum betyr også symboler på hva materialisme og konsum symboliserer som viktig. Symbolsk kapital innen internasjonalisering må ifølge Basaran og Olsson (2017) dekolonialiseres gjennom økt bevissthet om hva utvekslingsstudenter prioriterer å bruke tid og ressurs på og hvordan dette representerer sosial-, økonomisk- og kulturell kapital innvevd i koloniale strukturer. Internasjonale utdanningsaktører må se hvordan konsum, utdanning og læring er sammenvevd og det hviler derfor et ansvar for utdanningsinstitusjoner å tilrettelegge for studentmobilitet som utfordrer studenters selvilde, privilegier og posisjon globalt. Å være aktiv og fremme økt global bevissthet krever refleksjon over egne valg og måter å møte andre på. Dette krever anerkjennelse av kunnskap som pluriversielt (Mbembe, 2022) i motsetning til universelt syn på kunnskap for å kunne fremme epistemisk rettferdighet og grunnlag for likeverdig kunnskapsutveksling.

Studentmobilitet som fremmer kritisk refleksjon, global bevissthet, rettferdighet og anerkjennelse av pluriversell kunnskap forutsetter å forberede studentene med kultursensitiv (ut)danning teoretisk og etisk før utreise, ha tett oppfølging underveis og reflekterende oppsummering etter hjemkomst (Bergersen, 2013; Hammer, 2015; Vande et al., 2012). Det argumenteres også for betydningen av å tematisere

privilegier og maktposisjoner i studentmobilitetsprogrammer for å fremme epistemisk rettferdighet (Bergersen & Massao, 2022; Kortegast & Kupo, 2017; Massao & Bergersen, 2024). I denne artikkelen ønsker vi å belyse kompleksitet knyttet til lærerstudenters mobilitet til Zambia og Tanzania med tanke på global bevissthet og epistemisk rettferdighet ved å undersøke hvordan studentmobilitet kan bidra til å fremme likeverdig kunnskapsutveksling. For å operasjonalisere dette har vi utviklet følgende forskningsspørsmål:

1. Hva uttrykker samarbeidspartnere i Zambia og Tanzania er viktig for å øke kvalitet på student mobilitet?
2. Hvilke posisjoner ønsker samarbeidspartnere i Zambia og Tanzania og hvordan kan dette øke norske studenters refleksjoner på maktkritiske og dekoloniale perspektiver gjennom studentmobilitet?

Første forskningsspørsmål har søkelys på å lytte til stemmene i Zambia og Tanzania sine tolkninger av hva kvalitet er og hvordan de tolker læringsmål for studentmobilitet fra Norge. Andre forskningsspørsmål er mer analytisk der vi både eksplisitt og implisitt ønsker å se hvilke posisjoner de får, ønsker og tar, og på hvilke måter de kan fremme studentenes maktkritiske og dekoloniale perspektiver.

Maktkritiske perspektiver og dekolonialisering

Vi anvender maktkritiske og dekoloniale perspektiver (Freire, 2000; Mbembe, 2022; Mignolo, 2021; Naudé, 2019; Quijano, 2000). Med maktkritiske perspektiver mener vi utdanning som adresserer maktforholdet med intensjon om å forstå, kritisk drøfte, og eventuelt utfordre disse forholdet (Røthing & Engebretsen, 2019). Med disse perspektivene ønsker vi å utfordre implisitte og eksplisitte globale utdanningsprosesser som skaper og opprettholder asymmetriske maktforhold globalt, noe internasjonalsisering i høyere utdanning og studentmobilitet er en del av. Med maktkritiske og dekoloniale perspektiver tar vi utgangspunkt i at utdanning aldri er nøytral (Freire, 2000), og at hvem som legger premisser og har makt til å definere hva som er gyldig kunnskap er globalt asymmetrisk, der vestlig epistemologi ansees som universelt ideal (Mbembe, 2022).

Kolonialisering kan beskrives som historiske prosesser der hvite majoritets europeere utøvde politisk, sosial og kulturell makt over ikke-vestlige territorier i perioden 1500 – 1960-tallet (Duvisac, 2022). Quijano og Ennis (2000) beskriver kolonialitet som et maktsystem som produserer rase og kjønns hierarkier på globalt og lokalt nivå som sammen med kapital, kunnskap og kultur opprettholder et moderne regime av vestlig dominans og utnyttning gjennom *kolonial maktmatrise*. Koloniale relasjoner fortsetter å forme våre politiske, økonomiske, sosiale relasjoner og kunnskapssystemer i dag (Duvisac, 2022), og som Ndlovu-Gatsheni (2021) poengterer er internasjonalsisering formet og preget av kolonialisering, neokolonialisering, kapitalisme og neokapitalisme som fremmer eurosentrisk ideer om samfunn, politikk, økonomi og utdanning som universelle. Samtidig kan modernitet og kolonialitet ikke sees adskilt, da modernitetsdiskurser og praksiser forutsetter kolonialitet. I asymmetriske relasjoner mellom globale Sør og

globale Nord kan, som Bergersen og Massao (2022) viser, internasjonalisering og studentmobilitet forsterke koloniale strukturer når innreisende studenter til Norge søker vestlig kunnskap og modernitetens rasjonalitet mens norske studenter søker selvrealisering og opplevelser på utveksling til Zambia.

Dominerende eurosentrisk epistemologisk og kulturelt hegemoni former internasjonalisering og globalisering (Heleta & Chasi, 2023), og som Basaran og Olsson (2017, s. 19) trekker fram, vil tidligere kolonialiserte land i stor grad relatere internasjonalisering til muligheten av å importere kunnskap fra den dominerende eurosentriske diskurs. Globale Nord dominans i internasjonalisering og studentmobilitet handler ikke bare om økonomisk og kulturell kapital, men også i stor grad om symbolsk kapital (Basaran & Olsson, 2017), der norske studenter på utenlandsopphold i stor grad representerer eurosentriske internasjonale symboler (Massao & Bergersen, 2024). Når eurosentrisk dominans vektlegges i all høyere utdanning (Brock-Utne, 2016) kan internasjonalisering sees som en re-koloniseringsprosess. Ndlovu-Gatsheni (2021) argumenterer for nødvendigheten av å dekolonialisere kunnskap og utdanning for å oppnå genuin internasjonalisering i høyere utdanning. Det krever å tilrettelegge for mer likeverdig samarbeid og sette søkelys på global maktdynamikk og kunnskapspolitikk for å bryte med ubalansen nedarvet i Nord-Sør avtaler og rammer for internasjonalisering i dagens høyere utdanning, slik også Heleta og Chasi (2023) argumenter for.

Våre maktkritiske og dekoloniserings perspektiver er ment å bidra i demokratisering av kunnskap, fra eurosentrisk singularitet og hegemoni til pluralisme av global kunnskap og menneskelige erfaringer. Nøkkelaspekter i dekoloniale perspektiver er ifølge Chasi (2021) og Heleta og Chasi (2023) kritisk dekonstruksjon, posisjonalitet og pluriversalitet, aspekter vi anvender i vår analyse og drøfting. Kritisk refereres her til kritisk dekonstruksjon av dominerende diskurser, paradigmer og utdanningspraksis. Posisjonalitet innebærer refleksjoner over ens lokasjon i en geopolitisk kunnskapsproduksjon og de implikasjoner det kan få (Heleta & Chasi, 2023). Pluriversitet som argumentert av Mignolo (2021) og Mbembe (2022) innebærer at ulike kunnskaper og verdenssyn kan sameksistere og bidra til nye måter å forstå og tenke om verden, i motsetning til eksisterende eurosentrisk hegemoni. Sett gjennom dekoloniseringsbriller forutsetter internasjonalisering i høyere utdanning anerkjennelse av diversitet slik ulike personer ser og skaper mening om verden. Høyere utdanningsinstitusjoner bør derfor utfordre det dominerende normaliserte eurosentriske hegemoniet og anerkjenne at det er ulike måter å forstå, forholde seg til og tolke verden basert på kontekstuelle historier, erfaringer, prioriteringer og verdenssyn.

Viktige bevisstgjørende dekoloniale prosesser er ifølge Naudé (2019) bruk av begreper. Det afrikanske begrepet og filosofien *Ubuntu* betegner betydningen av å bidra, dele og tilhøre samt menneskelige relasjoner baseres på at «jeg eksisterer fordi du eksisterer» (Bergersen, 2017). Brock-Utne (2016) og Shizha, (2006) trekker fram verdien av å inkludere afrikanske filosofier som Ubuntu både som begrep og innhold i

afrikanske utdanningssystem for å dekolonialisere elever og læreres tankesett. Målet er å fremme sann kunnskapsdialog der alle, uansett posisjon, får uttrykke det de definerer som viktig kunnskap sett fra sitt ståsted (Freire, 2000). Å bli bevisst maktbruk, hvem som definerer hva som er gyldig, avsløring av undertrykkende mekanismer og falsk gavmildhet, er sentrale poeng Freire (2000) trekker fram og som vi mener er spesielt relevant i internasjonalisering og studentmobilitet mellom Norge og land i det globale Sør som Zambia og Tanzania (Bergersen & Muleya, 2019; Massao & Bergersen, 2024). Falsk gavmildhet er når en forsøker å mildne undertrykkelsen ved tilsynelatende gi midlertid makt og gaver, mens reell gavmildhet er når undertrykkende strukturer brytes.

Metode

Vi anvender et kvalitativ forskningsdesign med semi-strukturerte intervju (Creswell & Creswell, 2018), med spørsmål om studentmobilitet, global og sosial rettferdighet og dekolonial bevissthet. Denne artikkelen er en del av prosjektet *Decolonial lenses: Reflections from the Norwegian and Global South teacher educators facilitating student mobility* hvor vi i 2023 intervjuet utdanningsaktører fra Norge, Tanzania og Zambia med deler av resultatet publisert i Massao og Bergersen (2024). Etter analyse av første datasett modifiserte vi intervjuguiden med dekoloniale spørsmål knyttet til kritiske dekonstruksjon, posisjonalitet og pluriversalitet og gjennomførte tre nye intervju våren 2024. I denne artikkelen anvendes empiri fra intervjurunder i både 2023 og 2024 med seks respondenter fra Zambia og Tanzania, fire kvinner og to menn, hvor tre har blitt intervjuet to ganger og tre en gang. Gjentatte intervju på samme informanter kan gi dypere og mer helhetlig forståelse, og svarene fra første intervjurunde la grunnlaget for hvilke informanter vi ønsket å ha oppfølgingsintervju med og hvilke deler av intervjuguiden som burde modifiseres. Alle intervjuene varte mellom 45 – 120 minutter, de ble tatt opp på lydopptaker og transkribert til tekst.

Utvalgskriteriene har vært samarbeidspartnere som har koordinert norske studenter på utveksling i flere år. Våre respondenter fra Zambia og Tanzania har lang erfaring fra utdanningsfeltet som rektor, inspektør, høyskolelektor eller utdanningskoordinator og er koordinatorene og ressurspersoner for norske studenter på utenlandsopphold. Samtlige respondenter har vært i Norge og hatt tett samarbeid over tid med artikkelforfatterne med årlige fysiske møter. Nærmere spesifisering unngås av hensyn til respondentenes anonymitet med tanke på utvalgets størrelse.

Vi ønsker å få fram stemmer fra respondenter vi har kjent i mange år med utallige feltsamtaler, og opparbeidet det Mullings (1999) kaller posisjonelle rom som er områder med begge parter situerte kunnskap bygget på tillitt. Denne oppbygde tilliten muliggjorde åpne kritiske refleksjoner på sensitive tema relatert til studentmobilitet. Å intervju personer en har kjent og samarbeidet med over lang tid, er både

en berikelse og utfordrende. En sannsynlig utfordring i intervjuene er de skjeve maktforholdene internasjonalt samarbeid og studentmobilitet har, både i hvem som finansierer og definerer programmene, men også den eurosentrisk epistemiske dominans.

Vi anvender Smiths (2021) anbefalinger for dekolonial forskning og metode der kontekst og deltakernes mulige implikasjoner for forskningen vektlegges. Å kontekstualisere forskning og datainnsamling handler i stor grad om å være bevisst sin posisjon og etiske vurderinger før, under og etter intervju. Intervjuspråket var engelsk som alle behersket godt, et språk ingen av oss har som morsmål og et historisk kolonialt språk i Zambia og Tanzania.

I vår analyse har vi anvendt kritisk dekonstruksjon, posisjonalitet og pluriversalitet og tolket mulige posisjonelle rom. Vi anvender det Mignolo (2011) kaller grensetenkning, hvor man ser fra innsiden og utsiden hvor noen både tilhører og ikke tilhører det koloniale maktsystemet, og vi har tolket våre mulige posisjonelle rom for å løfte respondentenes fortellinger og våre roller og posisjoner globalt. Vi har kryssanalysert alle data, diskutert våre tolkninger av deltakernes fortellinger, kontekstualisert og reformulert sitat for å sikre anonymitet og etikk. Vi bruker betegnelsene respondent 1, 2, 3, 4, 5, 6 uten å presisere kjønn, alder, posisjon eller land. Dette er et valg vi gjør for å sikre anonymitet innenfor et felt hvor respondentene ellers kan gjenkjennes. I vår analyse og drøfting diskuteres kjønn, posisjon og alder, men i sitat sikres respondentenes anonymitet.

Som diskutert i tidligere forskning (Bergersen & Massao, 2022; Massao & Bergersen, 2024), er vi to kvinnelige lærerutdannere med interseksjonelle posisjoner i feltet basert på våre ulike bakgrunner der vi begge har levde og profesjonelle erfaringer fra Norge, Tanzania og Zambia. Dette setter oss som forskere i både komfortable og ukomfortable situasjoner av å være i grensetenkings posisjoner (Mignolo, 2011), noe som tvinger oss til å reflektere over våre koloniale posisjoner, tenkning og praksis med hverandre og med våre respondenter. Vi utfordrer hverandres fortolkninger gjennom å åpent diskutere epistemologier som underbygger vår forståelse av maktposisjoner og (de)koloniale perspektiver i våre data, noe vi mener styrker validitet og reliabilitet i vår forskning. Å gjøre dekolonial forskning som en vestlig-orientert forsker kan, slik Andreotti et al. (2015) trekker fram, føre til et sosialisert ønske om å føle seg vel og bli sett på som en som gjør noe bra. Ubevisst kan dette føre til en strukturell privilegert kolonial posisjon som forsker som reproducerer det en ønsker å dekonstruere, noe vi prøver å bevisstgjøre hverandre om.

Empiriske funn

I denne delen presenterer vi sentrale funn som belyser forskningsspørsmål 1: *Hva uttrykker samarbeidspartnere i Zambia og Tanzania er viktig for å øke kvalitet på studentmobilitet?* Vi har kategorisert funn i to områder; forberedelse før utreise og norske studenters posisjon i ny kontekst.

Deretter følger vi opp med forskningsspørsmål 2: *Hvilke posisjoner ønsker samarbeidspartnere i Zambia og Tanzania og hvordan kan dette øke norske studenters refleksjoner på maktkritiske og dekoloniale perspektiver gjennom studentmobilitet?* Vi bruker mange sitater for å få fram partneres stemmer.

Økt kvalitet på studentmobilitet sett fra globale sør

Vi presenterer først sentrale funn fra hva våre samarbeidspartnere i Zambia og Tanzania vektlegger i økt kvalitet på studentmobilitet til Zambia/Tanzania. Alle respondentene uttrykker positiv begeistring for studentmobilitet og flere trekker fram at de ønsker flere studenter fra Norge, men også at flere fra Zambia og Tanzania bør kunne dra til Norge. Da alle respondentene har vært i Norge, anerkjenner de betydningen av å være i en ny kontekst for å forstå, erfare og lære i møte med andre med ulike referanserammer. Som respondent 1 uttrykker det:

Når studentene kommer, er det ofte krasj i kulturer og det er spennende å se hverandres reaksjoner, misforståelser og etter hvert lære av hverandre gjennom diskusjoner. Vi må være tålmodige, ta tid til å lære, lytte og observere hverandre. Jeg lærer noe nytt hvert år, og selv om det kan være krevende, er det også veldig interessant og spennende.

Motivasjonen for å bli mer involvert i studentmobilitet var for flere respondenter å reflektere over egen kultur, men også muligheten til å lære fra hverandre, dele kunnskap og livsverdener for å øke global bevissthet og erkjennelsen av å være i samme verden som respondent 1 uttrykte slik: "Vi må lære av hverandre for vi er alle i samme globale landsby".

God forberedelse på kunnskap, kommunikasjon og rolleforståelse

For å oppnå ønsket læring på utveksling, ble gode forberedelser gjentatt av alle respondentene og særlig etterspørres forberedelse på relevant kunnskap, kommunikasjon og rolleforståelse. Respondent 2 uttrykte følgende: «Studentene må forberedes godt teoretisk for å kunne tilpasse seg vår kultur. Det er viktig at de er godt forberedt i Norge og at vi fortsetter forberedelsene her før praksis». Forberedelse blir sett på som noe samarbeidspartnerne i Norge og i mottakerlandet har et ansvar for sammen. Som del av faglig læring, er det viktig at studentene lærer om hvorfor ting er annerledes enn hjemme som for eksempel hvorfor det er mer vanlig med autoritative og vertikale lederstiler i Zambia og Tanzania, slik respondent 2 uttrykker:

Studentene må bli bevisst vårt autoritære system og hvordan utdanningssystemet fungerer. Vi kan ikke kopiere fra vestens utdanning, vi trenger tid og rom til å implementere nye reformer og metoder. Studentene trenger tid til å forstå hvorfor vi gjør det vi gjør, særlig de som kommer fra egalitære samfunn, vi er ikke det.

Også respondent 3 trekker fram at studentene må være moralsk og psykologisk forberedte for å oppføre seg slik det forventes i ny kontekst og ha interkulturell kommunikasjons kompetanse slik det begrunnes her:

9 Studentmobilitet for kvalitet i høyere utdanning

Kunnskap om interkulturell kommunikasjon er viktig for å få et godt opphold med god læring. De må tilpasse seg det som anses som normalt og dannet måte å kle og oppføre seg på her. Studentene må forstå hvordan vi kommuniserer, verbalt og nonverbalt. Ikke alle liker den måten vi hilser på, men mange setter etter hvert pris på det, vår gjestfrihet og å bli sett.

Både respondent 2 og 3 trekker fram bevisstgjøring av nonverbal og verbal kommunikasjon som sentralt i studentmobilitet. Respondent 3 uttrykker det slik: «En strategi norske studenter bruker når de ikke liker noe, når de ser ned på måten vi gjør ting, er at de snakker norsk og viser misnøye gjennom kroppsspråket». Respondent 2 sier:

En ting som provoserer meg er at de alltid sier TIA, (Time in Africa), som en negativ ting når det er noe de ikke liker og så himler de med øynene. Jeg tror ikke de er klar over hvor mye det sårer og undertrykker oss, noen kan miste selvfølelsen om de omgås mye med slik nedlatenhet. Studentene vil lære mye mer om de møter andre med respekt og positiv kommunikasjon. Som koordinator forklarer jeg betydningen av å være ydmyk.

Respondentene utdypet å kommunisere kontekstuellet som viktig både for studentenes læring og egen gevinst gjennom samarbeid med norske studenter og utdanningsaktører. Koordinatorene argumenterer for å øke studentenes bevissthet og innsikt i egen rolle som norsk (hvit) privilegert student som gjest under sitt utenlandsopphold, noe respondent 4 uttrykker slik:

Det er viktig at studentene er forberedt på det programmet de skal følge og at de setter seg inn i utdanningssystemet vårt. Det akademiske utbyttet ser ut til å variere etter hvor godt de er forberedt og refleksjoner over hvorfor de er her.

Noe av det samme utdyper respondentene 1, 2 og 6, der respondent 2 uttrykker:

Det er viktig at de har rett fokus og vet at de er studenter, ikke turister. De må bli bevisst sin rolle der vi alle gir og tar, ikke komme med en holdning om at de skal hjelpe zambiere. I praksis blir det viktig at de bruker mye tid med praksislærer til å reflektere over hvorfor vi gjør ting slik vi gjør det og undervisning med de yngste elevene må være i tett samarbeid for ikke å forvirre elevene. Om studentene ikke er forberedt godt nok kan de bli dårlige rollemodeller for elever og unge som ønsker å kopiere de norske.

Respondent 1 uttrykker: «Som koordinator kunne jeg ønske meg en grundigere utvelgelse og forberedelse av studenter da de trenger å bli bevisst eget motiv for å reise, er det for å se Afrika eller å lære?». Tilsvarende trekker respondent 6 fram at «Forberedelse er viktig for å vite hvorfor de er her, noen er mer interessert i dyrelivet (turisme) enn praksis i skolen og det har overrasket meg».

Respondenter trekker fram dilemmaer der utdanningssystemet fortsatt er preget av koloniale strukturer, som norske studenter kan kjenne seg hjemme i, mens barns hjemmemiljø og lokal kontekst er en kompleks blanding av førkoloniale afrikanske verdier, koloniale normer og en ny blanding av alt som respondent 2 uttalte som «er en skikkelig suppe av tradisjonell religion, kolonial kristendom og medieskapt idealer», et landskapet der norske studenter trenger relevant kunnskap, lokale erfaringer og kompetente veiledere.

Norske studenters posisjoner

Som en fortsettelse av forberedelsene argumenterer respondentene på hvilke posisjoner de norske studentene tok og hvordan de forholdt seg til koordinatorene. Flere trakk fram hvor mye de lærte av hverandre, at de fikk gode vennskap og at noen studenter ble ydmyke og respektfulle, men ikke alle, noe respondent 2 utdyper:

Min erfaring er at mange norske studenter er for stolte til å innrømme at de har lært noe her. Det er som om det er en svekkelse av egen kultur og det privilegiet det er å være hvit. De sier "det vet jeg."

Respondent 1 spurte «Hvis de ikke tror de har noe å lære av oss, hvorfor kommer de da?» Videre trekker respondent 1, 2 og 3 fram at studentene bør få mest mulig autentiske opplevelser av å være i et afrikansk land med store variasjoner i by/ bygd, sosioøkonomiske forskjeller og å oppsøke situasjoner og steder som gir erfaringsnær læring og global bevissthet om asymmetriske maktforhold. Respondent 3 uttrykker det slik: «Å se og erfare landets ulike sosiale klasser er viktig for å få dypere forståelse. Det er også en fordel om de bor hjemme hos familier med tid til å reflektere og bli kjent med vår hverdag».

Gjennom intervjuene anvender respondentene det afrikanske uttrykket Ubuntu med vekt på å bidra, dele og tilhøre et fellesskap som noe positivt som norske studenter bør få innblikk i. Kontrastene til individualisme, selvstendighet og det respondent 1 og 2 refererer til som: «jeg, jeg, jeg holdning blant de norske studentene», fremhever respondentene ved å framsnakke førkoloniale afrikanske verdier om fellesskap og å dele, bidra og tilhørighet i fellesskapet. Studentene kan på den måten lære mer om pluriversalitet i samfunnsverdier og kunnskap.

Respondent 2 sier det slik: «De kan lære mer ved å være på landsbygden tett på folk og få oppleve Ubuntu i praksis. Det er viktigere at de er med zambiere enn på så mange turist-ting». Lignende respons ga også respondent 1 uttrykk for:

Familie og venner er alt for oss i vår kultur, uten dem er vi ferdig. Det er de som trekker oss opp når vi er nede, hvem gjør det i Norge? Jeg liker ikke begrepet individualisme og det er veldig tydelig i norske grupper. Viktig at de får innblikk i hvordan vi tar vare på hverandre og om de bor hjemme hos lærere kan de bedre forstå den kulturelle konteksten her.

Praksisplasser er også et tema som respondentene mente kunne bli bedre dersom forventninger og roller blir tydeligere avklart for alle parter. Her foreslår de at alle involverte får både muntlig informasjon og skriftlig notat om hensikt med praksis og forventninger til skolen, lærerne og studenten. Som respondent 2 uttrykker det:

Ikke alle lærere ønsker å ha norske studenter i klasserommet, de føler seg usikre på om de blir rapportert til rektor om de gjør feil. Det er derfor viktig at alle vet hvorfor studentene er der og at dette er annen praksis enn for våre egne studenter. Jeg mener at norske studenter primært bør observere og diskutere med lærerne.

Respondent 4 og 5 trekker begge fram betydningen det har at stedets lærerutdanning er involvert og at norske og lokale studenter møtes både akademisk og kulturelt. Det uttrykkes ønske om et ansvar og anerkjennning av å være likeverdige utdanningsaktører som sammen bidrar til kunnskapsdeling og gjensidig læring. Som respondent 5 uttrykker: «De er alle studenter og har mye å lære av hverandre, slik vi gjennom vårt samarbeid har fått innblikk i hverandres ulike kulturer og strukturer».

Å være tre måneder i ny kontekst trekker de fram som bra, men noen mener at studentene burde vært lengre for å forstå og respektere andre. At studentene har feltarbeid med egne prosjekter trekkes fram som positivt fordi det gir studentene dybdekunnskap til å forstå kompleksitet i ny kontekst, og prosjektene gir også merverdi for koordinatorene. Respondent 4 uttrykker det slik:

Å bli intervjuet av norske studenter til prosjektoppgaver får meg til å reflektere over min egen kultur. Måten de stiller spørsmål på er noe jeg har lært å sette pris på som andre kan lære av også. Jeg skulle også ønske at vi fikk vite sluttresultatet av prosjektene. Vi lurte jo på om studentene har lært noe og vi kunne også lære av det de finner.

Også respondent 2 uttrykker at hun gjerne vil bidra med studentenes prosjektoppgaver, både å bli intervjuet og veilede om oppgavene skrives på engelsk. «Jeg har kompetanse til å veilede og ser at det er en rolle jeg kunne tenkt meg og lært mye av. Det gir meg innsikt i min egen kultur og gir meg en kompetanse som kan telle på CV'en min». Dette sitatet gir en god overgang til forskningsspørsmål to om posisjoner samarbeidspartnere får, tar og ønsker.

Hvilke posisjoner har og er ønsket for samarbeidspartnere i Zambia og Tanzania for å fremme studenters maktkritiske og dekoloniale perspektiver?

I vår dataanalyse er det implisitt og eksplisitt uttrykt ønske om å bli mer involvert i hele prosessen med studentmobilitet, og alle seks ønsker å bidra mer målrettet og akademisk om rammene blir tydeligere. De fremmer norske studenters maktkritiske og dekolonialiserte perspektiver gjennom sin lokale og historiske kunnskap. De gir studentene ulike erfaringer og refleksjoner knyttet til ulikhet og undertrykkelse av kjønn, økonomi og status, både innad i landet, globalt og i relasjoner mellom norske studenter og andre.

Respondentene ønsker mer informasjon om studentene, mer kontakt med lokale kontaktpersoner før de reiste fra Norge samt tydeligere rolleavklaring for å vite hvilke forventninger som stilles fra institusjoner i Norge. Disse ønskene tyder implisitt på utilstrekkelig involvering av partnere fra Zambia og Tanzania fra norske institusjoner og eksplisitt ønskes anerkjennelse og få bidra mer akademisk som samarbeidspartnere. Respondentene trekker fram ulike forelesningstema, argumenterer for egen kompetanse og de posisjonerer seg i forhold til andre kollegaer. To trekker fram året i Norge som viktig kompetanse for å koordinere studentene. Respondent 3 uttrykker det slik:

Jeg ønsker å bidra med min kompetanse som en som har vært i Norge og vet hvordan man er der. Jeg forstår og har erfart at mange norske studenter er individualistiske, selvstendige, distanserte og strenge. Jeg kan ikke bare komme bort og ville hjelpe eller iredettese dem, jeg må kommunisere på annen måte enn om de var lokale studenter.

En annen, respondent 2, trekker fram kompetanse fra å ha vært i Norge slik:

Ønsker at studentene blir veiledet av kompetente afrikanere istedenfor å gå til lokale marked. De er her som akademiske studenter og bør knyttes til en akademisk "afrikaner" med tid og kompetanse. En som er ærlig, transparent og rett fram.

Kompetansen de trekker fram er blant annet knyttet til å ha vært i Norge og fått innsikt i norsk utdanning og samfunn. De påpeker å veilede norske studenter bort fra konsumerende og turistifiserte erfaringer, og gi de muligheter til å få innblikk i pluralistiske kunnskapssyn gjennom å bli bedre kjent med lokal kultur og utdanning. Posisjoneringen de gjør overfor intervjuer må også forstås kontekstuel. Som intervjuer og sentral i utvelgelse av hvem som blir involvert i studentmobilitet, er vi i et asymmetrisk maktforhold som begge er klar over. Alle respondentene argumenterer for at studentmobilitet bør fortsette og at alle lærer av hverandre. Kompetanse for å koordinere norske studenter er, ifølge respondentene, interkulturell kommunikasjon og kompetanse med innsikt og erfaring fra både norsk og afrikansk kultur, kunnskap om landets utdanningshistorie, politikk, økonomi, religion og kultur som forklarer makt i forhold til kjønn, alder og status. Disse anses som viktig for å støtte studentene i deres læring og forståelse i og av en ny kontekst som inkluderer maktkritiske tema om kolonialisering, global asymmetri og anerkjennelse av ulike kunnskapssystem og erfaringer.

Å få anerkjennelse for arbeidet med norske studenter vektlegges og det hevdes å omgå europeere kan heve ens posisjon i samfunnet. Modernitet og kolonialitet er sammenvevd og der europeisk utdanningsdiskurs dominerer vil det ofte være ønske om å være en deltaker. Respondent 3 uttrykker det slik:

Jeg er engasjert som profesjonell utdanner, ikke bare en sosial guide. Når andre ser meg ta studentene til skoler, se meg diskutere undervisningsplaner og assosieres med andre i programmet, får selvilliten min en boost og jeg får respekt i samfunnet. De ser på meg som en leder, en boss.

Tilsvarende uttrykker respondent 2 en frustrasjon over å ikke bli anerkjent av norske studenter der det uttrykkes slik:

Noen studenter kommer med en forståelse av at den norske kulturen er mye bedre enn vår og at de kan oppføre seg som om de er i Norge. Da må jeg veilede dem til å se at de må være selvstendige innenfor de normene som er akseptert i vår kontekst, men noen vil ikke respektere det jeg sier. Jeg syntes jeg får for lite respekt og at noen kan være arrogante.

Denne respondenten var eksplisitt opptatt av maktkritikk og dekolonialisering der studentmobilitet var en viktig kilde til bevisstgjøring. Posisjonering og makt, både i form av yrkestitler og respekt knyttet til alder og global asymmetri, er kjønnen slik respondent 2 uttrykker maskulin dominans innad i teamet:

13 Studentmobilitet for kvalitet i høyere utdanning

En av de største utfordringene jeg har hatt med studentmobilitet er kollegaer som svikter meg i siste liten, de aksepterer ikke at jeg som ung kvinne kan være koordinator. Det er fortsatt sterke patriarkalske strukturer her og dette tematiserer jeg for de norske studentene.

Respondent 3 trekker fram at samarbeidet med mannlige koordinatorene kan være krevende og at det er mange tema menn ikke kan ta opp med kvinnelige studenter, noe en mannlig respondent bekrefter slik: «Studentene må bli fortalt av kvinner at de må kle seg slik vi gjør og ikke gå rundt i bare undertøy eller bikini når afrikanere er til stede».

Norske studenter agerer ulikt i forhold til kvinner og menn ifølge respondent 1, hvor kvinnelige koordinatører får tettere kontakt og sterkere tillitsbånd mens menn blir mer distanserte i forhold til studentene. Koordinatorene tematiserer kjønn og maktkritiske perspektiver og oppfordrer studentene til å observere asymmetriske maktforhold og posisjoner en får og tar samt relatere det til teorier i faget.

Mange ønsker å være koordinatører for norske studenter og respondent 3 uttrykker: “Jeg har lært så mye om meg selv, min kultur og ulike personligheter, men den økonomiske gevinsten er også viktig. Den har hjulpet meg til å unngå den dypeste fattigdom”. Denne respondenten argumenterte økonomisk på mange spørsmål og mente at norske studenter kunne bidra til økt økonomisk utvikling. Hen sier: “Det viktigste norske studenter kan bidra med i praksis er å lære bort entreprenørskap til lærere og elever, slik at vi kan starte mindre bedrifter til å spe på inntekten med”.

Respondent 4 trakk også fram økonomi som et sentralt tema i studentmobilitet og internasjonalt samarbeid og sier:

Mange er misunnelige på oss som er involvert i studentmobilitet, særlig fordi de tror det er mye penger i det og en gratis reise til Europa. Når de oppdager at det ikke stemmer, er det mange som blir mindre motiverte og trekker seg.

Forventninger og klare rammer for hva dette handler om økonomisk, akademisk og kulturelt, er viktig for alle parter. For å sikre kvalitet på studentmobilitet må rammene være tydelige med bevissthet om hvilke roller og posisjoner som gis, tas og ønskes av samarbeidspartnere i globale Sør. Posisjoner handler også om relasjoner mellom koordinator og studenter, og det blir derfor viktig å se forskningsspørsmål en og to i sammenheng. Vi vil nå drøfte og argumentere for hvordan forskningsspørsmålene underbygger vårt forskningsfokus om å knytte studentmobilitet til likeverdig kunnskapsdeling sett med maktkritiske og dekolonialiserte briller.

Å fremme likeverdig kunnskapsutveksling - en drøfting

Med vårt forskningsfokus på hvordan studentmobilitet kan bidra til å fremme likeverdig kunnskapsutveksling og våre to forskningsspørsmål, har vi forsøkt å få fram hvilke posisjoner som gis og

ønskes for kollegaer i Zambia og Tanzania som kan styrke maktkritiske og dekolonialiserte perspektiver for norske studenter på studentmobilitet og dermed styrke kvaliteten på studentmobilitet. Vi undersøker hvordan respondentene uttrykker mulighetsrom for likeverdig kunnskapsutveksling i studentmobilitet gjennom tre nøkkeltema i maktkritisk og dekolonialiseringsteori: a) kritisk dekonstruere koloniale tankesett b) posisjoner og c) pluriversalitet.

Respondentene tar opp praksiser gjennom studentmobilitet som adresserer og reproducerer globale asymmetriske maktforhold med intensjon om å eventuelt utfordre de eksisterende forhold og praksiser. Dette handler om å stille kritiske spørsmål i eksisterende kolonial praksis. De stiller spørsmål om hva de norske studentene lærer før utreise med spørsmål om hvorfor de er for stolte til å innrømme at de lærer noe av koordinatorene. En respondent spør utfordrende; hvorfor kommer de hit hvis de ikke tror de kan lære noe fra oss? Slike spørsmål reflekterer institusjonelle praksiser om hva som forventes og verdsettes gjennom studentmobilitet. Stemmer fra våre respondenter i Zambia og Tanzania er eksempler på det Mignolo (2011) kaller for epistemisk ulydighet og grensetenkning ved å stille spørsmål om adferd og praksis innen studentmobilitet og internasjonalisering som bryter med dominerende diskurs.

Kritisk dekonstruksjon av koloniale tankesett

Økt kvalitet på studentmobilitet handler ifølge respondentene i stor grad om å styrke studentenes forberedelse, kunnskap og veiledning til å forstå og lære fra den konteksten de er på utveksling i. Det går igjen i hva de bør forberede seg til, avklaring av rolle og motiv for å dra på utveksling. Koordinatorene ønsker å bidra med sine kunnskaper og erfaringer om hvorfor ting er og gjøres slik i lokal kontekst. De trekker fram viktigheten av interkulturell kommunikasjon, å være ydmyk og nødvendigheten av å reflektere over «hvordan te og kle seg» for å vise respekt og for å fremme egen læring. Når respondentene trekker fram at studentene bør observere barn i tidlig alder mer enn å undervise i praksis, kan dette sees som et brudd på asymmetrisk maktforhold der norske studenter tar seg til rette for å lære kvalifiserte lærere å gjøre ting på den «rette vestlige måten» (Kortegast & Kupo, 2017). Samtidig ser vi forventninger fra respondenter at de vil at norske studenter skal lære elever og lærere om entreprenørskap uten å ta hensyn til at de er studenter under opplæring og uten entreprenørskap som fag. Dette er et tegn på reproduksjon av den eurosentrisk økonomiske kompetansens dominans som noe «de fleste europeere/hvite» er forventet å være bedre i. Dette er en fortsettelse av eurosentrisk universell form for kunnskap, istedenfor pluriversalitet som dekoloniserings teoretikere som Mbembe (2022) og vi argumenterer for. For å oppnå likeverdig kunnskapsutveksling gjennom internasjonalisering og studentmobilitet må et vestlig universelt kunnskapssyn dekonstrueres gjennom mer samarbeid om felles forberedelse av studenter, oppfølging og refleksjon i etterkant slik våre respondenter oppfordrer til og gjør når de fremmer pluriversielle former for kunnskap og læring.

Våre funn er ikke ment å generalisere det globale Sørs oppfatning av norsk studentutveksling. Respondentene gir likevel indikasjon på maktkritiske (Røthing & Engebretsen, 2019) refleksjoner om nåværende samarbeid og kunnskapsutveksling gjennom studentmobilitet for å styrke likeverdig kunnskapsutveksling. Samtlige argumenterer for å fortsette samarbeidet og styrke studentenes evne til å lære og anerkjenne kunnskap i den kontekst de er, og veilede studentene på en slik måte at de evner å se egen posisjon i et maktkritisk og dekolonialisert perspektiv som kan fremme læringsmål om global bevissthet og ansvar. Respondentenes stemmer viser ønsker for en mer likeverdig kunnskapsutveksling, men møter motstand, både fra norske studenter og de rammer og måter norsk studentmobilitet er organisert på (Massao & Bergersen, 2024), men også fra lokale kollegaer og utdanningssystem som reproducerer koloniale strukturer (Mbembe, 2022; Mignolo, 2021). Dette er sammenvevd i en kolonial maktmatrise (Quijano, 2000) som ikke bare gjennomsyrrer utdanningssystemer, men også økonomi, kultur og politikk som former internasjonalisering i høyere utdanning (Duvisac, 2022). Når respondent 2 bruker tid på å forklare for norske studenter spenningsfeltet i landets utdanningssystem med spor av den koloniale byråkratiske strukturen, med innhold preget av internasjonale utdanningstrender og med menneskene i systemet som er vokst opp i en afrikansk kontekst, noe hen omtaler som en «suppe av alt», er målet å gi norske studenter mulighet til å reflektere over global asymmetri og egen geopolitiske posisjon (Heleta & Chasi, 2023) for å kunne utfordre en kolonial verden (Mignolo, 2021). Når koordinatorene får posisjon til å utfordre norske studenters førforståelse ved å trekke inn betydningen av humanitet og omsorg i kontrast til norsk individualisme, kan en kritisk dekonstruksjon av vestlige idealer og epistemologier utfordres av verdenssyn som Ubuntu. En slik perspektivutvidelse mener respondentene norske studenter trenger å få.

Posisjoner

For å fremme en sann dialog (Freire, 2000) i internasjonal studentmobilitet er det viktig å sette ord på og lytte til stemmene som har blitt og blir utsatt for undertrykkelse gjennom anti-dialogiske handlinger. Gjennom våre funn ønsker vi at rammene for studentmobilitet gir samarbeidspartnere mer rom i forberedelse, veiledning og oppfølging av norske studenter til å avdekke og dekonstruere undertrykkende maktsystemer og koloniale strukturer som opererer gjennom våre utdanningssystemer. Slik respondentene trekker fram er det nødvendig med akademisk kunnskap, vilje til å forstå en ny kontekst og gi slipp på eurosentrisk væremåte. Å tematisere global rettferdighet, epistemisk ulydighet, hvite privilegier og våre posisjoner i globale maktsystemer krever tydeliggjøring av roller og posisjoner for både studenter, utdannere og koordinatorene (Andreotti et al., 2015; Bergersen & Massao, 2022). En av respondentene er tydelig på at det kan være krevende å utfordre norske studenter på deres selv gode privilegerte status og at hun kan utfordre i sin posisjon som leder, høyt utdannet og med innsikt i læring og global rettferdighet.

Implisitt viser våre funn at respondentene opplever å bli lite respektert når forberedelsene ikke er gode nok. Det blir en belastning for dem å gå inn i 'sosiale roller' slik også Heleta og Chasi (2023) finner, og ingen av våre respondenter trekker fram ønske om mer praktisk arbeid, sosiale oppgaver eller å være studentenes turistvert (Kortegast & Kupo, 2017). I stedet argumenterer de for å unngå turisme ved å la studentene bo privat, oppsøke ulike sosioøkonomiske miljøer og involvere flere lokale personer i programmet for å berike og utfordre studentenes forståelser for å fremme læring. De ønsker å posisjonere seg sterkere som koordinatore og akademiske ledere for internasjonale studenter, der mål og forventninger er tydelige innenfor rammer som gis. De viser bekymring for konsumering og turistifisering slik Kortegast og Kupo (2017) viser til, og de prøver å problematisere makt og koloniale strukturer ved å gi studentene innsikt i landets utdanningshistorie, kultur, politikk, religion og økonomi. Ved å presentere lokale fortellinger, ordtak og grundige forklaringer bidrar koordinatorene med alternative kunnskapsformer slik også Mbembe (2022) argumenter for.

Erfaringer fra Norge vektlegges som viktig kompetanse, og de ønsker at deres posisjoner i dag kvalifiserer til akademiske oppgaver på linje med norske kollegaer. Når mål for studentmobilitet er å heve kvalitet på utdanning og forskning (Meld. St. 7 (2020-2021)) og våre funn viser at koordinatorenes erfaringer fra Norge anses som viktig kompetanse, vil vi argumentere for å styrke mulighetene for økt studentmobilitet både til og fra Norge. Dagens begrensning på studentmobilitet til Norge med nedlegging av kvoteprogram og innføring av skolepenger for studenter utenfor EU, skaper en ubalanse i studentmobilitet der utdanningskvalitet for norske studenter til land som Zambia og Tanzania kan svekkes. Internasjonalt samarbeid med likeverdig kunnskapsutveksling forutsetter rammer som muliggjør innsikt i hverandres kontekst.

Pluriversalitet

Likeverdig kunnskapsutveksling handler i stor grad også om pluriversalitet og anerkjennelsen av at flere kunnskapssystem og epistemologier kan eksistere side ved side (Mbembe, 2022; Naudé, 2019; Shizha, 2006). Et mål for norske studenter på utveksling er å se at det er mange måter å gjøre ting på, noe som er nyttig i barnehage, skole, familie og samfunn. Respekt for ulikhet og å utfordre eurosentrisk epistemologisk dominans kan være et av flere læringsmål når norske studenter er på utveksling utenfor Europa. Respondentene har på ulike måter vist oss at det de ønsker å bidra med og mener styrker kvaliteten på studentmobilitet, er å veilede studentene til å anerkjenne ulike former for livssyn, samfunnsordninger og innordne seg etter nye roller i ny kontekst. Når respondentene vektlegger betegnelsen Ubuntu (Naudé, 2019) i sine beskrivelser av hva studentene bør få innblikk i, er dette mer enn økonomi og samfunnsstruktur. I respondentenes kritiske refleksjoner over norske studenters væremåte, beskrives en individualistisk og formålsrasjonell væremåte i kontrast til Ubuntu, og

respondentenes referanser til Ubuntu indikerer en pluriversalitet som et alternativ til vestlig kolonial og moderne væremåte (Bergersen, 2017; Brock-Utne, 2016; Mbembe, 2022; Naudé, 2019).

Som respondentene uttrykker er det mye læring, begge veier, og de fleste norske studenter lærer å sette pris på samhold, gjestfrihet og ta seg tid til andre. Flere respondenter uttalte at de lærer gjennom å reflektere over egne verdier og argumenterer da som et «vi». Kollektiv læring gjennom studentmobilitet blir sett på som viktig for skole, lokalsamfunn og nasjon og eksemplifiseres med et ønske om at norske studenter deler sin kompetanse om entreprenørskap slik at økonomi til alle involverte blir styrket. Hvor antakelsen om at norske studenter har entreprenørskompetanse kommer fra kan man jo spørre seg med et dekolonialisert blikk, og om det har noe med hva Basaran og Olsson (2017) refererer til som muligheter av å importere dominerende eurosentrisk kunnskap som en har lært mangler.

Oppsummering

Et av målene med internasjonalisering i høyere utdanning gjennom studentmobilitet, er å øke kvalitet på utdanning (Meld. St. 16 (2016-2017); Meld. St. 7(2020-2021)) og få relevant kompetanse i en global verden med felles utfordringer og muligheter. Utdanningsinstitusjoner har etisk forpliktelse til å forberede studenter på en måte som hemmer postkoloniale handlingsmønstre og fremme gjensidige epistemiske rettigheter (Mbembe, 2022; Mignolo, 2021). Med satsing på internasjonalisering gjennom studentmobilitet ligger et slikt ansvar på de norske høyere utdanningsinstitusjoner som forvalter studentmobilitet og er ansvarlige for utvelgelse, forberedelse, oppfølging under og etter oppholdet. Basert på våre funn argumenterer vi for rammer for studentmobilitet som sikrer og muliggjør likeverdig deltakelse i forberedelse og oppfølging av studenter med sann dialog og kritisk dekolonial refleksjon av de involverte partnere som sender og mottar studenter. Med maktkritiske refleksjoner kan studenter på utveksling avdekke det Quijano (2000) omtaler som kolonial maktmatrise, koloniale strukturer i global økonomi, politikk og utdanning, noe som kan øke studentenes kompetanse til å fremme global bevissthet og rettferdighet.

Internasjonal studentmobilitet er krevende, og våre funn indikerer at tydelige rammer kan heve kvaliteten på norske studenters utdanning. Kritisk refleksjon over posisjoner en får og tar, kunnskap og vilje til å anerkjenne pluriversalitet for både norske studenter og koordinatorene i Norge, Tanzania og Zambia er slik vi ser det nødvendig for å unngå handlingsmønstre preget av anti-dialog og falsk gavmildhet (Freire, 2000). Det er gjennom å anerkjenne kompetansen til samarbeidspartnere i globale Sør, tydeliggjøre mobilitetsrammer og involvering som likeverdige kunnskapsdelere at vi kan bidra til å bryte med de koloniale og eurosentriske maktstrukturer. Et overordnet mål med studentmobilitet en kan etterstrebe er at samarbeidet baseres på sann dialog (Freire, 2000) der pluriversalitet, posisjonalitet og kritiske

refleksjoner på sikt fører til dekonstruksjon av koloniale tankesett for deltakerne. De-kolonialisering forutsetter en individuell forpliktelse til å avsløre og bryte undertrykkende koloniale strukturer (Mbembe, 2022) og maktmatriser (Quijano, 2000) for en mer human og global rettferdig verden, og studentmobilitet kan være et viktig element dersom kvalitet og etisk ansvar settes i fokus for alle involverte.

Referanser

- Andreotti, V. D., Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21-40. <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/22168/18470>
- Basaran, T., & Olsson, C. (2017). Becoming international: On symbolic capital, conversion and privilege. *Millennium: Journal of International Studies*, 46(2), 1–23. <https://doi.org/10.1177/0305829817739636>
- Bergersen, A. (2013). Praksis i utlandet – den nye dannelsesreisen? I I. Pareliussen, B. B. Moen, A. Reinertsen, & T. Solhaug (red.), *FoU i praksis 2012: Rapport frå konferanse om praksisretta FoU i lærerutdanning* (s. 11-19). Akademika forlag.
- 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>
- Bergersen, A., Klein, J., & Larsen, A. S. (2022). Introduksjon: Global bevissthet og interkulturell kompetanse gjennom studentmobilitet og praksis. I J. Klein, A. Bergersen, & A. S. Larsen (red.), *Utenlandspraksis for lærerstudenter. Global og interkulturell kompetanse* (s. 9–22). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215056180-2022-01>
- Bergersen, A., & Massao, P. B. (2022). En analyse av makt og kultursensitivitet blant utvekslingsstudenter til og fra det globale sør gjennom faget Global Knowledge. I J. Klein, A. Bergersen, & A. S. Larsen (red.), *Utenlandspraksis for lærerstudenter. Global og interkulturell kompetanse* (s. 41–63). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215056180-2022-03>
- Brock-Utne, B. (2016). The *ubuntu* paradigm in curriculum work, language of instruction and assessment. *International Review of Education*, 62, 29-44. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9540-2>
- Chasi, S. (2021). South Africa's policy framework for higher education internationalization: A decolonial perspective. *The thinker*, 89(4), 30-37. <https://doi.org/10.36615/thethinker.v89i4.687>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Duvisac, S. (2022). *Decolonialize! What does it mean?* Oxfam.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Hammer, M. R. (2015). The Developmental paradigm for intercultural competence research. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 12-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.004>
- Heleta, S., & Chasi, S. (2023). Rethinking and redefining internationalisation of higher education in South Africa using a decolonial lens. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(3), 261-275. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2146566>
- Juul-Wiese, T., & Adriansen, H. K. (2019). Når pædagogiske ideer rejser med lærerstuderende i udlandspraktik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 44–54.

- Klein, J., & Wikan, G. N. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education, 79*, 93-100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.003>
- Kortegast, C., & Kupo, V. L. (2017). Deconstructing underlying practices of short-term study abroad: Exploring issues of consumerism, postcolonialism, cultural tourism, and commodification of experience. *The International Journal of Critical Pedagogy, 8*(1), 149-172.
- Massao, P. B., & Bergersen, A. (2024). (De)Coloniality in Teacher Education: Reflections on Student Teachers' Mobility from the Global North to the Global South. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk: Special Issue on Education and Coloniality in the Nordics, 10*(3), 144–157. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v10.5888>
- Mbembe, A. (2022). *Nekropolitikk og andre essays* (L. Auestad, Trans.). Cappelen Damm Akademisk.
- Meld. St. 16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- 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/>
- Mignolo, W. D. (2011). Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience. *Postcolonial Studies, 14*(3), 273–283. <https://doi.org/10.1080/13688790.2011.613105>
- Mignolo, W. D. (2021). *The politics of decolonial investigations*. Duke University Press
- Mullings, B. (1999). Insider or outsider, both or neither: Some dilemmas of interviewing in a cross-cultural setting. *Geoforum, 30*(4), 337-350. [https://doi.org/10.1016/S0016-7185\(99\)00025-1](https://doi.org/10.1016/S0016-7185(99)00025-1)
- Naudé, P. (2019). Decolonising knowledge: Can “Ubuntu” ethics save us from coloniality? *Journal of Business Ethics, 159*(1), 23–37. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3763-4>
- Ndlovu-Gatsheni, S. (2021). Internationalisation of higher education for pluriversity: a decolonial reflection. *Journal of the British Academy, 9*(1), 77-98. <https://doi.org/10.5871/jba/009s1.077>
- Oxfeldt, E. (2016). Innledning. I E. Oxfeldt (red), *Skandinaviske fortellinger om skyld og privilegier i en globaliseringstid* (s. 9-31). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215028095-2016-01>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and eurocentrism in Latin America. *International Sociology, 15*(2), 215-232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Quijano, A., & Ennis, M. (2000). Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South, 1*(3), 533–580.
- Røthing, Å., & Engebretsen, E. L. (2019). Maktkritiske perspektiver i høyere utdanning? *Uniped, 42*(3), 251-261. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-02>
- Shizha, E. (2006). Legitimizing indigenous knowledge in Zimbabwe: A theoretical analysis of postcolonial school knowledge and its colonial legacy. *Journal of Contemporary Issues in Education, 1*(1), 20-35. <https://doi.org/10.20355/C5RP4J>
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (3rd ed.). Zed Books Ltd.
- St.meld. nr. 14 (2008–2009). *Internasjonalisering av utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-2008-2009-/id545749/>
- Vande, M. B., Paige, R. M., & Lou, K. H. (Eds.) (2012). *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003447184>