



Betydningen av vertslandets veileder i utvekslingspraksis
Norske sykepleierstudenter i Tanzania

Birgit Nesbø

VID vitenskapelige høgskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i Interkulturelt Arbeid

Antall ord: 25644

9.mai 2019

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til rapporten.
Nedlasting for privat bruk er tillatt.

Sammendrag

I denne oppgaven presenteres en studie av norske sykepleiestudenter i praksis på Tanga Intercultural Competence Centre (TICC) i Tanzania. Hovedtema er hvordan studenten opplever praksisveiledningen når den foregår av veiledere fra vertslandet. Min bakgrunn for å velge dette temaet er at jeg har vært praksisveileder i Norge og jeg har også bodd utenlands. Jeg har valgt følgende problemstilling:

Hvordan opplever helse- og sosialstudenter å lære interkulturell kompetanse gjennom samhandling med vertslandets veiledere?

Jeg har valgt å fokusere på studentenes opplevelser og har brukt flere kvalitative metoder. Denne studien er basert på forhold der studentene jobber i grupper og har tilgang til vertslandsveiledere i praksisfeltet og i daglige refleksjonssamtaler. Resultatet er ikke representativt for veiledning av utvekslingsstudenter, men kan belyse noen av de faktorene som er viktige for studentene.

Funnene viser at studentene vurderer hjemlands- og vertslandsveiledere ut fra faglig dyktighet, veiledningskompetanse og personlige relasjoner. Studentene har en forståelse av at interkulturell kompetanse kan læres gjennom å reflektere over erfaringer. Til tross for at de er veldig fornøyde med samhandlingen med verstlandsveilederne, får de ikke alltid et svar på spørsmål. Studentene i min studie viser ulike nivåer av kompetanse, også etter utvekslingspraksisen. Det kommer særlig til syne når de skal se for seg hvordan de kan bruke erfaringen fra utvekslingspraksis tilbake i Norge.

This paper seeks to provide a study on Norwegian nurse students during practical replacement at the Tanga Intercultural Competence Centre (TICC) in Tanzania. The main focus of this paper is how students experience the practical placement given that members of the host nation guide it.

How do these healthcare students experience learning intercultural competency through joint exercises with members of the host nation?

I have chosen to focus on the student's experiences and have used qualitative methods. This study is based on conditions in which students work in groups and have access to local professionals and commit daily reflection conversations. The results may highlight some of

the factors most important for the students. The results show that the students view their national and host country professionals in terms of competency in their field, competency in guiding their students and through personal relationships. The students have an understanding that intercultural competency can be learned through reflection over tasks and experiences. Despite being satisfied with their interactions with the local professionals they do not always receive answers to their questions. The students involved in this particular study show varying levels of competency both during and after the exchange period was complete. This can be seen in particular in how they imagine they will use their newfound experience after returning to Norway.

Forord

Det er krevende å sette seg på skolebenken igjen, og det har vært hensikten med MIKA studiet. Dette er tredje gangen jeg ble med Gunnar til utlandet i forbindelse med hans jobb, men denne gangen var sønnene våre for gamle til å bli med. På forhånd fikk jeg vite at jeg ikke kom til å få tillatelse til å arbeide frivillig eller med lønn i Tanzania. Jeg visste at en meningsfull hverdag er viktig for min trivsel, og å studere noe som har med kultur å gjøre falt naturlig i en slik utenlandsperiode.

Jeg var heldig som fikk kontakt med Tanga Intercultural Competence Centre (TICC). Siden dette er et senter for norske helse- og sosialstudenter kunne det være en bro mellom min yrkesbakgrunn i helse- og sosialfeltet, mine tidligere erfaringer som praksisveileder i Norge og MIKA studiet. Ruth Nesje og Reidun Larsen har vært imøtekommende og har delt av sine erfaringer. Etter å ha praksisutdannet 3000 norske studenter gjennom 10 år oppfatter jeg TICC som et dynamisk senter som hele tiden er i utvikling. Det kan ikke drives uten en leirsjef som holder alt det praktiske i gang, Odd Lund-Isaksen.

Studentene som jeg fikk møte på TICC var en flott gruppe som var utrolig spente på hva som ventet dem, og opplevde og lærte mye på tre måneder. De var åpne ovenfor meg og gjorde mine opphold på campus interessante og morsomme. Tusen takk til hele studentgruppen, men spesielt til de åtte som delte sine erfaringer, tanker og følelser i samtalene med meg. Uten dem, ingen studie!

Fordelen med å reise ut av Norge for en periode er at man får nye venner. Tusen takk til Anne Poulsen som har kommet om morgenen for å trene med meg i Dar Es Salaam, og som ble med en tur til Tanga for å oppleve atmosfæren på TICC.

Tusen takk til Solveig Garnes på biblioteket som med sitt vennlige vesen har taklet mine spørsmål, og til veileder Marianne Skjortnes ved VID Stavanger som har lest uferdig materiale og kommet med tilbakemeldinger.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Praksisveiledning for helse- og sosialstudenter i utlandet.....	1
1.1.1	Egne erfaringer	1
1.1.2	Læring av helse- og sosialprofesjonen i praksis.....	2
1.1.3	Interkulturell kompetanse for helse- og sosial profesjonene.....	3
1.1.4	Utenlandsopphold for helse- og sosialstudenter.....	4
1.2	Tidligere forskning	5
1.2.1	Norske studenter i utlandet.....	5
1.2.2	Helse- og sosialstudenter i utenlandspraksis	5
1.3	Oppgavens fokus og problemstilling	7
1.4	Avgrensninger og begrepsavklaringer	8
2	Om praksisstedet	9
2.1	Studentcampus på TICC	9
2.2	Programområdene til HAMA	10
2.3	Praksisveilederne i HAMA og på TICC.....	11
3	Teori	12
3.1	Et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv.....	12
3.1.1	Fenomenologi.....	12
3.1.2	Hermeneutikk	13
3.2	Kulturbegrepet	14
3.3	Interkulturell kompetanse	16
3.3.1	Utvikling av interkulturell sensitivitet over tid	16
3.3.2	Læring av interkulturell kompetanse.....	19
3.4	Makt.....	21
3.4.1	Makt og roller.....	23
3.4.2	Makt i forholdet mellom praksisveileder og student.....	23
4	Metode.....	25
4.1	Utfordringer og hvilket design egner seg	25
4.2	Bakgrunn for å velge bort noen metoder	26
4.2.1	Å velge bort deltagende observasjon i praksisfeltet.....	26
4.2.2	Å velge bort skriftlig dokumentasjon fra studenter.....	27

4.3	Metoder som er valgt	27
4.3.1	Deltagende observasjon på student-campus	27
4.3.2	Avtalte samtaler; Fokusgruppesamtale	28
4.3.3	Avtalte samtaler; individuelle samtaler	29
4.4	Utvalg	30
4.4.1	Tilgang til og utvalg av personer	31
4.4.2	Tid og sted for avtalte samtaler	32
4.5	Notater og transkribering	32
4.6	Feltrelasjoner	33
4.6.1	Relasjoner til ledelsen ved TICC	33
4.6.2	Relasjoner til studentene	34
4.7	Etiske retningslinjer og vurderinger	35
4.8	Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet	36
5	Presentasjon av funn	38
5.1	Motivasjon for valg av profesjonsutdanning	38
5.2	Motivasjon for utvekslingspraksis og tidligere erfaringer med utenlandsopphold ...	38
5.3	Erfaringer med praksisveiledning i Norge	39
5.4	Kunnskap om begrepet interkulturell kompetanse	40
5.5	Historier fra praksisfeltet	41
5.6	Læringsmiljøet	43
5.7	Å lære om kulturen i praksisfeltet	45
5.8	Å være gjest i vertslandet, å ikke kunne språket og å bruke tolk	48
5.9	Kunnskap å ta med seg hjem	50
5.10	Den eksotiske fritiden	52
6	Analyse og diskusjon	55
6.1	Maktakser i rammene rundt samhandlingen mellom praksisveileder og utvekslingsstudent	56
6.1.1	Makten i å beherske språk	56
6.1.2	Makten i økonomi	58
6.1.3	Diskusjon om maktaksene gjennom rammene språk og økonomi	60
6.2	Studentenes opplevelser av samhandlingen med veilederne	60
6.2.1	Misforståelser i samhandlingen mellom studentene og veilederne	61
6.2.2	Samhandling mellom studentene og veilederne når de fikk en forklaring	62
6.2.3	Samhandling mellom studentene og veilederne når de ikke fikk en forklaring	63

6.2.4	Samhandling mellom studentene og veilederne i programområdene	64
6.3	Studentenes tanker om hva de har lært som kan overføres til profesjonsutøvelsen hjemme	65
6.3.1	Diskusjon om studentenes læring av interkulturell kompetanse	66
7	Konklusjon	68
7.1	Forslag til videre arbeid	69
	Litteraturliste	70
	Vedlegg 1 Avtale med TICC.....	74
	Vedlegg 2	75
	Vedlegg 3 Spørsmål til fokusgruppesamtale.....	78
	Vedlegg 4 Spørsmål til individuelle samtaler	79

1 Introduksjon

Da jeg studerte fysioterapi på 80-tallet valgte min studiegruppe «Fremmende kulturer og norsk helsevesen» som eksamensoppgave i faget Sosialmedisin. Intervjuer med 5 personer fra det fjerne Østen og Midtøsten ga oss et lite innblikk i hvordan personer fra andre kulturer så på helse og hvordan de opplevde å bli møtt som brukere av det norske helsevesenet. Den gangen var det ikke var lett å få tilgang til litteratur og erfaringer fra det medisinske feltet som tok opp problemstillinger rundt kultur. Som ferdig profesjonsutøver har jeg møtt pasienter og pårørende fra andre kulturer, og noen ganger har det gitt utfordringer som jeg har tolket å ha med kulturforskjeller å gjøre.

Det er alltid hyggelig å feire 17.mai i utlandet, og i Tanzania feires det i en flott hage. Jeg snakket med «Lise» som studerte sykepleie i Danmark og var i praksis på et sykehus her i Tanzania. Hun fortalte om utfordringene det var å komme til et land med et annet språk og kultur, og hun var oppgitt av studievenninnene som ikke trivdes og som sa de ikke lærte noe. Da jeg spurte hva hun gjorde for å møte utfordringene sa hun at hun var aktiv, spurte legene og sykepleierne om å få være med, og hadde lært seg litt av det lokale språket selv om det meste gikk på engelsk. Hun trodde at problemene som de to andre studievenninnene hadde, var at de ikke turte å hive seg frampå og at de ikke hadde fått en egen fagperson å forholde seg til slik de var vant med fra Danmark.

1.1 Praksisveiledning for helse- og sosialstudenter i utlandet

Tema for denne oppgaven er utenlandspraksis for helse- og sosialstudenter, deres forhold til vertslandets praksisveiledere og læring av interkulturell kompetanse.

1.1.1 Egne erfaringer

Min erfaring som praksisveileder for helse- og sosialstudenter i Norge gjør meg nysgjerrig på om praksisperioder i land med en annen kultur gjør at helse- og sosialstudenten lærer interkulturell kompetanse som kan brukes i profesjonsutøvelsen i Norge.

Jeg har også bodd utenlands i tre perioder, i tre kulturelt ulike land, og jeg har hatt anledning til å bruke min helsekompetanse i frivillig arbeid i ett av dem. Mine opplevelser med å være en midlertidig innflytter har gjort at jeg har reflektert over hva jeg tar som en selvfølge i min egen kultur og samfunn. Jeg har erfart at å bli kjent med mennesker i et nytt land krever kunnskap, en felles arena for samhandling, vilje til kontakt, gode kommunikasjonsevner og at det kan ta tid. Jeg har strevd med å finne en felles arena for samhandling med lokalbefolkningen fordi jeg har bodd segregert sammen med andre utlendinger. En annen faktor som har gjort det vanskelig å bli godt kjent med mennesker i det nye landet er at jeg og de jeg møter har visst at mitt opphold er tidsbegrenset. De gangene jeg har lyktes med å få kontakt, har jeg fått ny innsikt i måter å tenke og leve på, og det har definitivt gjort noe med meg som menneske, jeg føler at jeg har vokst.

Mine personlige erfaringer gjør at jeg hadde noen tanker på forhånd om hva som kan fremme og hemme læring av interkulturell kompetanse i en praksisperiode i utlandet.

1.1.2 Læring av helse- og sosialprofesjonen i praksis

En profesjon kjennetegnes ved at arbeidet styres av hensynet til de man skal yte tjenester til og ansees som et fellesanliggende for samfunnet (Ruyter, Førde & Solbakk, 2014, s. 98-100). I tillegg til en akademisk-teoretisk tilnærming på utdanningsinstitusjonen læres profesjonene i praksisfeltet. Helse- og sosialstudentene skal gjennom sin bachelor utdanning ha praksisperioder i reelle situasjoner og sykepleierstudenter har 50 uker av sin utdanning i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2008). Selv om utdanningsinstitusjonen er ansvarlig for utdanningen og oppfølgingen av studentene, vil den daglige veiledningen av studentene gjøres av en fagperson som jobber i praksisfeltet, praksisveilederen (Brøbecher & Mulbjerg, 2010).

I mitt yrkesliv i Norge har jeg vært praksisveileder for studenter fra min fysioterapiprofesjon, men jeg har også hatt ansvar for studenter fra andre profesjoner i rollen som leder for tverrfaglig team. Å være praksisveileder er utfordrende, men belønningen er å oppleve studenters transformasjon fra famlende student til en profesjonsutøver som tar autonome vurderinger i ulike situasjoner. På mange måter sosialiseres studenten inn i profesjonskulturen i fagfeltet mens de er i praksis, og det skaper en sterk profesjonsidentitet. Hvis du spør profesjonsutøvere hva de jobber med vil de ofte svare med sin profesjon. «Jeg er sykepleier».

1.1.3 Interkulturell kompetanse for helse- og sosial profesjonene

Når pasienter og pårørende med en annen helseforståelse og kultur møter norsk helsevesen kan det utfordre våre systemer og profesjonsutøvelse. Helse- og sosiallovene skal sikre rettigheter til pasienter og beskriver plikter til samfunnet og profesjonsutøveren.

Grunnleggende for profesjonsutøvelsen er «faglig forsvarlighet og omsorgsfull hjelp» (Helsepersonelloven, 1999, §4). En sterk verdi er at alle pasienter skal ha lik tilgang til hjelp, med rett til medvirkning og ta informerte valg. Informasjon om helsehjelpen skal tilpasses mottakerens individuelle forutsetninger og gis på en hensynsfull måte, inkludert kultur- og språkbakgrunn (Pasient- og brukerrettighetsloven, 1999, §§1-1, 3-1, 3-2, 3-3).

Pasienter som har særlige behov for tilpasset informasjon er f.eks barn, døve og blinde, de som mangler kunnskaper i norsk, personer fra minoritetskulturer og de som (av andre grunner) har/kan ha redusert evne til å ivareta sine interesser (Molven, 2000, s. 145).

Likhetsprinsippet og respekt for individet står sterkt i helseprofesjonsutøvelsen, og likhet kan bety at de som har særlige behov skal møtes på en annen måte. I innledningskapittelet i boken «Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold» skriver Ann Merete Otterstad at profesjonsutøveren har makt til å gjøre skjønsmessige vurderinger (2008, s. 18-19). Den profesjonelle autonomien gjør at profesjonsutøveren kan tilpasse og fravike standarder dersom dette vurderes til å være etisk rett og til pasientens beste (Hanssen, 2005; Ruyter et al., 2014, s. 99)

UNESCOS rapport «Intercultural Competences» fra 2013 beskriver læring av interkulturell kompetanse som å lære om seg selv og andre i forhold til hverandre, å lære å samhandle med andre og å lære å være en del av en interkulturell global verden. Helsepersonell beskrives spesielt som en gruppe som har behov for interkulturell kompetanse i sitt arbeid. For å redusere maktforskjeller i relasjonen mellom helsepersonell fra den kulturelle majoriteten og pasienten fra den kulturelle minoriteten trenger helsepersonellet kulturell ydmykhet bestående av selvrefleksjon og selvkritikk (2013).

Begrunnelsen for å møte pasienter med kulturell ydmykhet er blant annet at det gir bedre resultat. Når det tas hensyn til verdier, tro og kulturell praksis vil kommunikasjonen bli bedre, informasjonsflyten bli mer presis og pasientens oppfølging av helserådene større.

Interkulturell kompetanse hos profesjonsutøveren kan medvirke til å identifisere kultur som årsak til problemstillinger og gi en mulighet til å vurdere ulike handlinger (Hanssen, 2005;

Otterstad, 2008). Hvordan kan interkulturell kompetanse læres? I teorikapittelet bruker jeg litteratur som viser til at praksis er et egnet sted å lære interkulturell kompetanse, men allikevel er en krevende prosess som ikke må tas for gitt (Byram, 1997, s. 68-69; Salo-Lee, 2006, s. 137; Hanssen, 2005, s. 7; Stier, 2003, 2009).

1.1.4 Utenlandsopphold for helse- og sosialstudenter

Norske helse- og sosialstudenter kan reise til utlandet for å studere ved et annet universitet for deler eller hele studieperioden. Flere utdanningsinstitusjoner legger også til rette for at praksisperiodene i helse- og sosialutdanninger kan gjøres i utlandet. Disse praksisperiodene er typisk av 3 til 6 måneders varighet, samme lengde som for praksisperiodene i Norge.

Jeg har mange spørsmål i forhold til norske helse- og sosialstudenter som reiser ut for å lære fag og oppleve å bo andre steder enn i sitt hjemland. Er motivasjonen å oppleve noe annerledes og eksotisk, eller ønsker de å lære om den nye kulturen? Når systemer, helseutfordringene og kultur er forskjellig fra det norske, vil de oppleve at det de lærer er relevant? Vil de lære aspekter om seg selv og sin kultur som er nyttig i en globalisert verden og hjemme? Flere utdanningsinstitusjoner sender helse- og sosialstudenter i praksisperioder til det som defineres som utviklingsland, men hvordan oppleves dette for helse- og sosialstudenter som er vant med et av verdens beste velferdssystemer? Hva skal til for at studentene skal ha best mulig utbytte av utenlandsoppholdet? Hvordan er praksisveiledningen organisert og hvordan forholder de seg til veilederne?

De fleste studenter som har utenlandsopphold under studiene kommer hjem igjen til Norge og skal utøve sin profesjon der. Det viktigste spørsmålet vil være om studentene får en kompetanse som de kan anvende når de kommer hjem til Norge.

Norske helse- og sosialstudenter har en mulighet til å lære interkulturell kompetanse i sin utenlandspraksis i tillegg til profesjonsspesifikke ferdigheter av sine praksisveiledere, men i hvilken grad dette skjer avhenger av en rekke forhold. Jeg vil undersøke hvordan praksisveiledningen oppleves av studentene:

Hvordan opplever norske helse- og sosialstudenter å lære interkulturell kompetanse gjennom samhandling med vertslandets praksisveiledere?

1.2 Tidligere forskning

Det finnes en rekke undersøkelser om utvekslingsstudenter og praksisperioder i utlandet.

1.2.1 Norske studenter i utlandet

Stortingsmeldingen «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» viser til at Norge har som mål at 20% av studentene innen 2020 skal ha hatt utenlandsopphold og at alle studieprogram skal ha internasjonaliseringstiltak (Kunnskapsdepartementet, 2017). Målsettingen er å heve kompetansen hos befolkningen.

Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku) har laget en rapport «Utbytte fra utveksling og andre utenlandsopphold» der de har undersøkt hvordan studentene ser på faglig utbytte av oppholdet, læring utover det faglige og motivasjon for videre studier. Tidsaspektet for studieopphold varierer fra 2 uker til hele semestre. For at studentene skal få «læring utover det faglige», som inkluderer personlig utvikling og interkulturell kompetanse, konkluderer rapporten med at det er et skille på 2 ukers varighet. Grad av praktisk tilrettelegging i vertslandet var den faktoren som slo sterkest ut på faglig og utenom-faglig utbytte. Rapportens analyser viser at det er liten grunn til å mistenke studentene for «akademisk turisme» og viser til at studentene vektlegger læringsutbyttet. Rapporten nevner spesifikt at utdanningsinstitusjoner legger til rette for at helse- og sosialstudenter reiser ut og erstatter en praksisperiode i Norge med praksis i utlandet (2018).

1.2.2 Helse- og sosialstudenter i utenlandspraksis

Norske lærebøker om interkulturell kompetanse i helse- og sosialfag handler mest om hvordan man kan møte pasienter/klienter med en annen kultur i det norske systemet. Konteksten i litteraturen er annerledes enn for utvekslingsstudenten, men relevant for kompetansen profesjonsutøveren skal ha i Norge (Hanssen, 2005; Kipperberg, 2015; Otterstad, 2008).

Pretorius og Small har undersøkt utenlandske sykepleiestudenter, også fra Norge, i praksis i Namibia fra sitt Namibiske ståsted. De viser til at utvekslingsstudentene var eventyrlystne, omsorgsfulle og sensitive for menneskerettigheter og at det var vanskelig for dem å tilpasse seg det namibiske helsevesenet. Blant annet forklarte studentene observasjoner av manglende omsorg i samhandlingen mellom pasienter og sykepleier som kulturelt betinget, mens

forfatterne har andre forklaringer som går på individ- og organisatorisk nivå (Pretorius & Small, 2007; Small & Pretorius, 2010). Det finnes også studier som beskriver at helse- og sosialstudenter i utvekslingspraksis kan gjennomgå kultursjokk (Egenes, 2012; Sandin & Grahn, 2004). En undersøkelse av norske sykepleierstudenters refleksjonsnotater fra praksis i flere afrikanske land viser lav grad av refleksjon, uttrykk for etnosentrisme og lavt kunnskapsnivå om kultur og -forståelse (Hovland & Johannessen, 2015). Andre undersøkelser av utveksling i praksisperioder viser derimot til en bedret forståelse for kulturelle ulikheter og personlig vekst (Bohman & Borglin, 2014; Dupre & Goodgold, 2007; Green, 2008) og noen opplever «life changing experiences» (Levine, 2009). Artikkene beskriver ulike måter å organisere veiledningen på i utvekslingspraksisen, noen har med seg en veileder fra hjemlandet som er med under hele perioden, for eksempel skriver Dupre og Goodgold at hjemlands-professoren modellerer kulturell adekvat adferd i situasjoner med pasienter (2007, s. 129). Nærhet til lokalbefolkningen i innkvartering varierer også, noen bor hos vertsfamilier, andre bor på studentcampus sammen med studenter fra vertslandet, andre igjen helt segregert fra lokalbefolkningen.

De fleste artiklene som jeg har funnet om temaet utvekslingspraksis er skrevet av «hjemlandsveiledere». De er kritiske til om vestlige utvekslingsstudenter som har praksis i den tredje verden lærer og erfarer nok til å komme videre fra et vestlig etnosentrisk syn på andre og om studentene kommer dypt inn i forståelsen av kulturen i vertslandet (Hovland & Johannessen, 2015). Men paradoksalt nok ender diskusjonen om å bedre læringen av interkulturell kompetanse opp i løsninger fra utdanningsinstitusjonene i hjemlandet, som bedre forberedelser før utreise, mer bruk av refleksjonsnotater og tettere oppfølging fra hjemlandsveileder ved utdanningen (Egenes, 2012; Hovland & Andresen, 2007). Dette er en kontrast til det Jonas Stier skriver fra sitt svenske ståsted; at forholdet mellom vertslandsveiledere og utvekslingsstudenter spiller en vesentlig rolle for at studentenes opphold i vertslandet skal bli vellykket (2003).

I 2015 undersøkte Hovland og Johannessen skriftlige refleksjonsnotater fra norske utvekslingsstudenter fra ulike praksissteder i flere land, og det skriftlige materialet viser at studentene ikke lærer kulturell kompetanse. I en nyere undersøkelse viste de samme forfatterne til at norske sykepleierstudenter får en større forståelse av kulturelle forskjeller ved å ha en åpen holdning og få forklart kulturelle ulikheter de ikke forsto. I 2018 brukte de fokusgruppeintervjuer med norske sykepleierstudenter fra ulike utdanningsinstitusjoner i

Norge, men som hadde utvekslingspraksis på ett sted i Tanzania, Tanga International Competence Centre (TICC). De etterspør hva studentene selv mener i forhold til å lære interkulturell kompetanse i løpet av sin utvekslingspraksis. Resultatene viser at studentene opplever at de ved å ha en åpen holdning kan de akseptere ulikheter, vise respekt, være ydmyk og trø varsomt. Ved å være villig til å gå ut av komfortsonen kan de være kreative, se muligheter, være modig og by på seg selv. Når studentene får en forklaring, kan de vite hvorfor, få hjelp til refleksjon, lære forståelse over tid og få kunnskap om kultur. Forfatterne etterlyser mer forskning på hvilken type undervisningsopplegg som kan bidra til å styrke studentenes kulturelle kompetanse (2018).

1.3 Oppgavens fokus og problemstilling

I de fleste artiklene jeg har lest om emnet skriver forskerne om veiledning som et forhold mellom studenter og veilederne fra utdanningsinstitusjonen i hjemlandet. I noen tilfeller er dette organisert ved skriftlige refleksjonsnotater som sendes elektronisk til hjemlandet fordi hjemlandsveileder fysisk ikke er tilstede, i andre tilfeller er hjemlandsveilederne med i hele eller deler av praksisperioden. Men, som i Norge, vil studentene i de daglige praksissituasjonene være sammen med en som er faglig ansvarlig, arbeider i feltet og er fra vertslandet. Det etterlyses mer forskning på dette feltet. Det ser ut som de fleste er enige om at utvekslingsstudentene får en personlig vekst, men det etterlyses mer kunnskap om de lærer nok om det som er profesjonsspesifikt og hvorvidt de lærer interkulturell kompetanse som kan brukes i profesjonshverdagen hjemme.

Hovland og Johannessen etterlyser mer forskning på undervisningsopplegg som kan egne seg for å gi studenter kulturell kompetanse. I min studie har jeg fått anledning til å følge en gruppe studenter som har utvekslingspraksis på samme sted som de gjorde sin undersøkelse. Mens de fokuserte på studentenes opplevelse av å lære kulturell kompetanse, ønsket jeg å se på hvordan de opplever samhandlingen med sine praksisveiledere, siden det er praksisveilederne som er tilgjengelig for å forklare og kan hjelpe dem til å reflektere.

Teorier om læring av interkulturell kompetanse viser til prosesser som krever erfaringer og refleksjoner. Jeg ønsket å finne ut hvordan studentene opplever samhandlingen med vertslandets veiledere og se kritisk på faktorer som er annerledes når praksisveiledningen foregår i utlandet. Jeg lurte også på om utvekslingsperioden var lang nok til å gå gjennom

læringsprosessene og ville fokusere på hvordan studentene selv tenkte at de kunne lære interkulturell kompetanse i samhandling med veilederne.

Fra samfunnets side er det også interessant hvorvidt studentene får en kompetanse som de kan bruke når de kommer hjem. Vil en utvekslingsperiode føre til at de kan møte pasienten fra en kulturell minoritet med kulturell ydmykhet? Min studie var begrenset til tiden studentene befinner seg i utvekslingspraksis, så tanker rundt dette ble en hypotetisk øvelse både for studentene og meg.

1.4 Avgrensninger og begrepsavklaringer

Praksis brukes i litteratur fra kulturstudier om handlinger som gjøres ut fra et kulturelt ståsted. I helse- og sosialutdanningene er begrepet praksis erfaringer de gjør i det kliniske arbeidet som foregår i fagfeltet mens de er under utdanning. En praksisperiode er den tiden de er utplassert i reelle situasjoner i fagfeltet sammen med en ansvarlig profesjonsutøver på stedet. Det er denne betydningen av ordet jeg bruker i min oppgave, mens jeg om den kulturelle praksis vil bruke ord som handlinger og adferd.

Praksisveiledning er på mange måter en opplæring i profesjonskultur. Tidligere erfaringer fra praksisveiledning gjør at studentene har forventinger til rollen de skal innta som student i forhold til veileder. I oppgaven har jeg konsentrert meg om norske sykepleiestudenter i praksis på ett sted i Tanzania. De mest iøynefallende forskjellene mellom Norge og Tanzania er kultur, språk og økonomi. Jeg lurer på hvordan at en slik ulikhet utfordrer de norske studentene når de møter veiledere, pasienter og helsearbeidere i praksisperioden.

Når jeg bruker begrepet *praksisveileder* mener jeg personene som arbeider og har ansvar for arbeidet som blir gjort i feltet og veileder for studentene i Norge eller i utland. Når det er nødvendig å skille mellom veiledere fra utdanningsinstitusjonene i Norge og praksisveileder i Tanzania vil jeg skrive hjemlandsveileder og vertslandsveileder.

Jeg beskriver nærmere om organiseringen og veilederne i Kapittel 2, Om praksisstedet. Jeg skiller ikke spesifikt mellom disse praksisveilederne i vertslandet dersom det ikke er av betydning for situasjonen.

2 Om praksisstedet

For de som ikke har vært i Afrika og/eller ikke er helse- og sosialarbeider kan det være vanskelig å forestille seg praksisstedet. I følge litteraturen jeg har lest om utvekslingspraksis er det mange måter å organisere det på. Tanga er en by og region som ligger ved kysten nord i Tanzania. Meetingpoint Tanga består av Tanga International Competence Centre (TICC) som organiserer studentpraksisene og driver lokalitetene, og en NGO som heter Hatuna Na Maendeleo (HAMA), som betyr Steps for Development.

2.1 Studentcampus på TICC

Jeg burde hatt bilder av studentcampus som strekker seg over et stort område og er omgitt av en kanal som fører ut til det Indiske hav. Det er plass til virkelig store trær og palmer og fasilitetene er spredt slik at det ikke virker trangt. Studentinnkvarteringen har 45 dobbeltrom med kald dusj. Det er to konferanserom med plass til henholdsvis 50 og 125 personer, og restauranten rommer 250 gjester. Det er møteplasser under tak rundt om på campus som i Hakuna Matata Bar, der du blant annet kan kjøpe smoothies eller Swahili Banda som brukes til språkundervisning. Forbi solsengene og volleyballbanen ligger små hus som er bolig for ledelsen på TICC og for andre besøkende som ikke er studenter.

TICC har vært drevet siden 2008, men er et resultat av Ruth Nesje og Odd Lund-Isaksens arbeid i Tanzania fra 1980-tallet. 3 universiteter fra Tanzania har avtale med TICC om praksis. Det er kontakt med 8 norske universiteter/høyskoler som sender studenter til TICC fra ulike fagkretser som ernæring, barnehagelærere, sosionomer og barnevernspedagoger, men flest fra sykepleie. Lengden på praksisperiodene er som i Norge, fra 6 til 13 uker. TICC har også rom for masterstudenter eller andre kurs som tropemedisin. De norske utdanningsinstitusjonene har kontakt med TICC og studentene underveis i praksisperioden via eposter, Skype og sosiale medier, og noen veiledere fra Norge reiser til Tanga for å følge opp studentene for kortere perioder. Unntaket er sykepleier og veileder Reidun Larsen som er ansatt ved Lovisenberg og er 50% av sin tid på TICC. Kapasiteten til TICC er opp til 90 studenter om gangen og de har flest studenter fra september til april.

2.2 Programområdene til HAMA

HAMA driver 11 programområder som studentene deltar i avhengig av fagkrets og fokus for praksisperioden. Problemstillingene som programområdene er rettet mot er overlappende og HAMA arbeider fleksibelt for å utnytte kapasitet og kompetanse på tvers. Jeg vil kort ramse opp de 11 programområdene.

HAMA driver 3 små **Family Homes** som fosterhjem med en Mama. Ett av husene er dedikert for barn med funksjonsnedsettelse og der kommer også andre mødre med barn på dagtid for å støtte hverandre og få råd om stimulering/terapi til barnet.

Family support; økonomisk og annen rådgiving til de fattigste familier.

Educational sponsorships and support; for barn og ungdom under utdanning.

VICOBA; microfinans og rådgivning.

Nutritional Gardens; opplæring og støtte til å dyrke og selge næringsrik og variert mat.

CC Youth er kurs for ungdom der det ved siden av konkret opplæring jobbes mye med å finne ungdommens ressurser og talenter og forsøke å finne muligheter for fremtidig inntekt. Noen få går videre til akademisk utdanning, med finansiell støtte fra andre sponsorer i tillegg til HAMA. De fleste ungdommer får yrkesopplæring eller skaper seg sin egen arbeidsplass. Som en metode for å øke ungdommens selvtillit brukes det dans, musikk og drama- som igjen brukes i programområdet Campaign.

Campaign er helseopplysning, som oftest til barn på skoler men også for alle aldersgrupper i landsbyer. Studentene som er i praksis velger et tema de gjerne vil gi opplysning om.

Forestillingen med drama, sang og dans som lages ut fra et samarbeid mellom studenter, HAMA ansatte og ungdom fra Ungdomskurset gjøres på en av regionens skoler som kan ha opptil 600-1000 elever. Tannhelse kampanjen ble så bra at Mr.Jino (herr Tann) er blitt like berømt som Karius og Baktus. TICC er også utstyrt med et profesjonelt studio for film og lyd.

Helsekontroller som **Pregnant Women and Children under 5**, og **School Health Check Up** avdekker ulike sosiale- og helseproblemer, men er også forebyggende med vaksiner og prevensjon. Studentene deltar som ekstraressurs for de lokale myndighetene på disse kontrollene og har da med seg tolk fra TICC.

Mental Health programmet har oppfølging på et dagsenter på sykehusområdet med ergoterapeut, oppsøkende virksomhet med psykiatrisk sykepleier og støttegrupper for pårørende. Ergoterapeuten har også sørget for at psykisk syke har ansvar for kjøkkenhagen på Elderly Home.

Elderly Home drives av de lokale myndighetene, men HAMA stiller med ekstra bemanning.

2.3 Praksisveilederne i HAMA og på TICC

Programområdene er forskjellige og det krever ulik kompetanse for å drive dem.

Praksisveilederne til de norske studentene er både profesjonsutøvere og/eller tolker. Flere av tolkene til HAMA har lang erfaring med å tolke for norske utvekslingsstudenter, de har en høyere utdanning og flere har vært i Norge i utvekslingsprogram for kortere eller lengre perioder. For noen praksissteder, for eksempel på det lokale sykehuset eller helsestasjonen, stiller TICC med tolk uten helsekompetanse, og noen ganger med en fagperson som tolker, mens studentene er sammen med lokale profesjonsutøvere. Det er flere praksisveiledere som er pensjonerte profesjonsutøvere, men som har arbeidskapasitet til å jobbe i perioder. For eksempel har Elderly Home en grunnbemanning fra de lokale myndighetene som sørger for mat og omsorg, mens HAMA programmet stiller med erfarne sykepleiere som praksisveiledere og de norske studentene som hjelper til med den daglige pleien.

Studentene og veilederne har en samtale hver dag når de kommer tilbake til campus. Det blir brukt spesifikke veiledningsmetoder og hjelpemidler til disse samtalene som blir referert til som refleksjoner. Når jeg skriver om disse samtalene bruker jeg stor Refleksjoner for å skille dem fra studentenes tanker. TICC og HAMA har ukentlige møter der de diskuterer enkeltsaker fra programmene, ser på studentenes praksis og jobber med videutvikling. Det er fleksibelt organisert og under mine opphold opplevde jeg at de stadig justerte sin virksomhet etter tilbakemeldinger fra de lokale samarbeidspartnerne, de ansatte og studentene. Når TICC ansetter nye praksisveiledere bruker de mye tid på opplæring og evaluering.

Norsk Sykepleier Forbund sender solidaritetssykepleiere til TICC for kortere perioder. De fungerer da som praksisveiledere til studentene og faglige diskusjonspartnere for TICC og HAMA sine Programansvarlige sykepleiere. De kan ikke lokalspråket og kan ikke være med i feltet uten en tanzaniansk tolk. Disse frivillige sykepleierne er ikke med i min undersøkelse.

Kilde: ([Tanga International Competence Centre, u.å](#))

3 Teori

Jeg har forsøkt å finne teorier som både kan belyse hva studentene opplever og kritisk se på faktorer som kan påvirke dem i utvekslingsperioden.

3.1 Et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv

Teoriene fenomenologi og hermeneutikk kan brukes for å forstå hva som skjer når individer fra ulike kulturer møtes, slik som utvekslingsstudenten og vertslandsveilederen.

Marita Svane skriver at «refleksjoner trenger erfaringer» dersom det skal oppnås forståelse i kulturelle møter. Det er ifølge henne to måter å være i verden på som må sees i sammenheng, - en ekstern som kan beskrives gjennom handling, samhandling og erfaring, og en internalisert som er refleksjoner av tanker og tolkninger. Dersom man skal forstå kulturell dynamikk bør man ifølge henne kombinere et fenomenologisk perspektiv som ser på de eksterne forholdene, med et hermeneutisk perspektiv som ser på de internaliserte refleksjonene (2006, s. 50).

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologisk teori ser på sosiale handlinger mellom individer i en kontekst og finner strukturer eller symboler som har betydning for beskrivelse og forståelse for situasjonen. Konteksten består av ulike rom som miljø, historie, sosiale rom og kulturelle rom. Ut fra teorien vil erfaringene påvirke individene, men de vil også påvirke rommene. Opplevelsene utvekslingsstudenter får når de blir satt ut av sine vanlig rom gir dem erfaringer med handlinger i nye sosiale strukturer, de møter andre kulturuttrykk og samhandler med individer fra en annen kultur.

I fenomenologi beskrives verden som tre sett; sosiale strukturer, kultur og individer i samhandling. Sosiale strukturer kan beskrives som nettverk som vedlikeholdes gjennom gjentakelser og opprettholdelse av relasjoner og roller. Gjennom de sosiale strukturene får individer roller som innebærer ansvar, plikter, rettigheter og makt i forhold til hverandre og de kan gjennom rollene distribuere ressurser, organisere makt og ansvar. Individene innenfor strukturen forventes å vite hva rollene betyr for samhandling og ha ferdigheter som hører til rollen. Det kollektive nivået av sosiale strukturer og kultur består av individer som

samhandler og fortolker sin livsverden. Språk, skikker, materielle ting og ritualer er synlige deler av kulturen. De usynlige deler av kulturen, som det kreves mer tid og innsats for å forstå, er verdensbilder, persepsjoner, trosoppfatning, normer og verdier. Individet forstår sin livsverden både gjennom erfaringer fra materielle gjenstander og referanserammer og de har en kroppsliggjort kunnskap om adferdsmønstre, vaner og tatt-for-gittheter (Svane, 2006, s. 43-44).

3.1.2 Hermeneutikk

Hans-Georg Gadamer var en tysk filosof som gjennom sitt arbeidsliv og verk «Sannhet og Metode» grunnla filosofisk hermeneutikk som et analyseverktøy for humanistiske fag (Gadamer & Holm-Hansen, 2010). Senere er hermeneutikk ikke bare brukt som en metode for forskning, men som modell for å forstå prosesser i kulturelle møter (Drønen, 2011; Dypedahl, Bøhn & Lang, 2017, s. 161).

I følge hermeneutikk finner man sannheten ved å forstå helheten gjennom å tolke deler, og se deler i lys av helheten, og tilbake igjen i en sirkel. Dersom alle enkeltdeler stemmer med helheten har man funnet sannheten. Det stilles to krav til den som går inn i en hermeneutisk prosess; forståelsen av seg selv og en åpen holdning til den og det man møter.

Hermeneutikken krever at deltageren i prosessen skal kjenne sine tenkevaner, verdier og holdninger, og forstå at dette er basert på erfaringer i den konteksten man har erfaringer fra. Begrepene førforståelse, fordom og forståelseshorisont brukes om det som i møtet med noe nytt ikke er tilstrekkelig til å forstå situasjonen man er i. Sentralt hos Øyvind Dahl er overraskelser eller misforståelser som fører til at man forstår at man ikke forstår. En hermeneutisk holdning er å åpne opp og sette førforståelsen i spill, kommunisere og produsere ny mening. Når man oppnår en forståelse av situasjonen og reflekter over det man har opplevd og lært vil man få en ny helhetsforståelse. En slik prosess for personen er enkelthermeneutikk. Denne forståelsen tar man med seg til neste møte der alt stilles i spill igjen. Slik kan man også si at den hermeneutiske sirkel blir som en spiral (2013). Modeller for kommunikasjon og interkulturell kompetanse understreker denne formen for holdning i en læringsprosess.

Når man forsøker å forstå den andres perspektiver og mening, å fortolke den andres fortolkning, er dette dobbelthermeneutikk. Dobelthermeneutikk er nyttig for forskere i

kvalitativ forskning, men også for profesjonsutøvere som skal forstå sine klienter og pasienters problemstillinger eller undervisere som ønsker å forstå elevens utgangspunkt. Kjetil Fretheim skriver at hensikten med kommunikasjonen i dobbelthermeneutikk ikke er en felles forståelse, men innsikt. Innsikten kan gi flere perspektiver som bør åpne opp for mange fortolkninger og handlingsrom (Dahl, Dybvig & Keeping, 2013, s. 124; Fretheim, 2011).

Trippelhermeneutikk inkluderer både enkelt- og dobbelthermeneutikk, samt et kritisk perspektiv på faktorer som påvirker situasjonen, det være seg situasjonskonteksten, systemer rundt situasjonen eller i samfunnet. I trippelhermeneutikk kan maktstrukturer og maktakser brukes som faktorer for å analysere situasjonen og hvordan det påvirker kommunikasjonen (Fretheim, 2011). Forholdet mellom rike og fattige land kan for eksempel virke inn på rolleforståelse og kommunikasjon både på individ- og organisasjonsnivå dersom den ene parten er avhengig av den andre parten økonomisk. Trippelhermeneutikk krever at aktøren i kommunikasjonen har en spørrende holdning og kritisk vurderer dårlige og gode argumenter, skiller mellom påstander med substans og ubegrunnede påstander og ser disse i forhold til ytre faktorer som politiske, historiske og økonomiske påvirkninger i situasjonen (Dahl et al., 2013, s. 124).

3.2 Kulturbegrepet

Teorier om kultur er laget i bestemte kontekster. Etter hvert som bruken av teorier sprer seg, vil paradigmat teorien representerer bli utsatt for kritikk fordi bruken av teorien ikke alltid vil passe i nye sammenhenger. Videreutvikling av konseptene eller nye teorier vil utfordre paradigmat teorien representerer (Okasha, 2002, s. 77-94). I boken «Veien til interkulturell kompetanse» beskriver Dypedahl og Bøhn kort teoriene essensialisme, funksjonalisme og konstruktivisme. Essensialisme forsøker å beskrive essensen i en kultur, gjerne en nasjonalkultur, slik at medlemmer fra ulike kulturer kan forholde seg til hverandre ved å forstå forskjellene i den andres kultur og handle deretter. Funksjonalisme legger vekt på hvordan individer påvirkes av strukturene i et samfunn. Sosiale strukturer som familie og institusjoner som skole kan opprettholde fellesverdier og konsensus i kulturen. Dersom det oppstår vansker i den interkulturelle kommunikasjonen vil man da lete etter faktorer utenfor individene; i kulturen eller institusjonene. Essensialisme og funksjonalisme kritiseres for å forstå kultur som statisk og for å lage stereotyper av nasjonalkulturer. Konstruktivisme derimot legger vekt på den subjektive forståelsen av verden, og hvordan kultur som et

meningsfellesskap stadig konstrueres og endres av aktive individer i samhandling (2017, s. 157-165). Konstruktivismen tar ikke hensyn til strukturelle ulikheter og makt-hierarkier som påvirker samhandlingen mellom individene, og Scholte kritiserer derfor konstruktivisme for å glemme den historiske og nåværende konteksten samhandlingen foregår i (Scholte, 2005, s. 131-132). Nyere teorier og modeller har elementer fra tidligere paradigmer, og tar hensyn til at individer kan ha flere identiteter og være del av flere kulturer på samme tid. Utvekslingsstudentene er for eksempel norske, unge og kommende sykepleiere.

Dahl bruker definisjonen:

Med dynamisk kulturforståelse er kultur ikke noe som et menneske har, men noe posisjonerte individer gjør gjeldende i det sosiale samspillet ovenfor andre mennesker (2013, s. 42)

I denne definisjonen bruker Dahl uttrykket «posisjonerte individer», fordi aktive individer som samhandler har ulike intensjoner, motiver, tro, regler, verdier og erfaringer. «Posisjonerte mennesker skaper en egen kultur i møte med den andre avhengig av hvilken situasjon samhandlingen foregår i» (2013, s. 48). Den egne kulturen er ikke et geografisk sted, men noe som oppstår i mellom mennesker fra ulike kulturer når de finner en måte å samhandle og kommunisere på. Dybedahl og Bøhn refererer til Kramsch som har introdusert begrepet «en tredje kultur» (2017, s. 151,164). Posisjonerte individer har roller og makt i forhold til hverandre og en slik definisjon av kultur kan være nyttig når jeg skal se på forholdet mellom veileder og student. Jeg har også tenkt at kulturen på 10 års jubilenten TICC er noe helt eget, preget av visjoner, faglig ståsted og stadige evalueringer.

Et dynamisk perspektiv tar hensyn til at individer som samhandler påvirkes av sosiale strukturer rundt dem og konteksten de befinner seg i. En dynamisk tilnærming tar også hensyn til at kulturer endres og beskrivelser av essensen blir derfor vanskelig. Allikevel anerkjennes det at det finnes kulturelle ulikheter som kan føre til misforståelser og konflikter mellom individer i samhandling. Dypedahl og Bøhn forkaster ikke alle modeller som har en essensialistisk teoribakgrunn, men oppmuntrer til å bruke dem med klokskap. De nevner for eksempel at modeller med relativitetsskalaer for kommunikasjonsstil og verdiskalaer kan hjelpe til å forstå samspillet og kommunikasjonen som foregår mellom individene i den konteksten de er i (2017, s. 162). I modellene som beskrives i det følgende vil slik essensiell

kulturkunnskap for eksempel beskrives som «kunnskap om», og kan brukes til å sammenligne og forstå.

3.3 Interkulturell kompetanse

Globalisering fører til større kontaktflate mellom individer fra ulike kulturer. Spenninger i kulturmøtene har ført til et behov for å finne teorier og metoder som kan redusere konflikter og bedre kommunikasjonen mellom individer. I mange samfunn lever individer med og fra ulike kulturer i samme geografiske område og det kan oppstå konflikter i samhandlingen dersom interkulturell sensitivitet, kunnskap og ferdigheter ikke er til stede (Salo-Lee, 2006).

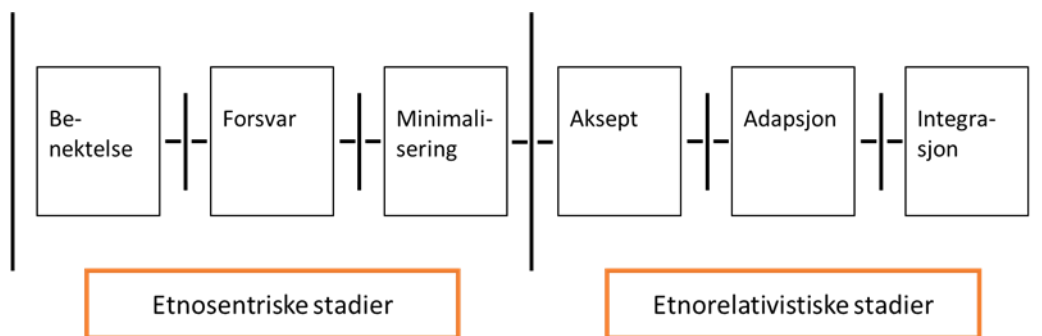
Interkulturell kompetanse innebærer evnen til å handle og kommunisere hensiktsmessig og passende i en gitt situasjon overfor mennesker med andre forutsetninger og erfaringer.

Passende adferd kan læres dersom man har adekvat kunnskap og moralske holdninger (Dahl et al., 2013, s. 294).

I følge Liisa Salo-Lee inkluderer de fleste modellene for interkulturell kompetanse lister med personlige egenskaper, psykologiske tilpasningsevner, kommunikasjonsevner og kulturell bevissthet. Hvilke typer ferdigheter de ulike modellene legger vekt på avhenger av perspektivet for hvor kompetansen skal brukes. Hun problematiserer overføringsverdien av modeller og kunnskap fra en kontekst til en annen fordi situasjonene er så komplekse (Salo-Lee, 2006)

3.3.1 Utvikling av interkulturell sensitivitet over tid

Det ser ut til å være en enighet om at interkulturell kompetanse læres best gjennom eksponering, første hånds erfaring og refleksjon (Stier, 2006). Forsking viser imidlertid at opphold i andre land eller utvekslingsperioder ikke nødvendigvis fører til læring av interkulturell kompetanse (Byram, 1997, s. 69; Dypedahl et al., 2017, s. 52). Dette forklares med at vi har en tendens til å oppfatte og tolke ut fra vår egen erfaring, og uten kunnskaper og motivasjon for refleksjoner vil vi fortsette å ha et etnosentrisk perspektiv (Dahl et al., 2013, s. 259).



Figur 3-1 Milton Bennets utviklingsmodell for interkulturell sensitivitet. Fra Dypedahl og Bøhn, 2017, s.32

I figuren er utvikling av interkulturell sensitivitet beskrevet i ulike stadier (Dypedahl et al., 2017, s. 32). Perspektivene som inntas i benektelse er et «de der», noe man ikke vil forholde seg til, og forsvar kan beskrives med et perspektiv der det er stor avstand mellom grupperingene «vi og de andre». Minimaliseringsfasen karakteriseres med åpenhet, men allikevel tror man at tankesettene er like.

Modeller som viser trivsel over tid i en ny situasjon, karakteriserer den første tiden som en turistfase med begeistring over det fremmede og eksotiske. Med et etnosentrisk perspektiv observeres andre skikker, fremmed mat og ritualer. Det kan være spennende å lære språket, og vertslandet romantiseres samtidig som det hjemlige ses på som kjedelig og rutinemessig. Interkulturell sensitivitet er i denne fasen i et etnosentrisk stadium der ulikheter minimaliseres. Perspektivet som inntas kan beskrives som et «vi der», det er «vi» som er på besøk i en annen kultur (Dahl et al., 2013, s. 208-213; Dypedahl et al., 2017, s. 25-37).

Etter hvert som man lærer mer om det fremmede, forstår man at det er mer skjulte elementer som verdensbilder, persepsjoner, trosoppfatninger, normer og verdier i kulturen som man ikke helt forstår. Det kan føre til tilpasningsstress og begeistringen erstattes med følelser av forvirring, mistenksomhet, kulturell desorientering, irritasjon og sjokk. Praktiske oppgaver kan være vanskelig å løse på den måten man er vant til, og det krever mer innsats å lære språket ut over de enkleste fraser. Det hjemlige oppleves da som det vanlige og trygge, savnes og settes som norm. Denne problemfasen kalles gjerne kultursjokkfasen og det er ikke uvanlig at stereotypier bekreftes i denne fasen. I figuren ovenfor vises kultursjokkfasen som en bruddlinje mellom det etnosentriske og etnorelativistiske perspektivet (Dypedahl et al., 2017, s. 55-60).

Trivselen bedres dersom man kommer seg gjennom sjokkfasen med følelse av mestring, tilpassing til den nye situasjonen og bedre kommunikasjonsferdigheter. Ingrid Hanssen legger vekt på at sosial støtte i form av emosjonell støtte, råd og veiledning er hjelpsomt for å komme seg gjennom fasene (2005, s. 19-25). Etter hvert som man samhandler med flere individer i vertslandet, lærer man seg å sette pris på forskjeller og kan lettere finne likheter basert på situasjoner og individer, ikke ut fra en gruppetenkning og en statisk oppfattelse av kultur. I følge modeller for slike tilpassingsfaser er det ikke uvanlig at dette skjer 5- 6 måneder etter skifte av miljø. Og det kan ta opp mot ett år før man begynner å føle seg hjemme i den nye situasjonen. Dette er et punkt som ikke er uvesentlig for utvekslingsstudenten som oppholder seg ute for en forhåndsbestemt periode, ofte kortere enn ett helt kalenderår.

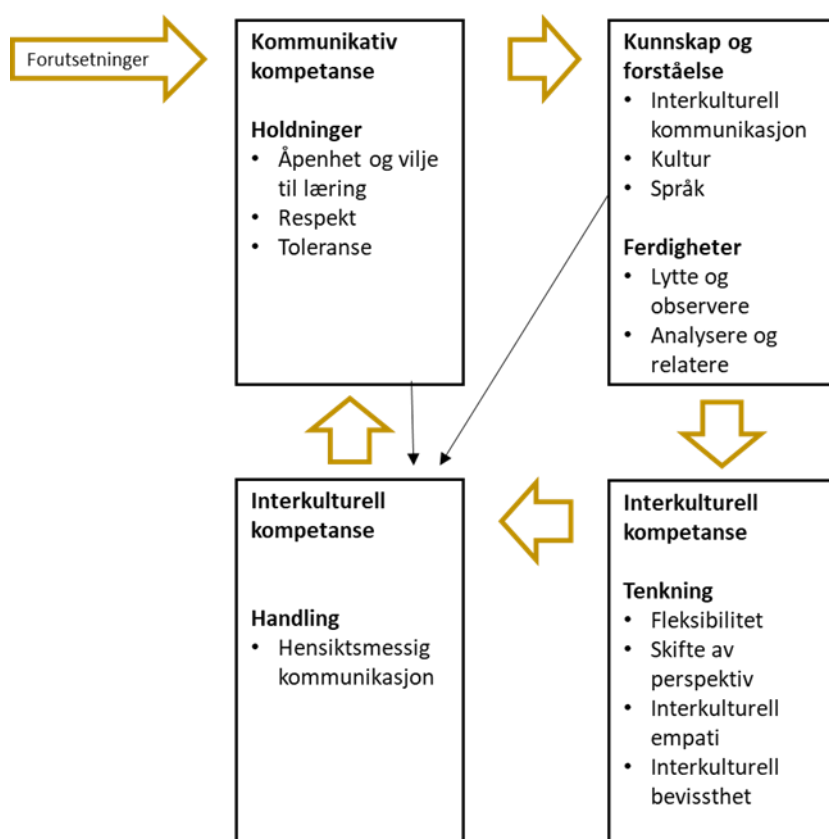
I etnorelativistiske stadier i tilpassingsfasen kan man utvikle interkulturell empati og etter hvert oppøve evnen til å se situasjonen fra den andres side. I akseptfasen aksepterer man at det er forskjeller, kan ha forståelse for hvordan man selv blir oppfattet, men kompetansen er ikke stor nok til å forstå den andre. I adaptasjonsfasen kan man tilpasse seg ulike kontekster og forstå den andre. I integrasjonsfasen kan man analysere situasjoner og tilpasse adferden etter det som er passende i konteksten (Dypedahl et al., 2017, s. 25-37, 137-147; Salo-Lee, 2006a). Da jeg leste om disse stadiene og perspektivene tenkte jeg at utvekslingsstudenter etter utenlandsopphold med et «vi der»-perspektiv ikke nødvendigvis fikk et «vi alle her og der» perspektiv da de kom hjem igjen.

Modellene viser at interkulturell sensitivitet kan læres, men at det tar tid og er krevende mentalt. Tilpassingsstress forklares ut fra at tidligere erfaringer ikke alltid er nyttige i den nye situasjonen. Hvor vellykket tilpasningen blir avhenger av personlige faktorer, hvilke erfaringer de får og grad av sosial støtte. Ruth Illmann understreker behovet for å anerkjenne følelser som oppstår i kulturmøter. Hun nevner følelser som kan beskrives i aksene eventyr & frustrasjon, likheter & forskjeller, fiendtlighet & gjestfrihet og felleskap & fremmedgjøring. Følelsene som uttrykkes kan si noe om hvilke stadier man befinner seg i og hvilke perspektiver man inntar på egne opplevelser og observasjoner (2006). I tidligere forskning om utvekslingspraksis var muligheten for sosial støtte beskrevet veldig forskjellig.

3.3.2 Læring av interkulturell kompetanse

Forutsetningen for læring av interkulturell kompetanse er en motivasjon for å forstå, en hermeneutisk holdning. Som beskrevet ovenfor er det mulig å øve den interkulturelle sensitiviteten opp over tid, og kompetansen kan bedres etter hvert som man reflekterer over erfaringene og kunnskapen man får. Siden kultur handler om dyptliggende verdier og verdensbilder stiller det krav til flere områder for å lære interkulturell kompetanse.

Modellen for interkulturell kompetanse presentert hos Dybedahl og Bøhn viser sammenheng mellom ulike kompetanseområder (2017, s. 18).



Figur 3-2. Modell for interkulturell kompetanse basert på Deardoff (2006) og tilpasset av Dybedahl (2018, s.18)

En generell kommunikativ kompetanse kan føre til en hensiktsmessig kommunikasjon, sett som den tynne pilen fra øverste venstre boks til nederste venstre, noe som kan være komplisert nok når man har lik kultur. Dette er en form for kommunikativ kompetanse jeg forventer fra en profesjonsutøver. Dersom man ikke tar hensyn til det kulturelle aspektet i

samhandlingen kan maktforhold mellom representanten for majoritetskulturen og minoritetskulturen føre til at minoriteten underkommuniserer betydningen av sin egen kultur eller majoriteten overser de kulturelle aspektene i situasjonen.

Michael Byram skriver om språkopplæring og læringskontekst i klasserom, feltarbeid og selvstendig læring i «Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. I likhet med teoriene og modellen ovenfor understeker han holdninger som viktig for læring. Studenten som er villig til å oppsøke og bruke muligheten til å engasjere seg i et likeverdig møte ute i feltet, får en mulighet til å få en kulturell erfaring som gir en annen kompetanse enn den som bare leter etter det eksotiske, eller verre utnytter andre. Interessen for å høre om andres perspektiver og kulturelle praksiser gjøre studenten klar til å involvere seg i vertslandets kultur og samfunn (1997).

Boksen oppe til høyre i figuren viser at det også er relevant med kunnskap, for eksempel om historiske og nåtidsrelasjoner mellom hjemland og vertsland, synet på sitt eget land og hvordan det sees på med andre øyne. I en kommunikasjonsprosess vil kunnskap om vanlige årsaker til misforståelser i kulturmøter, hvordan sosialisering skjer i hjem- og vertsland, og sosiale regler for samvær være til hjelp. Byram`s utgangspunkt er språkopplæring og kommunikasjon, og i likhet med Dahl understreker han det er viktig å ha kunnskap om hva som ansees som passende språkbruk og kroppslig adferd i kommunikasjonen (pragmatikk) i ulike sammenhenger (Dahl et al., 2013, s. 133-196). Professor i sosiologi og veileder for utvekslingsstudenter, Jonas Stier, mener at selv om essensiell kulturkunnskap kan være reduksjonistisk og (for)bli stereotypisk for studentene, trenger studentene kunnskap for å unngå uheldige situasjoner og ha noen referansepunkter før man beveger seg inn i kulturmøter.

Stier bruker en modell der han deler interkulturell kompetanse i «konkret kunnskap om» og «prosessuell kompetanse». Den prosessuelle kompetansen i Stier sin modell er både intra- og interpersonell. Intrapersonell kompetanse er både kognitiv og emosjonell. Den kognitive kompetansen innebærer evne til perspektiv taking, rolle taking, selv-refleksjon, kulturell oppdagelse og problemløsning. I likhet med Ruth Illmann legger han også vekt på følelser. Håndtering av følelser, unngåelse av fordømmelse og automatiske reaksjoner er emosjonell kompetanse i Stier sin modell (2003, s. 84).

Samhandlingskompetanse hos Stier beskrives som sensitivitet mellom personer og for situasjonene, samt evne til kommunikasjon. Kompetansen Stier legger opp til er normativ – en god kompetanse er å evne til å ha empati slik at man kan sette seg inn i den andres situasjon, den krever at det evnes å oppdage ulikheter, men uten å bruke automatiske responser som ikke er nyttige i kulturmøtet, som å fornekte at det finnes forskjeller, gå i følelsesmessig lås eller fordømme (2003).

I figuren til Dypedahl illustrerer den tynne streken fra boksen oppe til høyre til boksen ned til venstre at læring av interkulturell kompetanse ikke nødvendigvis kommer til et stadium med Tenkning. Både Byram og Stier fremhever betydningen av at studentene trenger hjelp til å reflektere og analysere opplevelser sammen med noen som er kompetent til å hjelpe studenten i prosessen. Og for dem er det naturlig å peke på læreren og veilederen.

Byram problematiserer at interkulturell kompetanse i en situasjon ikke nødvendigvis kan overføres til en annen situasjon med ulik kontekst (1997, p. 109). Dette er et kritisk punkt for utvekslingsstudenter ettersom et av målene for utveksling er at studentene skal opparbeide seg en samhandlingskompetanse som i etterkant skal brukes i en helt annen kontekst.

Å sette seg inn i andres sted er et av hovedpoengene for å kunne utøve helse- og sosialprofesjonen på en omsorgsfull måte. En hensiktsmessig kommunikasjon blir mer problematisk når man ikke forstår tenkevaner og livsverdenen til den man kommuniserer med, det blir som et ekstra lag å dykke ned i for profesjonsutøveren. I situasjoner som gjelder helse, liv og død er pasienten i et avhengighetsforhold til profesjonsutøveren, og i situasjoner som berører det grunnleggende i livet kommer tankesett og verdier til uttrykk. Det er i denne konteksten at profesjonsutøveren kan ha dobbel makt over pasienten, i form av sin profesjon og som medlem av majoritetskulturen.

3.4 Makt

Makt er allestedsværende, men dog ikke allmektig. Dahls definisjon på makt er «evnen til å kontrollere det som skjer, få ting til å skje og blokkere ting som ikke skal skje» (2013, s. 126).

Det går makt gjennom de tre settene som defineres i fenomenologi; sosiale strukturer, kultur og individer i samhandling. Maktakser kan være mer eller mindre synlige, og maktutøvelse kan føre til avmakt og motreaksjoner.

Relasjonell makt mellom aktørene kan være direkte tvangsmakt som utøves og får andre mennesker til å bøye seg. Respekt for autoriteten i relasjonen kan opprettholde maktforholdet fordi den blir brukt på en slik måte at den fortjenes, men det kan også stilles spørsmål til og utfordres.

Makt kan være direkte handlinger, eller kan utøves ved å unngå eller la være å handle. Makt til å definere hva som skal være på dagorden vil gi føringer for hva som oppfattes som viktig, gi rammer og betingelser for aktiviteter og avgjøre hva som skal prioriteres. Definisjonsmakt kan også føre til en preferansedanningsmakt eller påvirkningsmakt; en makt til å bestemme hva andre skal synes er viktig og skape et behov for hva andre trenger.

Modellmakt setter premisser for virkelighetsforståelsen og innehas som regel av en majoritet, sosial autoritet eller de som har politisk eller styrende makt.

Språk som makt kan settes i spill når den ene part er mer veltalende enn den andre. Det er også språklig makt i kunnskapen om hva som er passende og hvordan man kommuniserer i ulike situasjoner.

Sosial makt gis av makro- eller mikrosamfunnet på grunnlag av egenskaper eller roller som yrke, kunnskap, alder, kjønn eller andre ting samfunnet finner nødvendig for å opprettholde de sosiale strukturene. Organisasjonsmakten på arbeidsplasser eller i organisasjoner utøves gjennom de ulike rollene som formelt tildeles. Legitimiteten til den sosiale makten kan endres og konflikter kan oppstå for eksempel dersom uformell makt i organisasjonen går på tvers av den formelle.

Strukturell makt gitt på et makronivå vil virke inn på relasjonene på mikronivå. Økonomi som en maktfaktor som kan brukes til utvikling eller sanksjoner mot nasjoner på et globalt nivå, i organisasjoner og mellom enkeltmennesker.

Det ligger makt i hvordan handlinger og kommunikasjonen oppfattes, det avhenger av hvem som sier og gjør hva i de ulike situasjonene. Beskrivelser om makt i dette avsnittet er hentet fra flere kilder (Dahl et al., 2013, s. 125-128, 162-163, 229-232; Fretheim, 2011; Isotalus, 2006; Jensen, 2006; Ytrehus, 2011)

3.4.1 Makt og roller

Roller tildeles i sosiale strukturer for å bidra til å lage relasjoner for kommunikasjon, samhandling og koordinering. Gjennom rollefordeling organiserer de sosiale strukturene ansvar og distribuerer ressurser. Den som innehar den tildelte rollen forventes å ha ferdigheter som korresponderer med ansvaret og makten som følger (Svane, 2006, s. 43). Rolleforståelsen i de sosiale strukturene kan endres, for eksempel er rolleutøvelsen og maktforholdet mellom en veileder og student ikke den samme i dag som for 50 år siden.

Den kognitive kulturelle livsverdenen, den kroppsliggjorte kunnskapen i kulturen og de sosiale systemene kan som tidligere nevnt enten vedlikeholdes eller endres dersom forholdet mellom dem ikke korresponderer. Ulike verdier, meninger og vaner hos aktører kan utfordre rolleinnhaverne og makten som er gitt av de sosiale strukturene. For eksempel kan makten til å handle i rollen som sykepleier bli vanskelig å utøve dersom pasienten ikke vil forholde seg til en yngre, kvinnelig profesjonsutøver.

3.4.2 Makt i forholdet mellom praksisveileder og student

Når helse- og sosialstudenter introduseres til profesjonshverdagen under studiene gjennom klinisk praksis vil de befinne seg i en ny kontekst uavhengig om praksisstedet er i Norge eller i utlandet. I praksisperiodene skal de lære seg en ny rolle i forhold til andre mennesker i gitte situasjoner og de skal omsette teoretisk kunnskap til praktiske handlinger. Studentene i min studie har erfaringer fra praksisveiledning i Norge som de tar med seg til sin praksisperiode i utlandet. Ut fra en hermeneutisk tankegang vil studenten ta med seg sin førforståelse til utvekslingspraksisen.

I rollene som veileder og student er det forventninger til hvordan de skal samhandle.

Praksisveiledere har fått i oppgave å sørge for at studenter får mulighet til å få ny kunnskap, forståelse og ferdigheter. Brøbecher og Mulbjerg beskriver at praksisveiledere har flere roller som den reflekterende praktiker, teoretiker, veileder og bedømmer, og designer av læringsmiljø (2010, s. 23-25). Ut fra sin erfaring som veileder for utvekslingsstudenter skriver Jonas Stier at han innehar flere roller. Som lærer sørger han for en læringsatmosfære og overfører kunnskap, og som «drill sergant» sørger han for at studenten er strukturert i sitt arbeid, er tydelig på at studenten må reflektere over seg selv, krever respekt for andre kulturer og tillater interpersonell friksjon. Som mentor guider han studentene, opptrer som

rollemodell og er en diskusjonspartner, og til slutt utfører han mer terapeutisk lignende oppgaver og er en «life saver» som rådgiver (2003). Dette er mange roller og oppgaver, men ut fra disse rollene tenker jeg at han viser aktive posisjoner, mye ansvar og flere maktforhold ovenfor studenten

Det settes krav til veilederens posisjoner og de korresponderer med ulike former for makt. Veilederen som reflekterende profesjonsutøver krever at profesjonsutøveren reflekterer over egen praksis slik at handlinger begrunnes ut fra verdier, normer og de faglige vurderinger som gjøres i situasjonen. Veilederen skal forklare til studenten hvorfor og hvilke tiltak iverksettes ut fra flere perspektiver. Slik vil veilederen ha en modell-, påvirknings- og definisjonsmakt som på mange måter sosialiserer studentene inn i en profesjonsrolle og -kultur, som igjen fører til at studenten får en faglig identitet og blir en del av gruppen (Brøbecher & Mulbjerg, 2010, s. 23-40).

Maktavstanden mellom veileder og student er ulike i ulike kulturer, for mens norske studenter forventes å være aktiv med å ta ansvar for egen læring, stille spørsmål og krav, er dette utenkelig i andre kulturer og vil oppfattes som respektløst. Respekt kan forventes og avkreves, men også fortjenes. Praksisveilederen som veileder og bedømmer sier også noe om asymmetrien i makten mellom veileder og student, noe som kommer tydeligst til syne ved at veileder skal bedømme studentens tilegnelse av profesjonsutøvelsen, men også at veileder gjennom å definere ulike veiledningsstrategier og situasjoner gjør noe tilgjengelig eller ikke for studenten (Brøbecher & Mulbjerg, 2010, s. 24).

4 Metode

Denne studien er basert på en gruppe av litt over 20 norske sykepleierstudenter som har hatt en 3 måneders praksisperiode i Tanzania som ledd i sin bachelorutdanning. Studentene har søkt seg til utvekslingspraksis og de har hatt kurs før avreise blant annet om kultur for å forberede seg til praksisperioden. Et delmål med praksisen er at de skal lære interkulturell kompetanse. Hele studentkontingenten ble observert i en introduksjonsuke og under mine to opphold på campus, 8 studenter er intervjuet i gruppe halvveis i studieoppholdet og de samme 8 studentene er intervjuet individuelt i de to siste ukene av oppholdet. Etter at studentene var reist hjem deltok jeg på en ukes helse- og utdanningskonferanse i regi av praksisstedet, der blant annet veiledere fra ulike universiteter i Norge deltok.

Min problemstilling er;

Hvordan opplever norske helse- og sosialstudenter å lære interkulturell kompetanse gjennom samhandling med vertslandet praksisveiledere?

Forskningsspørsmålene er:

Hvordan opplever studentene samhandlingen med vertslandets veiledere?

Hvordan mener studentene at de lærer interkulturell kompetanse?

Jeg lurer også på om kunnskapen studentene får kan overføres til profesjonsutøvelse når de kommer hjem til Norge.

4.1 utfordringer og hvilket design egner seg

Kvantitative metoder egner seg til å undersøke data i store mengder og få en oversikt over et tema. Det er ofte definert på forhånd hva som skal undersøkes, spørsmålene er systematiserte på forhånd og svarene kan deretter settes inn i en sammenheng slik at generaliserbare tendenser, gjennomsnitt og sammenligninger kan gi svar på et stort felt (Hammersley & Atkinson, 1996). Diku rapporten om utveksling blant norske studenter som ble nevnt i innledningskapittelet er et eksempel på dette (2018). Denne formen for statistikk og bearbeidelse har jeg ikke kompetanse på og en kvantitativ metodebruk vil også miste noe av nyansene som jeg forestilte meg kunne være viktig for å undersøke studentenes forhold til veilederne.

Kvalitative tilnæringer vil ikke finne generaliserbare sannheter, men undersøkelser av motivasjon, handling og den spesielle konteksten kan belyse fenomener som også kan være interessante i andre sammenhenger (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 37). For å forstå studentene ville jeg bruke kvalitative forskningsmetoder som kan fange opp erfaringer og meninger mennesker tilskriver sin sosiale verden (Malterud, 2012, s. 18). Ulike kvalitative metoder egner seg til å utforske forskjellige aspekter av samme situasjon (Dalland, 2017, s. 54; Hammersley & Atkinson, 1996, s. 49).

I Kapittel 2 beskrev jeg hvordan praksisperioden for studentene i min studie er organisert gjennom TICC og HAMA.

4.2 Bakgrunn for å velge bort noen metoder

Jeg vil begrunne hvorfor jeg har valgt bort noen metoder som kunne belyst hvordan samhandlingen med veilederne foregår og hvilke erfaringer studentene opplever i sin praksis.

4.2.1 Å velge bort deltagende observasjon i praksisfeltet

Noen ganger kan en overraskende opplevelse stimulere til forskning (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 56). For å bli kjent med praksisstedet besøkte jeg TICC et tidligere semester enn det jeg har foretatt studiet i. Ute i praksisfeltet henvendte studentene seg direkte til meg som om jeg var en veileder, selv om de aldri hadde sett meg før og den lokale veilederen sto rett ved siden av. Jeg fikk et etisk dilemma fordi jeg har kompetanse som fysioterapeut som kan være nyttig for pasientene, men jeg manglet kompetanse på de lokale strukturene og kulturelle forhold som var relevant for fagutøvelsen. Etter min mening var det praksisveilederne som hadde kunnskap som korresponderte med kultur, mål og metoder som ble brukt. Vurderinger av denne opplevelsen gjorde at jeg valgte bort deltagende observasjon som metode i praksisfeltet, og det var også denne erfaringen som førte til mitt forskningsspørsmål. Jeg trodde også jeg kunne få mer utdypende forklaringer om studentenes egne opplevelser dersom jeg ikke hadde erfaring fra praksisfeltet i deres utvekslingsperiode og jeg som forsker kunne bli oppfattet mer som en «novise».

TICC og HAMA har kontinuerlig evalueringsprosesser og bruker tilbakemeldinger fra studenter til utviklingsarbeid. Det hadde vært interessant å observere den daglige Refleksjonssamtalen, og det kunne gitt utdypende informasjon. Men jeg var bekymret over at

min tilstedetilværelse ville påvirket gruppedynamikken og blitt oppfattet som en evaluering både av veilederne i sitt arbeide og studentenes aktive deltagelse.

4.2.2 Å velge bort skriftlig dokumentasjon fra studenter

Det er tidligere forsket på refleksjonsnotater studenter sender til utdanningsinstitusjonene. Jeg ba ikke om noe skriftlig arbeid. Norske universiteter har stort sett ikke praktisk og økonomisk mulighet til å sende sine veiledere til praksisstedet ofte, enten det er i Norge eller til utvekslingssteder. Jeg hadde mulighet til å besøke studentene på campus mens de var på praksisstedet flere ganger underveis i utvekslingsperioden og kunne ha direkte samtaler med dem. Det ble et annet design som kanskje kan utfylle den erfaringen som allerede finnes på feltet.

Sosiale medier er også skriftlig dokumentasjon, men med et annet formål enn skriftlige refleksjonsnotater. Studentene skriver for et hjemme-publikum og skal etter etiske retningslinjer være forsiktig med å skrive og legge ut bilder fra praksisperioden på samme måte som for praksisperioder i Norge. Jeg antar derfor at det vil være et mer feriefokus i slike medier og har valgt å ikke bruke denne formen for skriftlig dokumentasjon i datautvalget.

4.3 Metoder som er valgt

For å få tak i prosessene studentene gjennomgikk måtte jeg forstå konteksten de befant seg i, følge læringsprosessene, og høre historier om de kulturelle møtene og studentenes forhold til veilederne. Jeg måtte også reflektere over hvordan jeg påvirket studentenes adferd og valg av historier (Dalland, 2017, s. 45). Informasjonen forskeren får fra de ulike metodene forteller noe om situasjonen, men man må også analysere situasjonen ut fra ulike perspektiver man kan oppdage i konteksten (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 153).

4.3.1 Deltagende observasjon på student-campus

I følge metodelitteratur vil observasjon av et miljø kunne gi en oversikt over konteksten handlinger foregår i. Stemningen, kommentarer og små handlinger kan gi deler av en virkelighet som kan føre til forståelse av helheten dersom det blir undersøkt videre.

Uoppfordrede beretninger kan gi gode data og kan gi informasjon fra flere informanter enn tidsplanen gir rom for (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 155). I forståelsen av at personer

konstruerer sin virkelighet, kan fortolkning av observerte handlinger utdype eller motsi det som bli formidlet muntlig eller skriftlig. Forskeren kan ha ulike posisjoner i forhold til feltet som observeres. Min posisjon mens studentene og jeg er på campus kan beskrives som deltakende observatør (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 131-137). Jeg bodde på campus under hele introduksjonsuken, en dag før og etter fokusgruppesamtalen, og i de to ukene det tok å holde de individuelle samtale. Observasjonene ble gjort på fellesområder på campus, ofte rundt måltider og etter studentenes praksistid. Notater fra observasjonene ble gjort som stikkord og på kveldstid, jeg vurderer derfor denne metodebruken som svakest i min undersøkelse, men den har vært nødvendig for å få en forståelse for feltet. Jeg kommer tilbake til observasjonene når jeg beskriver forholdet til studentene, ledelsen på TICC og de norske veilederne på praksisstedet i avsnittet om utvalg.

Jeg bodde også på campus under helse- og utdanningskonferansen som ble holdt etter at studentene hadde reist hjem. Under konferanseuken møtte jeg lærere fra de ulike utdanningsinstitusjonene som sender studenter til praksisstedet og fikk høre mange interessante foredrag om praksis og om helseutfordringer.

Jeg registrerer at intervjuer og bruk av skriftlige materiale er mer brukt som forskningsdata enn observasjoner i de artikler jeg har lest om utvekslingsstudenter. Når forskning foregår på et kjent felt for forskeren er det kanskje ikke nødvendig med mer kunnskap om feltet, men for meg ble observasjoner og uformelle samtaler av betydning for hvordan jeg oppfattet konteksten.

4.3.2 Avtalte samtaler; Fokusgruppesamtale

En svært viktig del av min profesjonsutøvelse har vært samtaler med pasienter og pårørende individuelt, men jeg har også trening i møteledelse i flere sammenhenger. Å sette i gang en samtale for en gruppe var derfor ikke en uvant rolle for meg. Intervjueren kan innta ulike roller avhengig av situasjonen og det man ønsker å få frem i møtet, en intervjuer kan for eksempel være konfronterende eller beroligende, og legge ulik vekt på å formidle eller lytte.

Fokusgruppesamtale som metode bygger på fenomenologisk teori, den egner seg til å finne en gruppes holdninger, oppfatninger og beskrivelse av et fenomen. Fokusgruppesamtalen fokuserer på erfaringshistorier om handlinger og opplevelser som deles i gruppen. De forteller sine historier og velger beskrivelser, eller de utelater. I en gruppe der deltagerne har samme

erfaringer fra en kontekst vil noe være underforstått mellom dem og de kan ha ulike posisjoner i gruppen. Slike faktorer må forskeren forsøke å avdekke i analysen av data. Forskeren kan mediere og styre samtalen, men dersom samtalen flyter godt velger gruppedeltagerne selv hvilke erfaringer som deles og de kan gi hverandre assosiasjoner til lignende opplevelser og betraktninger, eller komme med motsatte erfaringer og perspektiver. Fordelen med fokusgruppesamtale som metode er at dersom gruppedeltagerne er trygge i situasjonen kan de dele historier som gir andre opplysninger eller momenter enn forskerens førforståelse eller teoretiske bakgrunn (Malterud, 2012).

Spørsmålene som ble forberedt til fokusgruppesamtalen korresponderer med Stier sin måte å beskrive konkret kunnskap og prosessuell interkulturell kompetanse (Stier, 2003).

- Om kognitiv kompetanse: Kan dere fortelle hverandre om en situasjon der dere måtte tenke dere om og gjøre ting på en annen måte enn dere ville gjort hjemme?
- Om emosjonell kompetanse: Kan dere fortelle hverandre om ting som har berørt dere følelsesmessig i praksisen?
- Om samhandlingskompetanse og konkret kulturkunnskap: Hvordan finner dere ut at det er kulturelle forskjeller? Hvem kan hjelpe dere til å «oversette» situasjonen/kulturen?

Innledningsvis ble studentene bedt om å dele historier med hverandre. Samtalen fløt godt og de vekslet på å fortelle om hendelser og kom med kommentarer som understreket både like og forskjellige erfaringer. Spørsmål om emosjonelle reaksjoner ble ikke stilt fordi de selv kom inn på det, både besvimelse, irritasjon og overraskelse over egne følelser ble tatt opp i samtalen. De kom også selv inn på de lokale veilederne og hvordan de både ble hjulpet til en bedre forståelse, men også at de av og til ikke svarte på spørsmålene studentene stilte. I transkripsjonen ser jeg at det er en av studentene som har tatt en mediator rolle. Noen av historiene som ble brukt i fokusgruppesamtalen ble gjentatt senere i de individuelle samtaler av studentene og meg som eksempler på kulturelle møter og hvordan de lærte om kulturen gjennom sine veiledere og andre.

4.3.3 Avtalte samtaler; individuelle samtaler

Individuelle samtaler egner seg for å gå dypere inn i intervjupersonens livsverden, personlige verdier, motiver, spesifikke beskrivelser av situasjoner, tolkninger og refleksjoner. Dersom intervjupersoner ikke ønsker å dele informasjon ovenfor andre i en gruppesamtale, men føler

seg tryggere sammen med en forsker, kan det å være på tomannshånd gi en bedre tilgang på det intervjupersonen opplever som mer personlige forhold, holdninger som ikke er i takt med gruppens eller emosjoner intervjupersonen føler er for private til å dele i plenum. Fordelen med individuelle samtaler er at det er mulighet til å gå dypere inn på temaer, sjekke ut meningen med utsagn eller be om bedre forklaring på historier uten at flyten på samtalen går i stå eller man må ta hensyn til andres reaksjoner eller meninger. Forskeren står i et mer direkte forhold til intervjupersonen når de er på tomannshånd, og effekten av dette på data må kommuniseres (Dalland, 2017, s. 63-75).

Et intervju er ikke en samtale om ingenting, for forskeren ønsker å finne svar på temaer som man på forhånd har funnet ut er interessante. Intervjuguiden som ble forberedt var ikke detaljert, men jeg hadde en ide om hvordan jeg skulle styre samtalen dersom disse temaene ikke ble berørt. Erfaringen fra Fokusgruppesamtalen gjorde at jeg var forberedt på å gå utenfor skriptet når det gjaldt forberedte spørsmål. Jeg merket at intervjuguiden ble mer brukt enn i fokusgruppesamtalen og jeg var mer aktiv som intervjuer.

For å finne ut av studentenes førforståelse, motivasjon og egne refleksjoner over hva de har lært og forholdet de hadde til veileder ble intervjuguiden til de individuelle samtalene forberedt etter temaene:

- Førforståelse: Motivasjon for yrkesvalg og utvekslingsperioden. Tidligere erfaring fra praksisveiledning i Norge og erfaring fra møter med individer fra andre kulturer.
- Kunnskap om begrepet interkulturell kompetanse.
- Ekstern og internalisert verden: Hva har de sett og gjort i praksisfeltet. Hva tenker og tolker de om opplevelsene.
- Individer i samhandling: Hvordan opplever de forholdet til praksisveilederne i vertslandet.
- Bevissthet om den interkulturelle dimensjonen i kommunikasjon: Kan de se for seg situasjoner der de vil anvende interkulturell kompetanse i Norge som ferdig utdannet.

4.4 Utvalg

«Utvalg innenfor den enkelte studie handler om tid, personer og kontekst» (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 75).

4.4.1 Tilgang til og utvalg av personer

I et utvalg av personer bør det være både homogenitet og variasjon avhengig av hva som undersøkes (Malterud, 2012, s. 20). Et strategisk utvalg vil rette seg mot personer som forskeren på forhånd tror kan være relevant for innhenting av data (Dalland, 2017, s. 57). Utvalget kan bestemmes av forskeren, observatøridentifiserte kategorier, eller av gruppens egne vurderinger av kategorier. Medlemsidentifiserte kategorier kan gi en innsikt og variasjon som forskeren ikke er klar over eksisterer på forhånd (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 78).

Utvalg av intervjupersoner ble gjort i introduksjonsuken. Introduksjonsuken ble holdt på campus der alle studenter bodde og var organisert som et seminar med informasjon om praksisfeltet de skulle lære i, kulturelle forhold, regler for adferd på og utenfor campus, språkundervisning og praktisk informasjon. Studentene kjente stort sett ikke til hverandre fra før og delte informasjon om seg selv med hverandre og meg for å bli kjent. Siden jeg deltok i undervisningen og bodde på samme sted ga observasjonene en mulighet til å bli kjent med konteksten og studentene. Jeg kunne observere adferd og finne personkategorier jeg kunne inkludere i studien basert på forhold som jeg antok ville innvirke på deres opplevelse av praksisperioden som alder, kjønn, tidligere erfaringer med andre kulturer, andre utdanninger og tidligere arbeidserfaring.

På forhånd hadde studentene søkt seg til denne praksisen og var plukket ut av universitetet på bakgrunn av motivasjon og faglige karakterer, jeg antok derfor at alle hadde et bevisst forhold til sin utvekslingsperiode. Jeg hadde også en tanke om at læring av interkulturell kompetanse kunne være ulik hos studenter som hadde vært ulikt eksponert for andre kulturer enn de som kom fra en nokså homogen norsk kultur. I samtalene mellom studentene registrerte jeg at studentene plasserte seg i forhold til hverandre ut fra erfaringer med andre kulturer, så det korresponderte med ett av kriteriene jeg på forhånd hadde tenkt å bruke i utvelgelsen av personer. To av dem som ble gitt en høyere status av de andre studentene på kultur kompetanse ble inkludert i mitt studium, noe jeg tror også var viktig for å få tilgang på resten av studentenes deltagelse og vilje til å ta min studie på alvor.

En organisatorisk variasjon ble laget av praksisstedet som delte studentene inn i 4 grupper som skulle ha praksis i programområdene i ulik rekkefølge. For å ta hensyn til at de ulike gruppene kunne ha ulik dynamikk og erfaringer, ønsket jeg å bruke studenter fra alle 4 gruppene i min undersøkelse. Jeg trodde jeg hadde plukket ut 2 fra hver gruppe, men det viste

seg at det var en skjevhet med 1 fra en gruppe, og 3 fra en annen. Av praktiske årsaker valgte jeg å beholde de 8 jeg hadde fått kontakt med og som hadde samtykket til deltagelse i fokusgruppesamtalen og de individuelle samtalene.

4.4.2 Tid og sted for avtalte samtaler

I introduksjonsuken og senere i periodene da jeg hadde gruppesamtalen og de individuelle samtalene bodde jeg på campus. I introduksjonsuken bodde jeg sammen med en annen masterstudent i studentinnkvarteringen. Praksisstedet har også et gjestehus med takterrasse som ligger litt avskjermet fra resten av studentinnkvarteringen. Jeg bodde i gjestehuset på de neste besøkene og samtalene ble holdt på takterrassen slik at samtalene var uforstyrret og på et lett tilgjengelig sted for alle.

Både fokusgruppesamtalen og de individuelle samtalene varte rundt en time, på en hverdag noen timer etter at de var ferdig med praksis og før felles middag ble servert på campus. Jeg kjøpte noe å drikke til studentene før vi gikk bort til huset sammen. Jeg oppfattet stemningen som rolig. Kanskje kan leseren forestille seg å være i Afrika med palmesus og fuglekvisper, behagelig bris og solnedgang, å være nydusjet etter en varm dag, ha en kald brus i hånden og myggspray på bordet? Jeg opplevde at det ikke alltid var så lett å avslutte samtalene og studentene kom med interessante opplysninger etter at jeg tenkte at samtalen skulle vært avsluttet. For meg var det godt å følge rådet om å ha maksimalt en samtale pr dag. For å få med mest mulig av erfaringene fra praksisperioden ble de individuelle samtalene tatt mandag til torsdag de siste to ukene de var i praksis. Det førte også til at studentene var begynt prosessen med å evaluere hva de hadde opplevd og lært.

4.5 Notater og transkribering.

På kveldstid skrev jeg notater fra observasjonene jeg har gjort i løpet av dagen. Både valget av hva jeg skrev ned og notatformen bar preg at jeg til å begynne med hadde en kritisk distanse til hvor mye de forsto av den lokale kulturen, mens jeg underveis begynte å få et tettere forhold til studentene og forsto bedre hvilke prosesser de gikk gjennom. Dette reflekterte muligens både min og studentenes læringskurve, men også «problemet med empati» (Bryman & Burgess, 1999). Noen av notatene er «direkte sitater» av setninger slik

jeg husker de ble fortalt, men ut fra erfaring fra tidligere jobb og transkriberingsprosessen er det sannsynlig at de ikke er helt ordrette.

Fokusgruppesamtalen og de individuelle samtaler ble tatt opp på en iPhone som ikke brukes som telefon til daglig, og en iPad som ekstra sikkerhet. Deretter ble samtaler transkribert av meg. Etter de individuelle samtaler hadde jeg tid til å gjøre en første avskrift mellom hver samtale, men jeg kom på litt etterskudd siden jeg ble invitert med på fremvisninger og andre ting som skjedde på campus på dagtid. Jeg brukte mye tid på å skrive direkte av i etterkant, også med bruk av dialektord for å få det så nøyaktig som mulig. Når jeg gjengir hva de fortalte i funn- og analysekapitlene vil jeg derimot holde meg til en nøytral form for norsk på grunn av anonymisering.

4.6 Feltrelasjoner

Forutsette problemer brukes som begrep om faktorer man må ta i betraktning før man starter et feltarbeid (Bryman & Burgess, 1999; Hammersley & Atkinson, 1996). Mine bekymringer gikk mest på om jeg ville få tilgang på feltet, hvordan jeg ville bli oppfattet av studentene, og hvorvidt jeg ville finne noen som ønsket å delta. Det ble viktig for meg å ikke bli sett på som en norsk veileder, og heller ikke som en som skulle evaluere driften ved praksisstedet.

4.6.1 Relasjoner til ledelsen ved TICC

Siden det var flere universiteter som sender utvekslingsstudenter til praksisstedet, ble ledelsen ved praksisstedet nøkkelen til kontakt for å få tilgang til feltet, ikke universitetene. Jeg kontaktet dem semesteret før studiet skulle gjennomføres. Jeg besøkte dem i tre dager og fikk bli med til tre av programområdene. Jeg lagde en skriftlig avtale mellom praksisstedet og meg. Ledelsen har også sett informasjonen som ble sendt til Norsk Senter for forskningsdata (NSD) og spørsmålene jeg forberedte til samtaler. Det var ledelsen som ut fra sin erfaring med studenter foreslo at jeg skulle inkludere fokusgruppesamtale som metode halvveis i en praksisperiode og de tilrettela for innkvartering på campus.

Jeg oppfattet relasjonene til ledelsen på TICC som åpen og inkluderende. Ut over å gi tilgang til campus og studentene der, delte de historier både om gleder og problemer de hadde med stadig nye studentgrupper som er i samspill med ansatte og lokalbefolkningen i området. Under måltidene på campus satt jeg sammen med veilederne fra norske universiteter,

solidaritetssykepleiere fra Norsk Sykepleieforbund, andre masterstudenter og ledelsen. Det ble ikke naturlig å sette meg sammen med den store gruppen med studenter siden aldersforskjellen var stor. Samtalene rundt bordet og møter med ledelsen ga innsikt i praksisfeltet fra deres perspektiv og informasjon om problemstillinger som oppstår når en gruppe studenter bor tett og møter en eksotisk kultur. Ettersom studentene så at jeg snakket med ledelsen, antok jeg at studentene sensurerte enkelte erfaringer, særlig dersom de var et resultat av brudd på reglene ved praksisstedet.

Ledelsen på TICC inviterte meg også til å delta i deres 10 års jubileum som ble feiret gjennom å arrangere en internasjonal konferanse. På konferansen fikk jeg anledning til blant annet å treffe tanzanianske helse og sosialarbeidere, tanzanianske universitetslærere og veiledere fra de norske utdanningsinstitusjonene. Temaene på konferansen var to-delt; global helse og utdanning. Et av diskusjonstemaene var blant annet hvordan de tanzanianske og norske studentene kunne lære sammen, og i tillegg har TICC hatt flere tanzanianske studenter. Deltagelsen på konferansen gjorde at jeg fikk et innblikk i perspektiver og erfaringene til de ansatte fra utdanningsinstitusjonene i Norge.

4.6.2 Relasjoner til studentene

Studentene var vant til å snakke og skrive om det de opplevde og lærte. Praksisstedet har et opplegg med tid til grupperefleksjoner sammen med veiledere etter hver dag i praksisfeltet, studentene leverte refleksjonsnotater til universitetet underveis, det var evalueringer og ulike former for oppgaver og fremlegging i grupper under praksisoppholdet. Å ikke komme fra samme universitet som dem og deres forståelse for taushetsplikt og anonymisering gjorde at jeg opplevde at min rolle ikke føltes truende for deres forhold til universitetet eller praksisstedet. Flere studenter uttrykte interesse for min masterstudie og håpte at jeg var godt hjulpet av dem.

Ulike posisjoner og roller brukes for å få tilgang til feltet og data (Thagaard, 2013, s. 69-92). Akseptabelt inkompetent er en posisjon forskeren kan sette seg i for å få tilgang til data (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 131). På ingen måte var jeg ekspert på den lokale kulturen selv om jeg bodde i Tanzania, men kunnskapen var nok større enn den konkrete kulturkunnskapen til studentene. En underkommunisering av dette tenkte jeg ville føre til at studentene ønsket å dele flere historier og refleksjoner for å forklare hva de hadde opplevd og lært, men kunnskapen gjorde også at jeg kunne stille konkrete spørsmål underveis i samtalen.

Deltagelsen i introduksjonsuken og historiene fra fokusgruppesamtalen ga meg en felles forståelse med studentene for konteksten i praksis, men siden jeg ikke deltok i programområdene var de ekspertene på dette og jeg kunne innta en novise rolle. I de individuelle samtale var det flere som uttrykte at det var godt å få snakke en til en, på norsk, og om noe som «de der hjemme» ville forstå. Jeg antok derfor at de hadde tillit til meg som forsker og at de så på meg som en som forsto hva de hadde opplevd på en så eksotisk plass.

Å være kompetent kan også være en rolle som kan utnyttes. Jeg kjenner godt til det norske helsevesenet, og da de fortalte om erfaringer fra tidligere praksissteder og veiledere i Norge kunne jeg med kroppsspråk og små ytringer vise at det var et kjent felt for meg, det ble også tidsbesparende at de ikke trengte å utdype dette mer enn nødvendig.

4.7 Ethiske retningslinjer og vurderinger

Norsk Senter for forskningsdata (NSD) er informert og positiv tilbakemelding fra dem kom i forkant av gruppesamtalen og de individuelle samtale.

Sykepleierstudenter er godt orientert om betydningen av taushetsplikt fra sine studier i Norge. De har både muntlig og skriftlig fått beskrevet designet og at jeg studerte interkulturelt arbeid. Jeg har forklart hvordan data skulle behandles og anonymiseres. Skriftlig samtykke ble innhentet før de avtalte samtale og de fikk informasjon om at de kunne trekke seg fra studiet. Studentene har selv latt være å nevne navn på de vertslanets veiledere og norske veilederne/praksissteder i sine beskrivelser. At jeg bruker kunnskap fra introduksjonsuken begrunner jeg med at jeg flere ganger muntlig introduserte meg selv i plenum som en masterstudent i interkulturelle studier og at jeg håpet å kunne få undersøke dem som utvekslingsstudenter. Introduksjonsuken var viktig for tilgang på feltet, forståelse for konteksten og bestemmelse for utvalg.

Jeg har valgt å skrive at data ble innhentet på det konkrete studiestedet TICC. Ut fra det jeg har lest er det ikke mange kompetansesentre som organiseres på samme måte, så de som er i det norske fagområdet vil identifisere stedet ut fra beskrivelsene. TICC campus har den største konsentrasjonen av norske besøkende i hele Tanzania, de har opptil 90 studenter om gangen og de kommer fra flere fagområder og ulike utdanningsinstitusjoner. Jeg mener at anonymisering av mine intervjupersoner kan opprettholdes selv om jeg skrev hvor de hadde sin utvekslingspraksis. Det er få menn i studentpopulasjonen på TICC, for å anonymisere

kjønn kaller jeg studentene A, B, C, D, E, F, G, H, på bekostning av en mer personliggjøring som å gi dem fiktive navn.

Lydopptakene av de avtalte samtaler ble slettet etter at transkriberingen ble ferdig og intervjuene ble anonymisert. Papirkopi av de transkriberte samtaler ble oppbevart i en safe når de ikke var i bruk. Elektronisk kopi var oppbevart i passord beskyttet PC. Andre notater ble anonymisert fra første stund og ble håndskrevet i en notatbok.

Jeg fikk refundert utgifter etter regning fra Equinor som en del av deres program for medfølgende ektefelle når ektefelle er stasjonert i utlandet. Equinor godkjente MIKA studiet som relevant for min kvalifisering til arbeidslivet i Norge, men de har ikke tilgang til eller etterspør hva jeg skriver Masteroppgave om. NSD ble informert om dette forholdet og så ikke noen etisk konflikt mellom den økonomiske støtten som gis fra Equinor og min studie.

4.8 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Påliteligheten og gyldigheten til mine data hviler mye på hvordan studentene oppfattet meg og hvilke tanker, følelser og informasjon de valgte å dele med meg.

I metodekapittelet har jeg forsøkt å gjøre rede for hvordan jeg fikk tilgang til feltet og hvordan jeg oppfattet min relasjon til utvekslingsstudentene. Min førforståelse var preget av at jeg har vært praksisveileder for studenter i Norge og har bodd i andre land enn Norge, noe som kan påvirke datainnsamling, datautvalg og analyse (Dalland, 2017, s. 55; Thagaard, 2013, s. 193-217). Før innsamling av data var jeg kritisk til hvor mye en utvekslingsstudent kunne lære av interkulturell kompetanse på tre måneder, men samtidig var jeg også åpen for at de ville få relasjoner til veiledere og de som de ville møte i programområdene. I så måte opplevde studentene i sin kontekst kulturuttrykk i ekstreme og genuine situasjoner.

Universitetet i Agder har brukt fokusgruppesamtaler med sykepleierstudenter i utenlandspraksis på TICC, og undersøkelsen viste at studentene mente at de hadde lært interkulturell kompetanse (Hovland & Johannessen, 2018). Da jeg leste artikkelen kjente jeg mye igjen fra mine funn fra fokusgruppesamtalen. Det som var annerledes med min forskerrolle er at jeg ikke kommer fra et universitet som sender studenter til TICC, jeg hadde derfor ingen interesse i evaluering av praksisstedet. Det kan påvirke hvordan studentene så på oss og hva de valgte å dele av historier og følelser.

Jeg har valgt å bruke et kritisk blikk på strukturene rundt utvekslingspraksisen og har tatt med observasjoner fra campus i min analyse og diskusjon i tillegg til samtalene med studentene.

Overførbarhet av min studie til andre måter å organisere utveksling på er ifølge teoriene jeg har brukt i denne masteroppgaven vanskelig å si noe om fordi konteksten varierer. Funnene kan gjelde for utvekslingspraksis der studentene tett veiledning med praksisveiledere fra vertslandet.

5 Presentasjon av funn

I det følgende beskriver jeg funnene tematisert i den rekkefølgen de individuelle samtalene forløp. I de ulike avsnittene har jeg allikevel brukt data fra fokusgruppesamtalen og notater fra observasjoner fra introduksjonsuken og de andre oppholdene på campus.

5.1 Motivasjon for valg av profesjonsutdanning

Mens noen av studentene tidlig fant ut at sykepleie var veien å gå, hadde andre brukt tid og hadde hatt annet arbeid og utdanning før de begynte. Det var en fordel at det er lett å få jobb som sykepleier og noen sa at de ønsket å ha en universell utdanning som kan brukes i hele verden.

H sa at motivasjonen for å velge sykepleie var: *«å jobbe med folk, føle at man gjør en forskjell for noen rett og slett...og jeg ville ha den tryggheten at jeg kunne få meg jobb, og at man kan reise rundt og få jobb i andre land»*

De fleste la vekt på at de som sykepleiere ville gjøre en god jobb som pasienter ville ha nytte av. Den praktiske erfaringen fra praksisperioder og deltidsjobber var med på å bekrefte at det var verdifullt med profesjonsvalget.

C: *«det kan ha vært en kjempeslitsom arbeidsdag fordi det har vært tungt fysisk eller psykisk, men allikevel sitter jeg igjen med en god følelse fordi jeg vet på en måte at jeg har gjort noe godt for noen andre, og at andre har blitt glad av noe jeg har gjort for dem, og det gir meg så mye tilbake»*

Flere la også vekt på at det er mange fagdisipliner og ulike arbeidsplasser innenfor sykepleiefaget som kan gi variasjoner i løpet av et yrkesliv.

5.2 Motivasjon for utvekslingspraksis og tidlige erfaringer med utenlandsopphold

Utdanningsinstitusjonene stilte krav til karakterer, motivasjon og deltagelse i forberedende undervisning før de fikk delta i utvekslingspraksisen. Noen av studentene hadde aldri vært utenfor Skandinavia, andre hadde reist mye som turist, mens andre igjen hadde bodd utenlands mens de studerte eller jobbet. Alle fortalte at de så på utenlandspraksis som en mulighet til å lære om andre kulturer og å se andre helseutfordringer enn de som de ville sett i

Norge. I introduksjonsuken gikk mye av praten rundt temaene feriereiser og hvor spennende det var å se andre kulturer. Flere av studentene kontaktet meg i løpet av oppholdene og var nysgjerrige på hvordan det var å leve i utlandet på den måten jeg gjorde. Noen sa at denne praksisperioden var noe å glede seg til som et avbrekk i studieårene. Andre så på det å reise ut som en utfordring for seg selv og ønsket å oppleve hvordan man kunne leve i et land med mindre materiell velstand enn Norge. De var nysgjerrige på hvordan andre kunne leve i fattigdom, hvordan det påvirket helsetilstanden og tilbudet i helsevesenet. Når de først skulle på utvekslingspraksis ville de gjøre det skikkelig, ikke bare reise til land som lignet på Norge.

C sa om sin motivasjon for å søke utvekslingspraksis: *«det var veldig uvant for meg å gjøre, men så kjente jeg i fjor at jeg hadde en veldig trang til å utforske litt, både på meg selv og verden... så hadde jeg lyst til å se hvordan folk lever i fattigdom, for det har jeg vært veldig nysgjerrig på, for du ser litt på TV og sånt, men du får ikke noe ordentlig inntrykk før du ser det selv»*

5.3 Erfaringer med praksisveiledning i Norge

Studentene fortalte om de tidligere praksisperiodene i Norge på flere måter. Studentene fortalte at de på dårlige praksisplasser ikke fikk tilstrekkelig oppfølging fordi veilederne var for travel, eller de ble satt til arbeidsoppgaver for å lette arbeidsbyrden til de ansatte på praksisstedet.

A sa om en slik praksisperiode: *«så, så jeg ikke veilederen min og, det første som skjedde var at en av de ansatte satte seg ned i en stol og sa; ja nå som dere er her kan jeg sitte her, og det skal jeg gjøre de neste to månedene»*

Selv på dårlige praksisplasser lærte de noe personlig enten om egne reaksjonsmønstre, hvordan de lærte best og å si ifra om ting som ikke var bra. Studentene sa at de med erfaringene fra hver praksisperiode etter hvert fikk en større trygghet for hva de kunne forvente av praksisperioden, praksisveilederen og på egne prestasjoner. Alle var innforstått med at det var praksisveileder som kunne faget, skulle lære dem det og at de hadde ansvar for å gi studentene tilbakemeldinger og eventuelt stryke dem. Studentene hadde en forståelse for at praksisveileder skulle utføre sin vanlige jobb ved siden av å være praksisveileder og at det kunne bli travel. Studentene sa også at veilederens faglige dyktighet var viktig og hadde stor respekt for det, men det var ikke den eneste kriteriet som skulle til for at de beskrev praksisveileder som god. De la i tillegg vekt på kompetanse på veiledning og omsorg for studenten.

C beskrev en god veileder på denne måten: *«veldig god oppfølging, hun brydde seg virkelig om deg og arbeidet ditt, hun pusha meg, sett til at jeg hadde bra hvis jeg hadde opplevd noe tøft med pasienter og sånt, Gir meg noe å gjøre, passer veldig på at jeg lærer det jeg skal»*

5.4 Kunnskap om begrepet interkulturell kompetanse

I introduksjonsuken ble kulturbegrepet diskutert, og det ble snakket om temaer som TICC hadde erfart studentene ville reagere på og som var forskjellig fra den norske måten å gjøre ting på. I fokusgruppesamtalen fortalte studentene at de hadde blitt forberedt fra skolens side på å møte forhold som ville opprøre dem. De hadde også fått undervisning i modellen med trivsel over tid og om kultursjokkfasen. Studentene sa de var overrasket over at de ikke hadde fått kultursjokk i møtet med fattigdom og manglende ressurser, og de syntes at undervisningen fra skolen sin side var ensidig fokusert på problemer. C: *«jeg føler bare at jeg mangler det sjokket hvor jeg bare begynner å gråte og bare synes alt ting er rart og feil»*.

Jeg lurte på om de forvekslet sjokk, som en opplevelse, med begrepet kultursjokk. Men studentenes følelser som latter, gråt og frustrasjon kom allikevel fram i samtalene, og en student hadde besvimt. En av studentene hadde brutt sammen i gråt i en tur på byen, fordi verden var så urettferdig. Studenten hadde fått trøst av en tilfeldig forbipasserende som sa at han var fornøyd med sitt liv fordi han hadde familie og det han trengte. Jeg kommer tilbake til disse følelsene.

Jeg spurte direkte om hva de la i begrepet interkulturell kompetanse, og hvordan de trodde man kunne lære det. For å lære interkulturell kompetanse forklarte de at de måtte være åpne og nysgjerrige. Alle studentene opplevde at deres syn på flere ting ble utfordret. De sa at de var åpne for at det å gjøre ting på andre måter ikke nødvendigvis behøvde å være feil. De sa også at de hadde blitt flinkere til å vise respekt selv om de kunne være uenige i verdier og normer i den andre kulturen. Studentene med minst erfaring med andre kulturer la mest vekt på kultur som det de konkret kunne se og det som de oppfattet som annerledes. De snakket for eksempel om mat, klær, familiestruktur og fordeling av arbeidsoppgaver mellom kjønnene.

De som hadde mer erfaring med å bo utenfor Norge hadde både et mer teoretisk, generelt og personlig forhold til interkulturell kompetanse og hvordan de kunne lære det. 28 hadde erfaring fra å bo utenfor Norge, og understreket at det viktig å stille spørsmål på den rette måten særlig når temaene gjaldt kulturelle forhold som man tenkte var *«merkelig, rart eller dumt»*. E hadde erfart at forklaringer kunne føre til overraskelser og revurdering av egne

holdninger. I Refleksjonene snakket de ofte om fleksibilitet og tålmodighet som E mener er mulig å trene opp. E sa også at gode holdninger, personlige egenskaper og «å formulere seg på den rette måten» er generelle egenskaper, men at det alltid vil være noe som er spesielt der man er. E konkluderte med at erfaringer hjelper, men kunnskapen om den spesifikke kulturen allikevel måtte læres på nytt for hver kultur man møter.

E: «det er ikke alt som kan flyttes over da, det finnes noe som er generelt i forhold til interkulturell kompetanse, men som er det noe som vil være helt særegent i forhold til hvor du er hen»

Tenke pause

E: «men jeg tror absolutt at det går an å bli bedre på interkulturell kompetanse, man må bare ikke forvente at, det at jo mer interkulturell kompetanse du får, jo mer forstår du at det er noe du aldri blir ferdig med»

5.5 Historier fra praksisfeltet

For å forstå studentens forståelse av den ytre verden og hvordan de tolker den, innledet jeg fokusgruppesamtalen med å be om at de delte historier fra praksisfeltet med hverandre, «om spesifikke situasjoner som har gjort at dere har stusset, og tenkt, dette har med kultur å gjøre». Historiene de delte i fokusgruppesamtalen ble ofte gjentatt i de individuelle samtalene og de utdypet hva de hadde tenkt rundt de situasjonene de hadde opplevd. De fortalte om situasjoner og tilstander som opprørte dem. De beundret hvordan mennesker som levde under dårligere levekår enn de var vant med hjemmefra, klarte seg med lite og allikevel kunne uttrykke livsglede og takknemlighet. Det var selvsagt flere historier enn det er plass til her.

Fokusgruppesamtalen åpnet med en historie fra en situasjon som førte til besvimelse hos studenten som snakket. I observasjonspraksis på sykehuset så de en kvinne med smerter og blødninger som de forsto kom fra en abort. Studenten syntes at pasienten fikk for liten omsorg fra helsepersonellet og sa at det kanskje var det det ble reagert mest på. Gjennom forklaringene til veileder fikk studentene en forståelse av hva som skjedde i situasjonen, hvilke metoder som var tilgjengelige for kvinner når abort er ulovlig og hvordan sykehuset må forholde seg til dette juridisk. Studenten som hadde besvimt sa at forklaringen til veilederen hjalp for å sortere tanker og følelser. Diskusjonen mellom studentene i fokusgruppesamtalen gikk på hva som var kulturelt i denne situasjonen, hva juridiske forhold betydde for profesjonsutøvelsen, og hva som kan være årsaker til at kvinner valgte å gjøre noe

som er ulovlig og antagelig mot verdier i kulturen. Jeg oppfatte stemningen i gruppen som åpen og aksepterende, og historien åpnet opp for at andre delte reaksjoner og følelser.

Resten av historiene ble ikke så dramatiske, men studentene fortalte om manglende tilgang på materiell og medisiner, forskjellig sykdomspanorama, og liten kunnskap om biomedisinsk syn på helse hos befolkningen i forhold til hjemme.

Studentene fikk brukt mye av sin sykepleiekunnskap i programområdet «Elderly Home». TICC brukte både en sykepleier som faglig veileder og en tolk slik at studentene kunne kommunisere med de eldre. Det kunne være travelt, men studentene syntes at det var givende arbeid. De fikk bruke sin kompetanse på betydningen av aktivitet, hygiene, ernæring og medisinsk oppfølging av ulike sykdommer. I en individuell samtale mot slutten av perioden fortalte en av studentene om en misforståelse med en veileder. Studenten hadde sagt til veileder at en av oppgavene kom til å bli gjort senere. Da studenten hadde forberedt seg faglig og praktisk, og skulle til å gjøre dette, var oppgaven allerede utført av veileder. Studenten var fremdeles irritert da episoden ble fortalt senere. Studentene beundret ellers hvordan de eldre hjalp hverandre praktisk, hadde et sosialt samhold, hadde godt humør og viste takknemmelighet ovenfor den hjelpen de fikk. De tenkte også på hvordan de eldre viste så godt humør selv om de som var så fattige. Noen var bekymret for hvordan det gikk med dem når de norske studentene ikke kom i helger og i perioder når det ikke er studenter på TICC.

F: «det blikket de har i øynene, det kan ikke forklares, det var så rørende, og den siste dag da de reiser seg opp og begynner å si takk og det gjør de hver annen uke...og så står de samme der og holder den samme takketale hver annen uke, men det er rørende, for de mener det dypt inne i sitt hjerte, for de er så takknemlig for at vi bare kommer.»

Studentene sammenlignet erfaringene fra Norge med opplevelsen på Elderly Home. De syntes at de norske pasientene var mer passive og mindre takknemlige for den hjelpen de fikk. Det var stor forskjell på tilgangen til medisiner, utstyr og medisinsk hjelp. De fikk stor respekt for veilederne som jobbet under slike forhold. Alle snakket om hvordan de hadde lært å ta i bruk de midlene som fantes, være fleksibel og vurdere hva som kan være godt nok.

I programmene med forebyggende helsearbeid var studentene sammen med de lokale profesjonsutøverne med på å kontrollere den generelle helsetilstanden, det ble satt vaksiner og det ble iverksatt tiltak for hudsykdommer, dårlig tannhelse med mer. Studentene sa at det tok tid å bli vant med måten det foregikk på. De forsto at det var viktigere å utføre den tekniske

delen av arbeidet på bekostning av å bruke tid på omsorg og skjerme samtaler for andre. Det var viktigere at alle 100 barn ble vaksinert enn å bruke tid på å trøste ett barn.

E: særlig den praksisen gjorde at jeg ble veldig imponert da, over hvor godt enkelte deler av systemet fungerer, bedre enn jeg trodde at det skulle gjøre, så der måtte jeg gå litt i meg sjøl»

Studentene syntes de ble flinke til å avdekke helseproblemer og henvise videre.

Historien om pasienten som ble bundet fast til en stakk ble fortalt mange ganger. Pasienten var psykisk syk og ble hindret i å bevege seg av familien sin. Dersom pasienten ikke ble holdt fast ble pasienten borte fra familien over lengre tid og tok ikke medisiner sine. Siden pasienten overlevde ved å stjele, ble vedkommende utsatt for vold fra andre. Den psykiatriske sykepleieren fra TICC utfordret studentene til å diskutere og finne bedre løsninger.

Studentene fant en bedre løsning på selve stakken for å hindre at pasienten fikk sår, men de følte seg hjelpeløs i forhold til et manglende psykiatrisk helsevesen. I kontrast hadde de også historier om pasienter som ble godt hjulpet i Mental helseprogrammet. Studentene møtte for eksempel pasienten som tidligere gikk rundt i byen med rare ting på hodet, men som nå gjennom Mental helse programmet arbeidet i kjøkkenhagen til Elderly Home og følte seg nyttig.

5.6 Læringsmiljøet

Studentene så på Refleksjonene de hadde med vertslanets veiledere som viktig for å forstå hva som hadde skjedd i løpet av dagen. Samhandlingen i Refleksjonen var både avhengig av egen innsats og den responsen de fikk fra veilederne. Studentene sa at erfaringene fra Refleksjonen også førte til at det ble lettere å snakke seg imellom, også utenom Refleksjonssamtalen. Studentene beskrev læringsmiljøet som et godt fellesskap fordi de kunne snakke sammen om det de hadde opplevd innad i sin gruppe eller med andre studenter. Erfaringer fra en gruppe i et programområde ble delt med andre grupper.

Sammenlignet med praksisperioder i Norge sa studentene at alle veilederne på TICC var vant til å ha studenter, og selv om det kunne ta litt tid å bli kjent og bygge opp et forhold til dem, oppfattet studentene veilederne som motiverte til å lære fra seg. Noen få var nye og ikke så trygge på engelsk. De ble oppfattet til å være litt utrygge i rollen som fagperson også, men det ble motbevist da de satte i gang med vaksinering. Studentene følte at veilederne brydde seg om dem, var interesserte i dem som personer og oppfordret dem til å stille spørsmål.

G: «Jeg synes at veilederne er veldig flotte og flinke, ja, det synes jeg, får på en måte et forhold til dem og de bryr seg om studentene, hvem er du og, ja de bryr seg veldig, så, vil at vi skal lære, vil at vi skal spørre og, og de er veldig åpen sånn da, så det er veldig flott»

Studentene sa også at forholdet var avhengig av veilederens personlighet og programområdet de deltok i. Noen veiledere var mer åpne og ønsket forslag til endringer, mens andre ville fortsette på den måten de var vant med. To av studentene fra samme gruppe merket at deres gruppe fikk mer svar, forklaringer og gjennomslag for endringer av fastsatt program enn de andre studentgruppene. De forklarte at de som gruppe fant en bedre måte å tilpasse seg til veileder og programområdet. De mente at de kommuniserte godt med veiledere, særlig når det gjaldt å komme med tilbakemeldinger av negativ karakter og at de selv kom med gjennomtenkte forslag til endringer. Disse to opplevde at veilederne inntok en mer tilbakeholden og kanskje til og med defensiv holdning, dersom veilederne hadde erfaring fra andre grupper med studenter som hadde kritisert veiledningen, programområdet eller kulturen. De tolket det slik at veilederne var klar over hva de norske studentene kunne komme til å reagere negativt på ut fra tidligere erfaring.

En av disse to forklarer det slik. E: *«så noen er litt vare i begynnelsen og kommer oss litt i forkjøpet og unnskylder seg for en del ting da»*

Intervjuer: «Hva kan det være?»

E: «nei, det kan være for eksempel være at de ikke har nok utstyr da, eller at det, at lærere slår barna, eller at det går dårlig med taushetsplikten, at det er vanskelig å ivareta den, sånne ting, at de er ganske flinke til å si sånne ting på forhånd da, på en litt sånn unnskyldende måte»

På spørsmål om vertslandets praksisveiledere hadde makt, svarte en annen av studentene slik:

G: «Kanskje de har den makta at vi, at de ikke gir oss det rette svaret eller pynter litt på sannheten, men vi vet ikke bedre, så kanskje de kan misbruke det da, men i noen sammenhenger så kanskje skjønner vi ikke helt, og så stiller vi så mange spørsmål for vi har hørt noe annet, og så sier veilederne litt andre ting da, så blir det, hva stemte her liksom, da?»

Intervjuer: Hva kan være grunnen til at de vil skjule det for deg?

G: «Det kan være kanskje at de vil at det skal høres bedre ut enn det er, og kanskje vi synes at det er mye bedre at du sier sannheten, eller at de på en måte, ja, at det er, standarden er bedre eller lavere enn det er, eller at dem ikke vil at vi skal vite, eller jeg vet ikke.»

Alle studentene var opptatt av at veilederne skulle fortelle sannheten, uansett om sannheten var bra eller ikke. De lurte på om veilederne holdt tilbake informasjon ute i praksisfeltet eller i Refleksjonen for å skåne dem. F sa det slik «*jeg tror de tror at vi tror det er verre enn det er*». Noen trodde også at veilederne mente at noe var feil, men ikke ville utlevere sitt eget land, kultur eller landsmenn på en negativ måte ovenfor studentene. Når studentene ikke fikk skikkelige svar kunne de bli frustrerte, særlig når svaret var «det bare er sånn».

De ansatte på TICC spiste ikke lunch i restauranten på campus sammen med studentene. Studentene lurte i begynnelsen av oppholdet på hvorfor det var slik. Etterhvert fikk de forståelsen for at de ansatte trengte pauser fra studentene og ville spise sin type mat. De snakket også om at veilederne måtte bli lei av å få de samme spørsmålene om og om igjen fra nye studenter hver 2. uke, men at veilederne var tålmodige og flinke til å ta imot dem.

En av studentene lurte på om det kunne være uheldig at det er betaling fra utdanningsinstitusjonene og studentene som var driftsgrunnlaget til TICC siden veilederne lønnes av TICC. Studenten lurte på om det gjorde at veilederne ble mer forsiktig med å gi negativ tilbakemelding til studentene. Det var ingen av de andre studentene som nevnte dette i de samtalene jeg hadde med dem.

5.7 Å lære om kulturen i praksisfeltet

Veilederne ble sett på som hoved-formidlerne av den lokale kulturen og opplevdes som tilgjengelige for å forklare hva som skjer og til dels hvorfor. Gjennom de ulike programområdene så de hvordan samfunnet var bygd opp med familiestrukturer, fordeling av omsorgsarbeid og syn på helse. Flere var opptatt av at det ikke var nok å høre eller lese om andre kulturer, men at man måtte se med egne øyne og være i kontakt med mennesker i den kulturen det gjelder.

For å kunne lære om kultur sa F at: «*Du må bli kjent med lokalbefolkningen, det er veldig boble her nede, vi jobber bare med dem på TICC og hva som skjer utenfor her, programmene vi har med å gjøre, så jeg tror at hvis du går i dybden av det så tror jeg du må ut og være med der det skjer i lokalsamfunnet for å se hvordan det egentlig er, det tror jeg, absolutt*»

Noen hadde brukt litt tid på å bli kjent med noen i nabolandsbyen, de følte seg velkommen, men kom ikke så tett innpå hvordan de levde og tenkte.

En av studentene tenkte at tiden de hadde på hvert programområde var for kort til at de kunne komme til en større forståelse. Den samme studenten mente samtidig at erfaring fra flere programområder førte til at de så ting i en sammenheng. For eksempel ble familier som hadde sosioøkonomiske vansker utenom det vanlige fanget opp på helsekontrollene, og de kunne da henvises videre til mikrofinans, psykisk helse eller de andre programmene. Det var også ut fra erfaringene de fikk i praksis at studentene valgte hvilket tema de skulle undervise i kampanjeprogrammet.

Studentene opplevde for eksempel å møte en kultur der organiseringen av familielivet kan være forskjellig fra den de er vant med, selv om de i fokusgruppesamtalen snakket om at norske familier heller ikke bare er kjernefamilier. TICC organiserer ofte at studentene kan bo hos en vertsfamilie i en uke. For dette semesteret lot det seg ikke gjøre av ulike årsaker, men studentene fikk bo og overnatte hos en lokal familie en dag. Overnattingen ga allikevel noen opplevelser og tanker om den lokale kulturen i forhold til familiestrukturer, oppgavefordeling mellom kjønnene og gjestfrihet. Da de bodde hos vanlige familier ga det en annen erfaring enn praksisfeltet. Blant annet bodde en gruppe hos en familie med tre koner og fikk se hvordan det var å leve i storfamilie. I fokusgruppesamtalen kom det frem at de hadde vært på hjemmebesøk hos familier der mor eller bestemor var alene med barna og avhengig av andre slektninger eller HAMA for å få hjelp. De besøkte også kvinner som var omsorgsgiver for flere barn enn sine biologiske barn, og syke slektninger og eldre. Når disse omsorgsgiverne ikke hadde nok ressurser til å ta vare på alle, opprørte det studentene og de kunne ikke helt forstå hvordan det kunne henge sammen at familiene kunne være så omsorgsfulle samtidig med at noen som bare forlot dem og lot de økonomiske byrdene falle på andre. *A: «Det er litt relasjoner som er litt rare med barna og foreldrene. D: På en måte er det så tett og samtidig så lett å bryte, i mange tilfelle.»* På slutten av praksisperioden hadde A ikke fått noen bedre forståelse for hvordan dette hang sammen A; *«Akkurat det forstår jeg ikke, at barna kan bo sånn overalt».*

De var blitt forberedt på at det ikke er likestilling mellom kjønnene slik de var vant med, men de syntes at kvinner jobbet hardt og så ut til å bli respektert av familien sin.

I fokusgruppesamtalen snakket de om kvinners arbeidsmengde slik: *«F: Blir imponert, vi snakket om det i dag. B: alle de tingene tar jo så sinnssykt lang tid. H: det er jo ikke noe rart at de ikke kan gjøre noe annet. H: det er de som holder hjulene i gang»*

På helsekontroller hadde de sett at p-stav ble gitt i sammenheng med helsestasjonskontroller for barna. Situasjonen til mødre som valgte å få prevensjon i skjul for ektefellen ble sammenlignet med norske kvinner.

H sa: «*i Norge er det dama som vil ha barn og ikke mannen, mens her er det mannen som vil ha barn.*».

Studentene hadde også sett at samfunnet var mer hierarkisk enn det norske.

F fortalte fra en episode fra et skolebesøk: «*så det var veldig spesielt at han måtte ned på kne for å kunne snakke med rektor, og det har noe med status å gjøre, som vi ikke er vant til*»

Studenten tolket det slik at en akademisk utdanning betydde at man hadde en høyere status enn andre, og at man forventet at yngre viste de eldre respekt.

I introduksjonsuken ble det undervist om forskjeller i syn på helse, årsaksforklaringer og hva som hjelper. Det ble også snakket om forskjellen på tradisjonell medisin som virker ut fra våre biomedisinske kriterier og hva som fra et slikt synspunkt ikke virker. Ledelsen på TICC og studentene fortalte at det i regionen var helt vanlig å oppsøke tradisjonelle healere før man eventuelt oppsøker helsevesenet. Flere historier på campus og i fokusgruppesamtalen handlet om dette. Det var ikke uvanlig at hodepine, psykiatriske lidelser eller andre helseplager ble forklart med onde ånder. Slik studentene forklarte det gikk noen til en tradisjonell healer og ba om at det blir kastet en forbannelse over andre. På et hjemmebesøk hos en omsorgsgiver fikk de høre om moren hennes som hadde blitt syk, og omsorgsgiveren trodde at det var fars kone nummer to som var skyld i det. Studentene fortalte med store øyne at kone nummer to var tilstede under hjemmebesøket og at omsorgsgiver lagde mat til henne også.

Ingen av studentene hadde forsøkt å endre pasienters forståelse for helse, men overlot det til veilederne. Men noen hadde forsøkt å formidle forslag til alternative problemløsninger på enklere sykdomsbilder og beskriver det som en sensitiv nok oppgave.

Formidling av kunnskap gjennom sang og dans er en del av i den lokale kulturen.

Programområdet Campaign utfordret studentenes kreativitet og sceneskrekk, for der ble det krevet at de sang og danset for å få frem budskapet til opp mot 1000 skolebarn om gangen. Studentene smilte og lo da de snakket om stemningen mens de utviklet showet, under transport og i fremføringen.

5.8 Å være gjest i vertslandet, å ikke kunne språket og å bruke tolk

Studentene følte at de ble tatt godt imot da de var ute i de ulike programområdene som ble drevet av HAMA, men også i praksis der de støttet arbeidet til tanzanianske myndigheter. I kontrast til dette fortalte to studenter om eksempler på motsatte opplevelser. I en landsby ropte barna og løp skrekkslagent fra bussen med studenter i fordi en gutt nettopp hadde blitt tatt med til tannlegen av hvite studenter i hvite uniformer, og tannlegen trakk flere råtne tenner som selvfølgelig var smertefullt. Studenten reflekterte over at de som bare ville gjøre godt, ble forbundet med noe vondt og smertefullt. En annen episode var tilrop fra en kvinne som kjørte forbi studenter i arbeid, om at ingen måtte høre på dem, for de bare løy. Disse to episodene sto i motsetning til hvordan de ellers følte at de ble tatt imot og den gjestfriheten de ble møtt med.

Oppbygging av samtaler og hente relevant informasjon kan være vanskelig særlig når man kommuniserer gjennom andre, og det kan være vanskelig å vite hvor i samtalen misforståelser oppstår og hvorfor. I fokusgruppesamtalen kom det også frem at studentene syntes at de ble kastet ut i situasjoner uten at de fikk tid til å bygge opp tillit hos pasienten de snakket med.

C: «men ofte når vi stiller spørsmål, så svarer de (pasientene) en ting, og så hvis vi spør det samme spørsmålet 10 minutter etterpå og få et annet svar, så jeg vet ikke, om de ikke stoler på oss, om de er usikker på hvem vi er og hva de sier».

De opplevde også at det ble stilt store krav til faglig kunnskap fra befolkningen når det gjaldt å sette diagnoser og finne løsning på problemer.

D: «men vi har ikke noe svar, og vi vet ikke hva vi kan tilby pasientene... jeg føler meg litt udugelig».

Det var også en ny erfaring å oppleve å være den som ikke vet hvordan samfunnet og systemene virker. De lurte på hvordan de ble oppfattet da de gikk rundt og fortalte befolkningen hvordan de skal forholde seg til malaria og andre sykdommer, A: «når vi ikke har malaria i Norge engang». Studentene savnet muligheten til å opparbeide tillit og direkte kontakt med pasientene siden kommunikasjonen gikk gjennom tolkene og veilederne. Det var vanskelig å vite om de fikk den informasjonen de trengte. De fikk trening i å formulere og omformulere spørsmål og kjente på frustrasjonen når de ikke helt følte de fikk til å kommunisere slik de ønsket.

De reflekterte over hvordan det var å være den som ikke forsto og hvor viktig det er med tolk for pasienter i Norge som ikke kan norsk. De fleste av studentene har vært i situasjoner i Norge der enten kollegaer eller pasienter ikke har norsk som morsmål.

G: «om pasienter i Norge.....hvor viktig det er med tilgjengelighet på tolk, vi hadde ikke overlevd her uten tolk, liksom, da hadde vi ikke lært noe, kunne ikke vært i praksis her uten tolk»

Noen av studentene sa de ikke likte å bruke engelsk i begynnelsen av praksisperioden og at det også var noen av veiledere som ikke var så stødig i det heller. Forholdet til veileder ble annerledes når man ikke kommuniserte godt språklig.

F: «det tok i hvert fall lengre tid for meg å åpne opp, for det hele foregår på engelsk og det skal mange ganger også gjennom en tolk»

Bruk av tolk var noe de hadde erfaring med ble slurvet med hjemme i Norge. Da de brukte tolk som ikke hadde erfaring med helse-tolking lærte de å reformulere spørsmålene slik at de kunne få en felles forståelse, men de ga også opp i noen tilfeller. Å ikke kunne kommunisere på det lokale språket gjorde at direkte pasientkontakt var vanskelig og det begrenset en del av arbeidsoppgavene studentene kunne ha. De fleste i den store gruppen av studenter lærte basis som å hilse, enkeltord og noen begreper som var viktig å kunne i sitt praksisfelt. Men to i hele studentgruppen ble ganske flinke på tre måneder. En av disse var i min informantpopulasjon, denne studenten har også bodd i flere andre land tidligere og hadde lært seg språkene der. Det førte til at studenten følte en kontroll over situasjonen.

E: «så det som mangler eventuelt på oversettelsen det klarer jeg å fylle inn, litt selv da, så jeg alltid får med meg hva som skjer, hvor vi er hen i samtalen og prosessen»

Studentene stilte allikevel spørsmål ved måten det ble kommunisert på mellom helsepersonell og pasient, og lærere og elev. Studentene var vant med at man skulle uttrykke omsorg og medfølelse, noe som de ikke klarte å se i alle situasjoner. Da de snakket om slike forhold i Norge beskrev de profesjonsutøveren som dårlig til å gjøre jobben sin, mens i vertslandet prøvde de å finne andre forklaringer på hvorfor det kunne være slik, som kultur, tidspress, lite biomedisinsk sykdomsforståelse hos befolkningen, og forskjell på status mellom utdannet profesjonsutøver og pasient.

5.9 Kunnskap å ta med seg hjem

Da studentene oppsummerte opplevelsene de hadde hatt under oppholdet sa de at «de der hjemme» ikke kunne forstå hva de hadde opplevd, og at det hadde vært lærerike prosesser de hadde gått gjennom personlig og faglig. Noen hadde ikke lyst til reise fordi de hadde knyttet nye vennskap og det ble leit å bryte opp. De var redde for at dersom de fortalte til de der hjemme om sterke inntrykk ville det bli tolket som bare elendighet. Dersom de fortalte om hvor bra det var, var de redde for at det kunne bli idyllisert. Det var god internett tilgang på TICC så de fleste holdt kontakten gjennom ulike sosiale medier og samtaler underveis, men de sa allikevel at det var vanskelig å forklare og oppsummere det de hadde lært. Da de snakket om dette, forholdt de seg som om jeg visste hva de snakket om. Studentene snakket også om hvor lett det var å falle inn i sine gamle vaner når man kommer hjem igjen.

Studentene mente at de hadde lært flere ting i utvekslingsperioden som var nyttig. De var mer takknemlige for den materielle velstanden de hadde i Norge, og de hadde lært å bli løsningsorientert i forhold til manglende tilgang til materiell i jobbsammenheng. Noen sa at de hadde fått motivasjon til å jobbe hardere, også med studiene, når de kom hjem. De mente også at de hadde lært at det ikke nødvendigvis var så bra å stresse, mange ting kunne ordne seg av seg selv, og ikke alt trengte å være så perfekt hele tiden.

I fokusgruppesamtalen sa de humoristisk: «*D: den Africa time, den må jeg innrømme, den har vokst på meg. (Latter i gruppa) F: i begynnelsen var det irriterende. H: vi ser hva det bringer. B: hakuna matata G: det er litt slik at ting går greit, det kan jeg ta med meg.*»

Studentene visste fra erfaringer på arbeid og i studiepraksis at norske pasienter ikke alltid var like imøtekomende mot utenlandske profesjonsutøvere, og at pasienter fra andre kulturer ikke alltid ble forstått i det norske helsevesenet. De sa at denne praksisperioden gjorde at de var blitt vant med å møte mennesker fra en annen kultur, og at man måtte være villig til å åpent kommunisere med personen det gjelder.

D hadde ikke mye erfaringer med samhandling med mennesker fra andre kulturer fra før av og sier at man gjennom utveksling kunne oppnå:

D: «mer forståelse, mindre fordommer mot mennesker, for du vet ikke hvordan den personen er før du faktisk blir kjent»

Opplevelsen av å være den som var annerledes hadde ført til at de kunne forestille seg hvordan det var å være pasient i Norge når pasienten kom fra en annen kultur.

A: «for da vet man hvordan det er å være fremmed i et annet land... og da er man i stand til å forstå og faktisk prøve og føye seg litt etter kulturen deres da, når du møter de, vise respekt for de ulike områdene, man blir litt mer rusta til å møte alle slags mennesker»

De fikk forståelsen for at det var viktig å bruke tolk, og de mente at de ville tørre å bruke mer kreativitet og humor i kommunikasjonen. Dersom de forsto at pasienten ikke helt skjønnte hva som ble sagt eller hva som skulle skje var de villige til å bruke alternative måter å nå frem på.

A: for da vet du hvordan du kan opptre i møte med det ukjente, med ukjent språk og sånn, da vet du at du kan bruke kroppsspråk, det går an å kommunisere selv om dere kommer fra ulike steder»

De mente at det også kommer an på om pasienten kjente til den norske måten å gjøre ting på eller ikke. De sa at de forventet at pasienter som hadde bodd i Norge en stund ville kunne mer om hvordan det norske systemet virket og hvordan man tenkte i Norge.

På spørsmål om vi skal godta pasienters spesielle ønsker fordi det begrunnes med kultur sa

D: «nei, men jeg føler at hjemme i Norge, da har du andre regler som styrer ting... og der står jeg sterkere for jeg er jo faktisk en som bor der, og ikke som her».

Dette ble uttrykt av flere av studentene, og de mente at regler og systemer måtte følges, men at det kanskje gikk an å være fleksibel i noen tilfeller.

Studentene var klar over at tilbake i Norge var det andre typer problemer som vil møte dem på jobb enn det de hadde opplevd i utenlandspraksisen. Det var flere av studentene som til tross for at de sa at de hadde lært interkulturell kompetanse i praksisperioden, allikevel ikke kunne konkretisere situasjoner og komme med forslag til løsninger på interkulturelle kommunikasjonsproblemer som kan oppstå i helsevesenet.

De to studentene som hadde mest erfaring fra utenlandsopphold snakket om at interkulturelle kompetanse innebærer å forstå at man må stoppe opp og spørre seg selv: «Hvorfor skjer dette nå? Kan det være noe kulturelt som ligger bak?».

De av studentene som var vant med flerkulturelle omgivelser hjemme i Norge tok det for gitt at de ville møte kollegaer og pasienter fra en annen kultur på jobb. De som ikke var vant med det, sa at det kom til å bli mer relevant fremover og at de var glade for at de hadde blitt eksponert for en annen kultur i praksisperioden sin.

5.10 Den eksotiske fritiden

I introduksjonsuken gikk praten ofte om hva de ville se mens de først var der. Studentene kontaktet meg og spurte om hvordan det var å bo utenlands, hvordan jeg håndterte varmen og hvorvidt jeg hadde anbefalinger på reisemål. Studentens første tur ut av campus var med buss til byen torsdag i introduksjonsuken. Barn som løp etter bussen og mennesker som hilste da vi kjørte forbi gjorde at studentene fikk et vennlig inntrykk av lokalmiljøet. Jeg har notert kommentaren «*afrikanske barn er søtere og gladere enn norske barn*». Studentene var synlige i bybildet, alle i Tanga visste idet de så dem at de var studenter fra TICC.

Selv om H sier “*Vi er her for å lære, ikke bare for å sole oss*» var det ikke til å komme unna at studentene hadde en mer eksotisk fritid sammenlignet med hjemme. Jeg har ikke lagt vekt på fritiden i de avtalte samtalene, men har spurt studentene om de har lært om kultur av andre enn veilederne og i andre situasjoner som ikke er i regi av TICC/HAMA. At studentene hadde anledning til å bruke penger på fritidsaktiviteter, reiser og utflukter viste forskjeller i velstand mellom lokalbefolkningen, de ansatte på TICC og studentene fra Norge.

I løpet av praksisuken var det tid til samtaler, skriftlige arbeidskrav som skal leveres, kontakt med de hjemme via sosiale medier og slappe av på campus. Det var tid for soling, trening, henge sammen over spill eller ta en øl i baren. De fleste fredager var lesedager, som noen brukte til å reise på, og i helgene var det også mulighet til å dra inn til byen på fest.

Å gå til topps på Kilimanjaro, reise på safari, oppleve strandlivet, gå på tur i en regnskog eller besøke en kaffe-farm var noen av utfluktene studentene hadde i løpet av praksisperioden. Da så de noe annet enn lokalmiljøet de opplevde i praksisarbeidet sitt og møtte andre enn de som var tilknyttet TICC.

30: ble kjent med noen tanzanianere i løpet av en utflukt og reiste for å besøke dem i en annen by en helg i etterkant. G: «*vi er ikke så forskjellige som vi tenker, de har et A4 liv med jobb, hus og familieliv de også*». En annen student som var med på samme turen ble defensiv i svarene da jeg spurte om de hadde møtt andre tanzanianere enn TICC/HAMA ansatte i løpet av praksisperioden. Studenten svarte kort at de kun hadde møtt velmenende og hyggelige mennesker. Jeg tolket det slik at de muligens hadde brutt noen av sikkerhetsreglene og gikk ikke mer inn på det siden jeg tenkte da at det var utenfor oppgavens tema.

Gjennom samtaler med ansatte på campus hadde H fått et innblikk på hvordan de ansatte så på de norske studentene. De syntes særlig at det var annerledes at de norske jentene kunne drikke alkohol, kle seg utfordrende og bli med på fest i byen, til og med de som hadde kjærester hjemme i Norge. De samme ansatte på campus sa til H at det var bra med likestilling og at kvinner kunne ta egne avgjørelser, men adferden syntes de ikke så mye om. I introduksjonsuken ble det lagt vekt på forventet adferd og etiske retningslinjer som var laget ut fra tidligere erfaringer. Historier som ble delt i undervisningen ble møtt med store øyne og oppfattet som uvirkelige den gangen, men i løpet av utvekslingsperioden gikk flere i samme «feller».

«Hender det at studentene forelsker seg her nede?» spurte en veileder fra Norge som for første gang er på TICC. Omgivelsene var eksotiske, maten var god, stemningen lett og campus var full av engasjerte studenter og ansatte. Det var et godt spørsmål som ble møtt med latter fra de andre som hadde vært på TICC før. Den eksotiske fritiden førte av og til at studentene fikk en følelse av ferie og startet en ferieført. Hvor mye alvor som ble lagt i feriefølten varierte både hos studentene og de lokale. Noen har giftet seg og bor i Norge, noen studenter utnyttet den lokale som håpte på et varig forhold, mens noen lokale ønsket et kortvarig forhold til studenten. Misforhold og misforståelser har ført til situasjoner som har blitt til konsulære saker på ambassaden.

TICC har endret en del av organiseringen av opphold i landsby fordi det hendte at studentene ble fridd til etter noen dager. Det ble også sagt klart ifra til studentene at de ansatte på campus ville få sparken dersom de innledet et forhold til en av studentene, så TICC forventet at studentene respekterte at de måtte holde en viss avstand.

I introduksjonsuken ba TICC ansatte om at gode ideer ble diskutert med dem først. De forklarte at forespeilte endringer og tiltak som ikke lot seg gjennomføre ble TICC sitt ansvar å håndtere i etterkant. Det ble ikke foreslått fra TICC sin side at studentene skulle gi eller samle inn penger. Noen studenter satte allikevel i gang med innsamlinger fordi de så et behov. Av og til hadde de et spesielt formål i tankene. En av gruppene ønsket at pengene de samlet inn skulle brukes til å kjøpe inn førstehjelpsutstyr til skoler som kunne lage kurs i førstehjelp for noen elever. Studentene hadde også Fun Run, rekrutterte sponsorer og gjorde andre aktiviteter som ga inntekter til HAMA på et mer generelt grunnlag.

Ledelsen av TICC forklarte at engangsprosjekter er lettere å gjennomføre enn prosjekter med et lengre perspektiv, særlig dersom det krevde mer organisering og samarbeid med andre instanser. På noen skoler serveres det bananer betalt av norske midler hver skoledag, og det har hatt en positiv effekt på oppmøte og konsentrasjon hos elevene. Slike prosjekter må være gjennomtenkte og sikret finansiering over lengre tid. Et engangsprosjekt var for eksempel renovering av toalettene og badene på Elderly Home.

6 Analyse og diskusjon

I følge et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv må samhandlinger mellom individer forstås både ut fra strukturer i den ytre verden som de befinner seg i og de indre prosesser som foregår i individene (Svane, 2006). Problemstillingen jeg prøver å få svar på er:

Hvordan opplever norske helse- og sosialstudenter å lære interkulturell kompetanse gjennom samhandling med vertslandets praksisveiledere?

I analysens første del tematiserer jeg to av de ytre strukturene som var mest i øyenfallende annerledes i utvekslingspraksisen; forskjellene i språk og materiell velstand. Teorier om praksisveiledning, mine og studentenes førforståelser og erfaringene til studentene gjør at det er mulig å sammenligne og se på maktaksene mellom rolleparene student/veileder i Norge og på TICC ut fra disse to rammene. I de individuelle samtalene spurte jeg også studentene direkte om de trodde veiledere hadde makt, noe de fleste ikke hadde tenkt så mye over.

Kultur er den tredje strukturen som er markant forskjellig. Sentralt i teorier om interkulturell kompetanse er målsettingen om å være i stand til å handle og kommunisere på en hensiktsmessig måte. Det anbefales å bruke refleksjoner rundt erfaringer som fås i virkelige situasjoner som læringsmetode. I min studie hadde studentene daglige veiledningssamtaler med praksisveileder og var sammen med praksisveileder ute i programområdene.

Opplevelsene ble ofte karakterisert med følelsesuttrykk og ble markøren for å finne temaene som jeg plukket ut i analysens andre del.

Sist og ikke minst ønsket jeg undersøke om studentene under utvekslingen lærte interkulturell kompetanse som ville bli nyttig i deres fremtidige profesjonsutøvelse, slik hensikten med utvekslingsprogrammet er. Jeg ba studentene konkretisere hvordan de kunne bruke den nye kunnskapen sin når de kom hjem. Dersom de ikke kunne forklare det for meg, ba jeg dem se for seg hvordan de ønsket det skulle være. Jeg har brukt modeller om perspektiv og interkulturell sensitivitet for å analysere dette siste punktet.

6.1 Maktakser i rammene rundt samhandlingen mellom praksisveileder og utvekslingsstudent

I litteraturen om praksisveiledning og rolleparene student og veileder skal veileder ha en organisatorisk, modell-, definisjons- og bedømmende makt. Studentenes erfaringer fra Norge viste at den formelle makten lå fast, men modell- og definisjonsmakten måtte også fortjenes gjennom god profesjonsutøvelse, veiledningskompetanse og gode relasjoner til studentene. Dette stemmer godt med mine erfaringer fra praksisfeltet. Det som overrasket meg var at studentene i min studie hadde et så svart/hvitt bilde på veilederne, særlig fordi jeg ikke hadde bedt om en vurdering av veilederne. Jeg kontrollerte transkriptene for å kontrollere hvordan jeg formulerte meg, og jeg har spurt «*Hvor har du hatt praksis i Norge?*», «*Kan du fortelle om praksisen du har hatt før?*».

På forhånd antok jeg at studentene og vertslandsveilederne, som representanter for sine land og kulturer, ville posisjonere seg i forhold til hverandre i det sosiale samspillet. Jeg antok videre at rammene rundt samhandlingen ville virke inn på rolleforståelsen som student og veileder.

6.1.1 Makten i å beherske språk

For å få en oversikt over situasjonene de var i og få tilgang på nødvendig informasjon var utvekslingsstudentene avhengige av å ha et felles språk med vertslandveilederne. Når det brukes et felles andrespråk, er det allikevel ikke uvanlig at en part er mer språklig sterk enn andre. Den som er mer veltalende kan uttrykke seg mer presist og nyansert. Studentene sa at de var mer sjenerte ovenfor praksisveilederne i begynnelsen av praksisperioden fordi de måtte komme i gang med å snakke engelsk, de sa også at det var godt å snakke på norsk med meg fordi de fikk uttrykt seg bedre. Da de brukte uttrykk som sjenert, tolket jeg det slik at de inntok en mer passiv rolle enn de ville ha gjort i Norge. Med bakgrunn i denne erfaringen tenkte jeg at de sammenlignet samtalene med meg på norsk siden de fikk anledning til å utdype og nyansere erfaringer og tanker på sitt morsmål.

Studentene vurderte også veilederne sine ut fra evnen til å uttrykke seg på engelsk. Noen av de nyere ansatte på TICC ble vurdert til å være uerfarne profesjonsutøvere på grunn av engelsknivået helt til de fikk vist hva de kunne i praksis. Jeg tolket det slik at studentene ga makt til den som hadde en bedre språklig kompetanse eller tok en maktposisjon ovenfor den

som var dårligere på fellesspråket engelsk. For å endre på maktposisjonen måtte praksisveileder gjøre seg fortjent til veiledermakten ved å vise en faglig kompetent handling, en modellmakt. Dette lignet på strategiene og vurderingene de hadde brukt om veiledere i Norge.

Manglende kontroll over situasjoner der det ble snakket kiswahili førte til mistenksomhet eller avmaktsfølelse, med reaksjoner som tilbaketrekking eller pågående adferd. Halvveis i praksisperioden fortalte studentene at de mange ganger spurte om igjen og om igjen, eller ga opp å spørre veileder om det de lurte på. Noen trodde at veiledere brukte sin språklige makt til å tilbakeholde informasjon, særlig dersom pasienter snakket lenge og de fikk oversatt en forkortet versjon. Men de to studentene som lærte seg kiswahili opplevde at de fikk en bedret kontroll over situasjonen i praksisfeltet etter hvert som de forsto mer av språket. Ut fra teorier om makt kan makt utøves ved en aktiv handling, eller ved å unnlate å gjøre noe. Jeg tolket det slik at studentene mistenkte veiledere for å utøve en slik type unnlattelses makt.

Den forkortete oversettelsen kan også ha skjedd på grunn av kunnskap om kulturforskjeller hos veileder. En veileder på TICC som har erfaring med norske studenter, kjenner til hvordan de forventer spørsmål og svar som en lineær rekke. I swahili kulturen er det sannsynlig at de må gjennom en rekke innledende temaer, før de kan berøre de temaene som er aktuelle for sykepleierstudentene. Definisjonsmakten i rollen som veileder vil innebære at noe kan utelates fordi veileder definerer det som irrelevant, men også av andre grunner, noe jeg kommer tilbake til. Studentenes mistenksomhet ble endret etter hvert, det var flere studenter som i siste del av praksisperioden stolte mer på at veileder oversatte det som var relevant. Studentene uttrykte også at de var fornøyde med veiledningen og at veilederne brydde seg om studentene. Jeg tenkte at de gjennom samhandling over tid fikk personlige relasjoner og en tillit til at TICC veiledere var til for dem.

Studentene fikk god trening i å bruke veiledere som tolk, «*kunne ikke vært i praksis her uten tolk*». De fikk øvelse i å formulere og omformulere spørsmål og svar, og de erfarte at de måtte sjekke ut forståelsen av det som ble sagt for å unngå misforståelser. De sa at det var ubehagelig å ha en avmaktsfølelse da de ikke forsto hva som skjedde rundt dem. Studentene hadde et bilde av seg selv som omsorgsfulle og ønsket å utføre sin framtidige profesjon på en god måte. Erfaringer fra Norge var at det ble slurvet med bruk av tolk. De uttrykte at de forsto at de følelsene som ble satt i spill også ville gjelde fremmedspråklige pasienter hjemme i Norge. De mente at de kom til å bli mer villig til å bruke profesjonell tolk i situasjoner

hjemme enn andre som ikke hadde denne erfaringen. Erfaringen rundt å bli tolket til og hvordan de kunne sette seg inn i pasienters situasjon i Norge var av den mest konkrete læringen de sa de ville ha bruk for når de kom hjem igjen.

6.1.2 Makten i økonomi

Individens holdning til økonomi og velstand kan virke inn på hvilke posisjoner de inntar ovenfor hverandre når velstandsnivået er ulike. Dersom den ene parten er økonomisk avhengig av den andre, slik som i bistandsarbeid, kan giversiden ta en definisjonsmakt gjennom økonomi. Den som har økonomisk makt kan tillate seg å ta makt som å definere hva som er viktig, sant, rett og galt (Ytrehus, 2011).

Motivasjon for utvekslingspraksis var for flere å utforske noe som de visste var økonomisk annerledes og som de gjennom media og forhåndsundervisning hadde fått beskrevet som dårligere enn hjemme. Særlig i introduksjonsuken var de nysgjerrig på hvordan andre kunne leve under dårligere økonomiske forhold «i virkeligheten». En av historiene som ble delt i fokusgruppesamtalen var studenten som brøt sammen i gråt på tur på byen, fordi det gikk opp for studenten hvor urettferdig det er fordelt i verden. Jeg tenkte at studentenes holdning til fattigere land var både at det var litt eksotisk, men også at de var ydmyke i forhold til at de var rikere enn de fleste de møtte. Jeg tenkte også at dette ville virke inn på hva de ønsket å oppsøke av steder og situasjoner. Jeg har den holdningen at å oppsøke noe for «å avdekke» en dårligere standard er turisme, dersom det ikke førte til læring og faglige tiltak. Jeg antok at veileder hadde samme syn på det. Dette trodde jeg kunne være en av årsakene til det som ble beskrevet som en form for maktkamp mellom studenter og veiledere.

I flere av situasjonene studentene beskrev fikk de ikke tilgang til steder, situasjoner eller forklaring på det de lurte på. De fortolket at årsaken kom av at veilederne var flaue over at det sto dårligere til økonomisk i vertslandet enn hjemme i Norge. En av studentgruppene trodde at veilederne følte seg avkledd og stilt til ansvar for den økonomiske dårligere situasjonen. Denne gruppen oppfattet at andre grupper hadde vært konfronterende i sin måte å snakke på. Studentene fra denne gruppen mente at ved å vise at de var empatiske og ydmyke over ulikhetene i økonomi fikk de et bedre forhold til veilederne sine, og dermed tilgang på noe av det andre grupper ikke fikk opplevd. Jeg tenkte at dette kan minne om en rolleforståelse som den gode gjest som forholder seg til vertskapet med respekt. Ved å være ydmyke viste de også at de i rollen som student hadde ønske om å lære og forstå. Alle studentene uttrykte også at de

hadde blitt positivt overrasket over at sykepleiere var faglig flinke og at systemet virket bedre enn de hadde trodd på mange områder. At de ble så overrasket tenkte jeg kom fra fordommer mot fattigere land og mennesker.

En del av TICC's økonomiske grunnlag er at studentene og utdanningsinstitusjonene i Norge betaler for utvekslingsoppholdet. Det var bare en av studentene som nevnte dette i samtale, så jeg er usikker på om dette er noe flere studenter tenkte over. Men studenten som snakket om dette lurte på om et økonomisk avhengighetsforhold gjorde at veilederne var forsiktede med å gi negativ tilbakemelding om og til studentene. Arbeidsledigheten i regionen er stor og den samme studenten lurte også på om veilederne var mer takknemlige for å ha en jobb enn veilederne hjemme i Norge. Jeg tenkte at forholdet mellom rollepartene veileder/student er annerledes enn vert/betalende gjest og at denne observasjonen studenten gjorde var relevant med tanke på maktforholdet mellom veileder og student.

Den økonomiske makten ble tydelig når det gjaldt innsamlinger av penger. Dersom studentene ville bruke midler ut fra egne ideer, ville det være å ta en definisjonsmakt. Førstehjelpsskrin til skoler var et slik eksempel. Erfaringene fra skolehelsetjenesten var at elever blant annet hadde sår på føttene som ikke ble stelt hjemme, og studentene ønsket at elevene kunne lære førstehjelp på skolen. Det er vanlig å ha klubber etter skoletid, så bruk av førstehjelpsskrinene kunne organiseres ved å lære opp lærere og elever i en slik klubb. Økonomisk definisjonsmakt i en ukjent kontekst kan føre til uheldige konsekvenser, men her fikk ledelsen og veilederne til TICC vist sine evner til samarbeid og forståelse for konteksten slik at hensikten med innsamlingen kunne brukes slik det var tenkt fra studentenes side.

Den økonomiske ulikheten mellom de norske studentene og vertslandsinnbyggerne vistes i den eksotiske fritiden, men ble ikke nevnt som en faktor fra studentene i de avtalte samtale. Denne formen for økonomisk overtak kom mer til syne i observasjoner, uformelle samtaler med studentene og ledelsen ved TICC. Adferden i rollen som student og turist var ofte ikke den samme. Den økonomiske makten mellom dem som inngikk i en ferieført viste alle avskyninger. I de forholdene som var uforpliktende eller følelsesmessig lik involvert fra begge parter var forskjeller i økonomi av mindre betydning. For enkelte tanzanianere kunne motivet for feriefølten være å komme til Norge. Alle ansatte og studenter visste at det å inngå i et forhold mellom en ansatt og student ville være risikabelt for begge parter; den ansatte kunne bli oppsagt og studenten kunne bli sendt hjem og få stryk på praksisperioden. Allikevel var noen villige til å ta den risikoen. Slike forhold var samtaleemner i lokalmiljøet og blant

ansatte på TICC. Jeg lurte på hvilken innvirkning dette hadde for hvordan veilederne så på enkeltindividene som inngikk i slike forhold, men også hvordan det virket inn på hvordan de så på studentene som gruppe og som representanter for sin profesjon og sitt land. Dette gikk jeg ikke nærmere inn på i innsamlingen av data, men jeg tror dette er et viktig tema. Dersom den økonomisk privilegerte ikke er bevisst betydningen av økonomiske forskjeller som en ramme for samhandling med andre mennesker, vil personen kunne utøve eller bli eksponert for bevisst eller ubevisst maktmisbruk.

6.1.3 Diskusjon om maktaksene gjennom rammene språk og økonomi

Min analyse viste at maktbalansen mellom student/veileder hjemme og utvekslingsstudent/vertlandsveileder ble påvirket av de rammene som er annerledes. Språklig makt lå mest hos veileder, og kun to studenter av hele studentkontingenten la inn nok innsats for å jevne det ut og fikk bedre kontroll. Som i Norge måtte modellmakten til veileder bevises ovenfor studentene i praksis gjennom god profesjonsutøvelse. Det klarte de særlig ved å gjøre prioriteringer og være kreativ innen de rammer som ble gitt.

Jeg tolket mitt datamateriale slik at studentene stort sett ikke var bevisste makten som ligger i økonomi og hvordan det kan endre perspektivet som inntas ovenfor andre. Jeg tenkte i likhet med studenten som reflekterte over den økonomiske modellen til TICC, at økonomisk makt er en makt som ligger i bakgrunnen.

Maktposisjonen til vertlandsveileder er forsterket gjennom å ha kunnskap om konteksten praksisperioden skal utøves i. Vertlandsveileder kan også ha en makt på grunn av erfaring fra veiledning av tidligere norske studenter, og slik ha en førforståelse med seg til neste gruppe. Denne makten beskrives best gjennom neste del av analysen; hvordan studentene opplever samhandlingen med veilederne.

6.2 Studentenes opplevelser av samhandlingen med veilederne

Rammene som lå fast var blant annet tidsbegrensingen og organiseringen av praksisstedet. Litteraturen viser til at prosesser tar tid, og noen modeller angir et gjennomsnitt på 5-6 måneder før man får nok erfaringer og refleksjoner som fører til en bedret forståelse og kompetanse. Dette var en av faktorene som gjorde at jeg på forhånd var kritisk til hvor langt

studentene ville komme i læringen av interkulturell kompetanse over en kortere periode. Allikevel tenkte jeg at konteksten i praksisperioden ville gi dem erfaringer fra «det virkelige liv» og rikelig med kulturmøter, både med veiledere og andre de traff i programområdene.

Læring av interkulturell kompetanse for utvekslingsstudenten er ifølge teorier avhengig av at de får erfaringer og forklaringer på det som oppfattes som fremmed. I følge fenomenologisk teori vil erfaringene beskrives som historier og tanker rundt dem. En hermeneutisk holdning og prosess kan bidra til at de får reflektert over erfaringene og slik oppnå en høyere bevissthet og bedre kompetanse. Studentene hadde anledning til å få forklaringer ute i praksisfeltet, gjennom de daglige organiserte refleksjonssamtalene og i større samlinger. I det følgende vil jeg analysere noen av de historiene studentene delte med meg i lys av de modellene som er beskrevet i teorikapitlet.

6.2.1 Misforståelser i samhandlingen mellom studentene og veilederne

Sentralt i modeller om interkulturell kompetanse står ønsket om å oppklare misforståelser i kommunikasjon. Dersom man går inn i situasjoner med et åpent sinn og forsøker å oppklare det man ikke har forstått, er det mulig å oppnå en ny forståelse av selve situasjonen, men også kunnskap om at det kan være noe underliggende kulturelt. Misforståelser kan ha mange årsaker og det er de som er i situasjonen som kan oppklare dem. Noen misforståelser kan komme av ulikt kulturelt innhold i språklige uttrykk. Jeg tolket en av historiene fra Elderly Home som en slik misforståelse. Studenten hadde sagt til veileder at en av oppgavene kom til å bli gjort senere. Da studenten hadde forberedt seg og skulle til å gjøre dette, oppdaget studenten til sin store irritasjon at oppgaven allerede var utført av veileder. Min kunnskap om Swahilikulturen er at «senere» kan bety tidsangivelse som på norsk, men det kan også bety at det er noe man ikke ønsker og som utsettes på ubestemt tid. (En bekjent av meg har utsatt introduksjonen til kjærestens familie i to år med å si «senere».) Studenten tok ikke opp misforståelsen, men lot seg irritere. Ved å la være å kommunisere om situasjonen som oppsto, gikk begge parter glipp av en kulturell forståelse. Veilederen kunne lært at norske studenter som sier «ja, men senere» mener en forpliktelse, og studenten kunne lært at tidsangivelser kan sies mer utdypende. Jeg tolket studenten slik at førforståelsen fra den travle pleiesituasjonen i Norge ble overført til Elderly Home og at forholdet til veileder ikke var bedre enn at misforståelsen ikke ble kommunisert. I stedet ble følelsene sittende igjen og i samtalen med meg var studenten fremdeles irritert. Kunnskap eller erfaring om at tidsbegrepet kan være

ulike i forskjellige kulturer kunne kanskje ha gitt en ide om at denne misforståelsen kunne ha noe med kultur å gjøre og gjøre det lettere å oppklare misforståelsen. Det samme kunne være å bruke misforståelsen og de følelsene som hørte med misforståelsen som en markør på at her var det en situasjon som man kan lære av.

6.2.2 Samhandling mellom studentene og veilederne når de fikk en forklaring

Refleksjoner står sentralt i veiledningsteori og læring av interkulturell kompetanse.

Kompetansen til veileder og organisering av veiledningen som å sette av nok tid, systematisk snakke om erfaringer og sette disse inn i en teoretisk sammenheng stiller store krav til både veileder og student. I historien om misforståelsen forble den skjult og ikke oppklart. I historien om studenten som besvimte på sykehuset ble reaksjonen tydelig. Studenten hadde flere tanker om hva som førte til besvimmelser. Manglende forståelse om hva som foregikk, fantasier om hva som hadde ført til blødningene sammen med opplevelsen om at pasienten ikke fikk omsorg, var fortolkninger studenten selv kom med. Jeg så også for meg situasjonen med varme, lukt og dehydrering som en tilleggsfaktor, og tenkte at denne studenten reagerte sterkt emosjonelt fordi valget av sykepleie kom av evne og ønske om å vise omsorg.

Studenten kom seg på beina etter å ha blitt fjernet fra situasjonen, fikk omsorg, en grundig forklaring på den spesielle situasjonen og forhold rundt aborter på et samfunnsnivå fra veileder. Episoden ble også snakket om i etterkant slik at studenten fikk gjennomarbeidet reaksjonen sin. Kanskje var det nettopp fordi reaksjonen var så kraftig at veiledningen ble så grundig etterpå. Gjennom forklaringer på situasjonen på flere nivåer; person, helsevesenet, kultur og samfunnsstrukturer, fikk studenten og medstudentene kunnskap om noen av de lokale forholdene. De kunne sammenligne og diskutere forhold som etikk, helsetjeneste, politikk og samfunnsstrukturer med et kulturelt blikk. Gjennom disse refleksjonene fikk de mer kunnskap og forståelse.

Studentene understreket flere ganger at de var fornøyde med veiledningen og Refleksjonene. Men i neste avsnitt vil jeg diskutere nærmere veiledning og forklaringer i lys av modeller for interkulturell kompetanse ut fra motsatte erfaringer, det å ikke få en forklaring.

6.2.3 Samhandling mellom studentene og veilederne når de ikke fikk en forklaring

I avsnittet om makt og språk kommer det fram at praksisveiledere av og til lot være å svare på spørsmål, og at studentene særlig til å begynne med ga opp å få en forklaring på det de lurte på. Det er mulig at en manglende forklaring om en situasjon faktisk handler om at ingen vet svaret på spørsmålet. Når spørsmålet er «Hvorfor har mannen forlatt familien sin?» er det et spørsmål om årsaker som kun denne mannen kan svare på. Dersom veileder har en forklaring, men ikke ønsker å dele den med studentene, kan det skyldes flere grunner.

Manglende forklaring skyldes brudd i kommunikasjonen på flere plan. Dersom jeg brukte Dypedahls modell om interkulturell kompetanse, kunne det være mulig at bruddet allerede kunne ha skjedd i første fase. Den kommunikative kompetansen hos studentene, hvordan de uttrykte åpenhet og vilje til læring, respekt og toleranse i sine spørsmål og væremåte ville virke inn på samhandlingen mellom studentene og veilederne ifølge denne modellen. Mitt utgangspunkt var at det var studentenes ansvar i rollene som gjest og student å formulere spørsmål på en slik måte at det framstår som respektfullt, noe annet vil være brudd på forventet adferd om studentrollen. Veileder står da i en maktposisjon til å la være å svare.

Fase nummer to i Dypedahls modell handler om kunnskap om interkulturell kommunikasjon, språk, kultur og ferdigheter i samhandlingssituasjonen. Det var også mulig at brudd i samhandlingen oppsto fordi studentene og veilederne ikke hadde gode nok ferdigheter på dette nivået. Dersom jeg tenkte ut fra veileders ståsted kunne det være flere grunner til at det ikke var ønskelig eller mulig å svare på spørsmålene. Menn som forlater familien sin er for eksempel ikke et resultat av kulturen, men mot normene i kulturen, og kan ha mange årsaker. Dersom veilederne følte seg avkledd av studentens spørsmål, kunne det å bruke sin unnlattelse-, definisjons- og språklige makt være en strategi. Det er heller ikke så lett å svare på spørsmål om ting som er så selvfølgelige at det ikke er mulig å gi noen god forklaring på det. Organisering av omsorg for barn kan være et slikt et. Kan studentene svare på hvorfor vi bor i kjernefamilier og tenker det er bra å sende barn i friluftsbarnehager? Jeg har erfaring med at dersom man tør å gå inn i situasjoner som misforståelser, kan det gi ny innsikt, men det krever at man tar et skritt tilbake, tar seg tid til å lytte og tenke. Det hjelper sjeldent å gjenta samme spørsmål eller handling dersom den andre ikke forstår hva du mener med det. Det ville være til hjelp for veilederen å kjenne til den norske kulturen og samfunnet. På TICC

kan veilederne også snakke med de norske lederne og få en forståelse for hvorfor studenter spør om de det gjør.

Den ene studentgruppen mente at de andre gruppene av studenter ikke hadde vært like gode i samspillet med veileder som dem og derfor fikk færre svar og mindre tilgang på situasjoner i praksis enn dem. Jeg tolket det slik at denne gruppen hadde kommet til tredje fase i Dypedahls modell for interkulturell kompetanse; tenkning. De kunne skifte perspektiv og vise sympati i situasjoner som var kulturelt annerledes enn det de var vant til, de kunne også analysere situasjoner og tenke seg frem til måter å kommunisere hensiktsmessig på.

I likhet med et etnosentrisk perspektiv som «vi her», var det også mulig for veileder å innta et etnosentrisk perspektiv, «de her», til studentene. Bortsett fra artiklene fra Namibia har jeg ikke funnet skriftlig materiale fra forskning med vertslandsveileders perspektiv i litteratur om utvekslingspraksis for de norske studenter (Pretorius & Small, 2007; Small & Pretorius, 2010). Et upublisert materiale ble presentert på konferansen til TICC. Til tross for at studentene av og til ikke fikk svar, var studentene i min studie generelt veldig fornøyd med veiledningen. Jeg antok derfor at de fleste veilederne inntok en åpen holdning til studentene. Jeg tenkte imidlertid at problemstillingene rundt den eksotiske fritiden kan rokke ved den.

6.2.4 Samhandling mellom studentene og veilederne i programområdene

Profesjonsutøvere er ikke bare opptatt av samhandling gjennom samtaler, men også konkrete handlinger i praksisfeltet. Det var gjennom handlinger at praksisveilederne fikk respekt fra studentene, både hjemme og i Tanzania. Entusiasmen for noen av programområdene var større enn andre, og sykepleiestudentene snakket mest om det de hadde gjort i Elderly Home, skolehelsetjenesten og kampanje. Studenter fra andre fagkretser har kanskje andre favoritter. På Elderly Home og i skolehelsetjenesten fikk de konkrete sykepleiefaglige oppgaver å øve seg på. Jeg tenkte at felles for disse programområdene var at alle var enige i hvilke problemer som skulle løses, hvordan problemene skulle løses etter en biomedisinsk modell og at studentene følte seg hjelpsomme. For veilederne var studentene en ekstra ressurs som var nyttig. I kampanjeprogrammet var det studentene som definerte problemområdet og ut fra det lagde de et kampanjeprogram som ble presentert på skoler og i landsbyer. Ungdomsgruppa til TICC og de profesjonelle TICC kampanjelederne lærte studentene å bruke den tanzanianske måten å formidle et budskap gjennom dans og sang. I observasjonsnotatene skrev jeg at studentene var spente da de dro, og at de alltid kom tilbake etter en lang og varm dag med

smil og latter, og noen danset fremdeles da de kom til restauranten for å kjøpe drikke. Når man føler seg nyttig og gjør noe sammen tenkte jeg at det fører til et fellesskap som gjør noe med perspektivet man inntar. Kanskje kunne fellesprosjekt føre til et perspektiv som blir mer «vi alle her». I et fellesprosjekt som på Elderly Home og Campaign er student og veileder mer likeverdige. Ut fra egen veiledningserfaring er det også da relasjonene til studentene blir mer som en kollega enn en student. For relasjonene mellom utvekslingsstudent og vertslandsveileder kan dette være en situasjon der rollene blir mer likeverdige og det ikke blir noen mistanke om skjulte agenda.

I programområdet Mental Helse var det mer komplisert, særlig på hjemmebesøk. I historiene om mannen med stokken forklarte de at pasienten ikke ble inkludert på grunn av holdninger til psykisk sykdom, at familie og naboer trodde at sykdommen kunne komme fra onde ånder og at det kunne smitte over til andre. De fikk allikevel se at pasienter fikk en form for omsorg fra sin storfamilie. Dette opplevdes som ukjent for studentene og de uttrykte mange følelser knyttet til dette. De følte seg maktesløse fordi helsetilbudet var veldig dårlig for de som har psykiske vansker, så det var lite tilbud å henvise videre til. De ble opprørte på pasientens vegne og syntes synd på omsorgspersonene. Forståelsen av psykisk sykdom i befolkningen er også langt fra den biomedisinske modellen studentene er trent opp til. Jeg fortolket det slik at det i dette programrådet ble mest tydelig at kulturforskjellene lå på et dypere plan. Det var ingen av studentene som forsøkte å gå inn i hva dette egentlig betydde. Ett unntak var at det har blitt laget en kampanje om epilepsi som er regnet som en psykisk lidelse og oppfattes som besettelse. Jeg mistenkte at den korte tiden de visste de ville ha, gjorde at de ikke orket å gå inn i noe kulturelt komplisert og at de vurderte at ikke ville ha en effekt i den praktiske hverdagen til pasienten på kort sikt.

6.3 Studentenes tanker om hva de har lært som kan overføres til profesjonsutøvelsen hjemme

Flere av studentene sa at de kanskje ikke hadde lært så mye sykepleiefaglig de kunne bruke i Norge, men at de hadde lært å være fleksibel og kunne bruke andre metoder dersom det beste ikke var tilgjengelig. De sa alle at de hadde lært å omgås mennesker i en annen kultur. I likhet med resultatene til Hovland og Johannessen legger studentene i min studie vekt på at de stort sett har fått forklaringer på det de lurer på. De syntes selv de har hatt en åpen holdning, vist

respekt og hadde lært mye om seg selv og andre måter å leve på. Da de fikk spørsmål om hvordan de kunne bruke den nye kunnskapen tilbake i Norge ble de mer usikre.

Helt konkret ønsket de å bruke erfaringen med å ikke forstå språket og treningen i å bruke tolk, til å være flink til å tilkalle tolk. De sa også at de hadde lært at andre kunne tenke annerledes, levde annerledes og at de kunne bruke andre metoder enn språk til å kommunisere.

Selv om de også hadde erfaringer fra situasjoner med pasienter fra en minoritetskultur i Norge, kom de fleste ikke på hvordan de kunne løse problemstillinger på en god måte for alle. Noen mente at majoriteten og systemet var det som bestemte hva som var mulig å få til og hvordan situasjoner skal takles. Noen av dem snakket om å finne ut av hva pasienten mener ut fra et kulturelt perspektiv, og at de ville være fleksible og kreative innenfor de rammene som var mulige.

6.3.1 Diskusjon om studentenes læring av interkulturell kompetanse

I mitt materiale var det forskjell på studentenes stadium i interkulturell sensitivitet og interkulturell kompetanse. De studentene som hadde interkulturelle erfaringer fra tidligere lengre utenlandsopphold, lærte fortere og forsto mer av den nye kulturen de møtte, og kunne lettere finne ut av og forstå hva som skjer. De sier selv at det skyldes samhandlingskompetanse, og at de kan sette seg inn hvordan de andre tenker og spille på likheter og forskjeller. De var også flinkere til å analysere hva problemer i kommunikasjon kunne skyldes, og stilte spørsmål om det er samhandlingen mellom personene, systemene eller kulturen som gjorde det vanskelig.

Studentene som ikke hadde vært eksponert for andre kulturer før utdanningen var mer opptatt av de konkrete forskjellene som for eksempel matkultur og kjønnsroller, eller de minimiserer ulikheter «for vi er alle like». Når de møtte noe de ikke forsto ga de til å begynne med opp med å få en forklaring, men lærte seg etter hvert å kommunisere på en litt annen måte. Jeg tolket at de var mer avhengig av hvilket forhold de hadde til veilederen fordi de også snakket mer om omsorgen de fikk. De syntes selv at de hadde lært mye som de kunne ta med seg tilbake til Norge.

Det som er mest overraskende er at noen som selv mener de har interkulturell kompetanse fra lengre ferier, som ryggsekk turist for eksempel, ser ut til å fortsette å ha et «vi der» perspektiv. Suksess i rollen som turist betyr ikke at man klarer å omsette erfaringer til en dypere forståelse for en annen kultur i en annen kontekst. Jeg lurer på om det kan skyldes at ryggsekk turister er selvstendige og lager sine egne fortolkninger av det de opplever underveis på sin reise, mens i rollen som student er de mer avhengig av å bruke veileders kompetanse og være villig til å reflektere.

Jeg har forsøkt å stille spørsmål til studentene for å undersøke om perspektivet de tar mens de er i utvekslingsperioden kan være nyttig når de kommer hjem igjen. I mitt lille utvalg beholdt flere av studentene et «vi der» perspektiv, og hadde et «de her» perspektiv når de forsøkte å se for seg situasjoner med pasienter fra minoritetskulturer hjemme.

Tiden studentene hadde til rådighet er ikke lengre enn en gjennomsnitts «Minimaliserings»-fase som er 3-6 måneder. På fritiden bodde de segregert og bekymringsløst, TICC tok seg av internett, mat, transport, rene uniformer med mer. Bortsett fra å vaske eget tøy for hånd og levere studentmateriale til Norge, hadde de ingen konkrete oppgaver som ikke var fritidsrelaterte. Jeg kan lett se for meg hvordan det kan forsterke en ferie-følelse. På ferie er man turist, og sammen med turist-rollen hører et «vi der» perspektiv.

Jeg forsøkte å få studentene til å fokusere på Norge ved å starte de individuelle samtalene om praksis i Norge og avslutte samtalen med hva de kunne se for seg da de kom hjem igjen. At det var så vanskelig å se for seg situasjoner hjemme, kan ha med at de var i en oppbruddsfase. I de siste ukene i praksis var de klare til å oppsummere hva de hadde opplevd. De syntes at de hadde opplevd noe helt unikt som ikke andre kunne forstå. De var alle klare på at dette var noe de kunne anbefale til andre studenter.

7 Konklusjon

I litteraturen om helse- og sosialstudenter som har en praksisperiode i land med lavere materiell velstand enn hjemlandet vises det til læring av interkulturell kompetanse i begge deler av skalaen; noen får mer fordommer og andre utvikler høy grad av interkulturell kompetanse. Med forbehold om at dette er en liten kvalitativ undersøkelse som er blitt gjort i en spesifikk kontekst med de individer det gjelder, har jeg allikevel noen tanker om funnene jeg har gjort. Utvekslingsperioden på TICC er ifølge det jeg har lest organisert på en unik måte, med god tilgang til veiledning. Sykepleiestudentene ville uten tvil anbefale andre studenter å ta utvekslingspraksis og sa at de hadde lært mye. Jeg vil allikevel innta et kritisk blick som kanskje kan belyse faktorer som også kan være viktig for andre steder som har norske studenter i utvekslingspraksis.

En veileder skal gjennom sin rolle ha modell-, definisjons-, påvirknings- og bedømmende makt ovenfor studenten. Jeg har sett på maktaksene som går gjennom rolleparene veileder og student i veiledningslitteratur. Disse maktaksene var annerledes i den utvekslingspraksisen jeg undersøkte. Makten som går gjennom språk gir vertslandets veileder et overtak som kan føre til mistenksomhet og frustrasjon hos utvekslingsstudenten. Makten som går gjennom økonomi kan gi den økonomisk privilegerte en makt om er lite synlig for den privilegerte, men som kan brukes til å sette veileder i forlegenhet over dårligere tilstander eller å gi den økonomisk privilegerte en definisjonsmakt. Dette påvirker samhandlingen mellom vertslandsveileder og utvekslingsstudent.

For å utvikle interkulturell kompetanse anbefaler litteraturen erfaringer fra det virkelige liv og refleksjoner over dem. I min studie hadde utvekslingsstudenten mange anledninger til å få hjelp til å reflektere over erfaringer. Alle studentene satte pris på de daglige refleksjonssamtalene som var organisert på praksisstedet. De mente at de hadde lært mye om kultur, hvordan de kunne samhandle med mennesker fra andre kulturer og at de hadde utviklet seg som personer i utvekslingspraksisen. Helt konkret hadde alle en forståelse for hvordan det oppleves å ikke forstå språket som snakkes og de ville bruke denne erfaringen til å bli flinke til å tilkalle tolk for minoritetspråklige pasienter tilbake i Norge.

Nivåene på interkulturell kompetanse var ulike, de med lengst erfaring med utenlandsopphold var kommet til stadiet med tenkning i Dypedahls modell. De som nesten ikke hadde noen erfaring fra før fikk en bedret forståelse om at det finnes kulturforskjeller og at det har

betydning for hvordan men tenker og kommuniserer. Det som overrasket mest var at de selv mente de hadde god interkulturell erfaring fra lengre ferier som ryggsekk turister, ikke så til å komme ut av turistperspektivet og komme videre i forståelsen. Turistperspektivet «vi der» henger sammen med «de her», og kan forklare hvorfor disse studentene ikke utviklet et «vi alle her og der» perspektiv.

Studentene har en turistrolle gjennom sin eksotiske fritid. Turistrollen henger også sammen med økonomisk makt og var gjenstand for ulike komplikasjoner i samhandlingen med lokalbefolkningen utenfor utvekslingsprogrammet.

Læringsmålet interkulturell kompetanse er komplisert og vanskelig å måle. Til tross for tidligere undervisning om kultur så det ut som at for noen ble den teoretiske kunnskapen glemt, misforstått eller ikke satt i sammenheng med de erfaringene de gjorde seg. Særlig var det forskjell på hvordan de tok med seg kunnskapen på fritiden. Det kan synes som at tiden til rådighet ikke tilsvarer eventuelle ambisjoner om en høy interkulturell kompetanse som kan overføres til situasjoner hjemme.

7.1 Forslag til videre arbeid

Det kunne vært interessant å undersøke samhandlingen mellom utvekslingsstudenten og vertslandsveileder ut fra vertslandsveilederens synsvinkel. Dette bør gjøres fra et perspektiv i vertslandet, ikke fra Norge.

Utvekslingsstudenter bør ha rikelig med tilgang på refleksjoner sammen med vertslandsveileder, min studie viser at selv med daglige samtaler kan situasjoner misforstås og fordommer opprettholdes. For å opprettholde rolleforventningene til veileder og student må praksisperioden organiseres slik at den organisatoriske og faglige modellmakten blir tydelig. Samhandlingen mellom vertslandsveileder og utvekslingsstudent var best da de fikk utføre faglige oppgaver sammen. En ren observasjonspraksis er sannsynligvis mindre egnet for å utvikle interkulturell kompetanse, og oppgavene bør korrespondere med faglig kompetanse og praktiske læringsmål.

Praksisveilederens betydning både hjemme og utenlands må ikke undervurderes, særlig i profesjonsutdanninger der en stor del av utdanningen foregår ute i praksis.

Litteraturliste

- Bohman, D. M. & Borglin, G. (2014). Student exchange for nursing students: Does it raise cultural awareness? A descriptive, qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 14(3), 259-264. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2013.11.006> okt 2017
- Bryman, A. & Burgess, R. G. (1999). *Qualitative research : Vol. 1*. London: Sage.
- Brøbecher, H. & Mulbjerg, U. (2010). *Klinisk vejledning og pædagogisk kompetence : i professionsuddannelser* (2. udg. utg.). København: Munksgaard.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dahl, Ø. (2006). Bridges of understanding : perspectives on intercultural communication. I(s. s. 7-22). Oslo: Unipub forl./Oslo Academic Press, 2006.
- Dahl, Ø., Dybvig, P. & Keeping, D. (2013). *Møter mellom mennesker : innføring i interkulturell kommunikasjon* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Diku. (2018). *Utbytte fra utveksling og andre utenlandsopphold* (Diku-rapport 3/2018). Direktoratet for internasjonalsisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning. Hentet fra <https://diku.no/rapporter/diku-rapportserie-03-2018-utbytte-fra-utveksling-og-andre-utenlandsopphold> Nov. 2018
- Drønen, T. S. (2011). Sannhet, metode og gylne øyeblikk. Drønen, Kjetil; Skjortnes, Marianne (Red.), *Forståelsens gylde øyeblikk* (s. 17-32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dupre, A.-M. D. P. T. M. S. N. C. S. & Goodgold, S. S. C. D. P. T. (2007). DEVELOPMENT OF PHYSICAL THERAPY STUDENT CULTURAL COMPETENCY THROUGH INTERNATIONAL COMMUNITY SERVICE. *Journal of Cultural Diversity*, 14(3), 126-134. Hentet fra <http://ezproxy.diastud.no/docview/219347909?accountid=37793> Nov. 2017
- Dypedahl, M., Bøhn, H. & Lang, K. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Egenes, K. J. (2012). Health care delivery through a different lens: The lived experience of culture shock while participating in an international educational program. *Nurse Education Today*, 32(7), 760-764. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.05.011sept> Sept. 2017
- Fretheim, K. (2011). Fortolkningens makt og maktens fortolkning. I T. S. F. Drønen, Kjetil; Skjortnes, Marianne (Red.), *Forståelsens gylde øyeblikk* (s. 33-46). Bergen: Fagbokforlaget.

- Gadamer, H.-G. & Holm-Hansen, L. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Green, B. F. J., Inez; Rosser, Megan; Tengnah, Cassam; Segrott, Jeremy. (2008). Studying abroad: a multiple case study of nursing students` international experiences *Nurse Education Today*.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hanssen, I. (2005). *Helsearbeid i et flerkulturelt samfunn* (3. [rev.] utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helsepersonelloven. (1999). *Lov om helsepersonell*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1999-07-02-64> Jan. 2018
- Hovland, O. J. & Andresen, G. S. (2007). Integrering i praksisfellesskapet med refleksjon som verktøy. I(s. 189-203). Oslo: Akribe, cop. 2007.
- Hovland, O. J. & Johannessen, B. (2015). What characterizes Norwegian nursing students' reflective journals during clinical placement in an African country? *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 2, 47-52. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.ijans.2015.03.003>
- Hovland, O. J. & Johannessen, B. (2018). Sykepleierstudenter utvikler kulturell kompetanse på utveksling i Tanzania. *Sykepleien forskning [elektronisk ressurs]*, 19-19. Hentet fra <https://sykepleien.no/node/74712> Apr. 2018
- Illmann, R. (2006). Stereotypes: The Symbolic Image of the Other. I I. J. o. P. N. Øyvind Dahl (Red.), *Brigdes of Understanding. Perspectives on Intercultural Communication* (s. 101-114). Bergen: Fagbokforlaget.
- Isotalus, E. (2006). Power and Constructed Realities in Research. I I. J. o. P. N. Øyvind Dahl (Red.), *Brigdes of Understanding. Perspectives on Intercultural Communication* (s. 227-240). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, I. (2006). The Aspect of Power in Intercultural Communication Practice. I I. J. Øyvind Dahl, Peter Nynas (Red.), *Brigdes of Understanding. Perspectives on Intercultural Communication* (s. 85-100). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kipperberg, E. (2015). *Når verden banker på : nye utfordringer for profesjonsutøvelse*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Forskrift til rammeplan for sykepleierutdanningen* . Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2008-01-25-128>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. nr.14). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/> Nov. 2018

- Levine, M. (2009). Transforming Experiences: Nursing Education and International Immersion Programs. *Journal of Professional Nursing*, 25(3), 156-169. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2009.01.001> Okt.2017
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforl.
- Molven, O. (2000). *Helse og jus* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Okasha, S. (2002). *Philosophy of science : a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Otterstad, A. M. (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold : fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforl.
- Pasient- og brukerrettighetsloven. (1999). *Lov om pasient- og brukerrettigheter*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1999-07-02-63> Jan.2018
- Pretorius, L. & Small, L. (2007). Trans-cultural nursing: exploring the experiences of international students visiting Namibia. *Health SA Gesondheid: Journal of Interdisciplinary Health Sciences*, 12(1). Hentet fra <https://doi.org/10.4102/hsag.v12i1.239> Sept.2017
- Ruyter, K. W., Førde, R. & Solbakk, J. H. (2014). *Medisinsk og helsefaglig etikk* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Salo-Lee, L. (2006). Intercultural Competence Research: Focuses and Challenges. I I. J. o. P. N. Øyvind Dahl (Red.), *Brigdes of Understanding. Persepectives on Intercultural Communication* (s. 129-140). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandin, I. & Grahn, K. (2004). Expectations, surprises and cultural clashes - nursing students' experiences of field studies. *Förväningar, överraskningar och kulturkrockar - sjuksköterskestudenters erfarenheter av fältstudier*, 24(2).
- Scholte, J. A. (2005). *Globalization : a critical introduction* (2nd ed. utg.). Basingstoke: Palgrave Macmillian.
- Small, L. & Pretorius, L. (2010). Foreign nursing students : their profile and perceptions of nursing care in Namibia : original research, 15(1), 275-278. <https://doi.org/10.4102/hsag.v15i1.431> Sept. 2017
- Stier, J. (2003). Internationalisation, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competencies. *Intercultural Education*, 14(1), 77-91. Pdf. Fått fra veileder Ellen Veia Rosnes desember 2017.
- Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of intercultural communication*, (11).

Svane, M. (2006). The intersection between culture, social structures, and the individual-in-interaction. *Bridges of Understanding. Perspectives on Intercultural Communication*. Oslo: Academic Press/Unipub Forlag, 39-57.

TICC (u.å) *Meetingpoint Tanga*. Nettsted www.meetingpinttanga.net Hentet april 2019

UNESCO (2013) *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. (UNESCO) Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf> Jan.2018

Vedlegg 1 Avtale med TICC

Avtale mellom TICC ved Ruth Nesje og MIKA student ved VID, Birgit Nesbø

Det forutsettes at det er en åpenhet mellom TICC og MIKA studenten. Studiet skal undersøke praksisstudentenes læring av kulturell kompetanse ved å oppholde seg ved TICC og delta i HAMA's programområder. Det er fokus på de norske studentenes egne erfaringer. Det er ikke en evaluerende studie av TICC eller HAMA.

Studiet's design er å delta på introduksjonsuke for nye studenter for å få en forståelse for kontekst, deretter ha en gruppesamtale med respondenter midtveis i praksisperioden og gjøre dybdeintervjuer i siste del av praksisperioden, innen 31. mai 2018. Intervjuguiden deles med TICC ved Ruth Nesje i rimelig tid før intervjurunden.

MIKA student Birgit Nesbø forholder seg til praksisstudenter som har sin praksisperiode ved TICC og HAMA. TICC er ikke ansvarlig for avtaler mellom praksisstudentene og MIKA studenten. MIKA studenten skal bruke veiledningsressurser fra VID.

Gjeldene etiske retningslinjer og normer ved TICC skal etterleves, inkludert taushetsplikt. Brudd på retningslinjer tas opp umiddelbart dersom det skulle være nødvendig.

TICC vil så langt det er mulig gi tilgang på campus og hjelpe til med innkvartering. MIKA studenten er betalende gjest.

Tanga

TICC

Ruth Nesje

CEO TICC

Birgit Nesbø

MIKA student

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt «Interkulturell kompetanse»

Bakgrunn og formål.

Prosjektet er en del av Master i Interkulturelt Arbeid, MIKA, ved VID Stavanger.

Formålet er å innhente opplysninger fra norske helse- og sosialstudenter som har praksis i forbindelse med sin bachelor studie. En slik praksis periode foregår som oftest ved en norsk helse- og sosial institusjon med erfarne fagutøvere som praksisveiledere. Enkelte utdanningsinstitusjoner sender imidlertid noen utvalgte studenter til andre land der studentene forholder seg til ikke-norske veiledere og en praksis i en annen kulturell kontekst. Det finnes studier som viser at studentene i ulik grad lærer interkulturell kompetanse i en slik praksis. Mitt hovedfokus vil være hvordan studenten oppfatter forholdet til sin veileder når det gjelder læring om kultur og tanker om overførbarhet til senere norsk yrkesutøvelse.

Utdanningsinstitusjoner som sender studenter til Tanzania har ulike evalueringsprosjekter i samarbeid med Tanga Inter Cultural Competence Centre(TICC). VID Stavanger sender ikke studenter til TICC og mitt master prosjekt vil være uavhengig av TICC og andre norske utdanningsinstitusjoner.

Forholdet til veileder i helse eller sosialt arbeid kan ha ulike kulturelle aspekter også fordi det er ulike prosjekter. Jeg vil derfor spørre studenter fra ulike studiesteder og fagområder om å delta.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuet vil av praktiske grunner bli utført den siste uken studentene oppholder seg på TICC, og jeg vil finne et avskjermet sted på campus. Intervjuet vil ha form som en åpen samtale og vil vare i omtrent 45 minutter.

Spørsmålene i intervjuet vil omhandle din motivasjon og kunnskap om Tanzania og prosjektene før du valgte å søke om praksisplass, hvordan du har opplevd en annerledes kultur og praksis, og om du tenker at du har fått kulturell kompetanse i samhandlingen med din

tanzanianske veileder. Dersom du ønsker det, kan du ta med deg refleksjonsnotatene dine til samtalen for å hjelpe deg å huske enkelte episoder eller eventuelle kultursjokk som du kan ha hatt i starten av praksisperioden din.

Intervjuene vil bli tatt opp via en app på min iPad, deretter vil de bli skrevet av i notater på min PC. Både iPad og PC er passordbeskyttet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Navn skal ikke kobles til studien eller studiestedet du kommer fra. Veileders navn, profesjon og prosjekt vil heller ikke komme fram av studien. Dersom det er av vesentlig betydning for å forklare det kulturelle aspektet, kan det komme fram om det er fra helse eller sosialt arbeid.

Personopplysningene om deg vil kun kjennes av meg. Min veileder ved VID Stavanger vet at dette gjøres ved TICC i Tanzania, men vil ikke vite ditt navn eller studiested. Når jeg arbeider med avskriften av samtalen vil jeg gi deg et fiktivt navn som jeg kobler til ditt virkelige navn på en papirliste som oppbevares i min personlige hjemme-safe.

Prosjektet/masteroppgaven skal etter planen avsluttes våren 2019.

Etter innlevering av masteroppgaven vil alle lydopptak og personopplysninger slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Birgit Nesbø direkte eller ved en epost til; birgit.nesbo@gmail.com

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Navn:

Epost adresse (personlig, ikke studiested adresse)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Spørsmål til fokusgruppesamtale

Innledning: Takk for at dere kom. Nå har dere opplevd mye men ikke helt det samme. Jeg har taushetsplikt, men jeg ber om at dere også respekterer det som de andre sier her også. Dere kan trekke dere fra studien når dere vil. Hensikten med samtalen er at dere skal fortelle konkrete historier til hverandre uten at jeg skal bryte for mye av, vi bruker ca.1 time. Det blir tatt opptak, som skal transkriberes i etterkant. I slutten av mai kommer jeg tilbake for individuell intervjuer. Min hensikt er ikke evaluering av dere eller TICC/HAMA, men å finne ut om dere har lært noe om kultur. Snakk tydelig og presentere dere med navn og gruppenavn.

Kan dere fortelle hverandre om en situasjon der dere måtte tenke dere om og gjøre ting på en annen måte enn dere ville gjort hjemme?

Kan dere fortelle hverandre om noe som har berørt dere- følelsesmessig- i praksisen?

Hvordan finner dere ut at det er kulturelle forskjeller? Hvem kan hjelpe dere med å «oversette» situasjonen/kulturen? Språklig, forståelse

Hvordan har prosessen vært på de ukene dere har hatt til nå? Annerledes enn tenkt? -fortell

Vedlegg 4 Spørsmål til individuelle samtaler

Hvorfor valgte du å bli sykepleier?

Hva er motivasjonen din for å ha utenlandspraksis?

Har du vært i utlandet tidligere?

Hvor har du hatt praksis før, i Norge?

Hva tenker du om interkulturell kompetanse? Hva legger du i det?

Det er mange kulturer og kultur-uttrykk. Tror du det er mulig å lære seg generell interkulturell kompetanse?

Be om eksempler fra praksis.

Kan du anbefale andre studenter å ta utenlandspraksis her?

Har du lært noe som er nyttig for deg i fremtiden?

Se for deg når du om ett år er ferdig utdannet, hvordan tror du at du kommer til å møte en pasient med en annen kultur?

Har du lyst til å bli veileder?

Hva slags veileder tror du at du vil bli?