

Danish University Colleges

Pædagoguddannelsen; Kvalificering af udlandspraktik i den 3. verden

Stæhr, Mette; Bruun, Annette; Kragh, Eva

Published in:

Pædagoguddannelsen; Kvalificering af udlandspraktik i den 3. verden

Publication date:

2012

Document Version

Peer-review version

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):

Stæhr, M., Bruun, A., & Kragh, E. (2012). Pædagoguddannelsen; Kvalificering af udlandspraktik i den 3. verden. I *Pædagoguddannelsen; Kvalificering af udlandspraktik i den 3. verden*
http://www.ucc.dk/public/dokumenter/UFEV/Enheden%20for%20udvikling%20og%20forskning/projektpraesentationer_2012/Paedagoguddannelsen_kvalificering_af_udlandspraktik_3verden.pdf

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Professionshøjskolen UCC

RAPPORT

Pædagoguddannelsen

Kvalificering af udlandspraktik i den 3. verden

*Forfattere:
Annette Bruun
Mette Stæhr
Eva Kragh*

Rapport: Pædagoguddannelsen
Kvalificering af udlandspraktik i den 3. verden

En undersøgelse af betingelser for læring for
pædagogstuderende i praktik i 3. verdenslande.

Annette Bruun
Mette Stæhr
Eva Kragh

Juni 2012

Do not quote without permission.

Fakta om rapporten

Denne rapport er blevet til som et projekt under Afdeling for udvikling og internationalisering i UCC. Rapporten omhandler betingelser for læring for pædagogstuderende i udlandspraktik med særligt fokus på 3. verdenslande. Rapporten er udarbejdet på baggrund af undersøgelser på to destinationer for udlandspraktik: et i Cebu i Filippinerne i maj 2011 og et i Accra, Ghana marts 2012. Begge steder er der blevet gennemført interviews med studerende fra Pædagoguddannelsen Storkøbenhavn.

Pædagoguddannelsen Storkøbenhavn har været den hovedansøgende afdeling. Projektet er blevet gennemført i et samarbejde mellem medarbejdere fra Pædagoguddannelsen Storkøbenhavn, Program for vejledning og voksenuddannelse samt Enheden for kvalitetsudvikling. Følgende har deltaget i projektet: Annette Bruun fra Pædagoguddannelsen Storkøbenhavn, Eva Kragh fra Program for vejledning og voksenuddannelse, Jens Christian Jacobsen fra Enheden for kvalitetsudvikling og Mette Stæhr fra hhv. Enheden for kvalitetsudvikling og Pædagoguddannelsen Storkøbenhavn. Nærværende rapport er udarbejdet af Annette Bruun, Eva Kragh og Mette Stæhr.



Indhold

Kort om projektet	5
Om læringsmål og praktik	6
Udarbejdelse af individuelle læringsmål i dansk praktik.....	6
Arbejdet med læringsmål i udlandspraktik.....	7
Læringsmålenes indhold	8
Det løbende arbejde med læringsmålene.....	11
De fire læringsformer	14
Læring som tilhørsforhold.....	16
Læring som tilblivelse.....	20
„Han har slået et andet menneske ihjel“	21
Spanskrøret.....	25
Læring som erfaring	28
Fælles refleksion.....	32
At bo hos en lokal familie	33
Læring som udførelse	35
Vejledning fra praktikvejleder i Danmark og ekstern vejleder på praktikstedet	38
Kollegial supervision	39
Anbefalinger til opkvalificering af udlandspraktikken	42
Vejledning	42
Forberedelse.....	42
Dokumentationsopgave.....	43
Kollegial supervision	44
Litteratur.....	46

Kort om projektet

Hvert år sender Pædagoguddannelsen Storkøbenhavn ca. 15 % af de studerende i udlandspraktik, heraf tager den overvejende del i praktik i 3. verdenslande – særligt Filippinerne og Ghana er lande vi har samarbejde med omkring praktik i udlandet. Selvom den studerende i udlandspraktik grundlæggende skal opfylde de samme bekendtgørelsesmæssige krav som studerende i praktik i Danmark, er der en del områder, hvorpå praktikophold i Danmark og praktikophold i udlandet adskiller sig.

I dette projekt har vi været særligt optagede af, hvilken læring der foregår i udlandspraktikken – særligt i 3. verdenslande, og hvordan kvaliteten af læring sikres. I foråret 2011 var vi på studierejse til Filippinerne, hvor vi besøgte og interviewede seks studerende fra Pædagoguddannelsen Skovlunde, samt foretog undersøgelser og interview med praktiksteder og andre samarbejdspartnere. I foråret 2012 var vi på studierejse til Ghana, hvor vi ligeledes besøgte og interviewede fire studerende samt besøgte deres praktiksteder og også her førte samtaler med skoleledelse og lederen af et lokalt uddannelsessted, der samarbejder med praktikstedet. Nærværende rapport er en bearbejdning af den indsamlede empiri samt forslag til nye – særligt organisatoriske – tiltag vedrørende udlandspraktik.

Om læringsmål og praktik

Grundlæggende skal den studerende i udlandspraktik opfylde samme bekendtgørelseskrav som studerende i praktik i Danmark, opfylde samme timetal, aflevere tilsvarende rapporter og opgaver, opfylde samme krav til vejledning etc. Derudover skal alle studerende i udlandspraktik skrive to rejsebreve til den danske vejleder og den internationale koordinator og dele dem med andre studerende på uddannelsesstedets hjemmeside, afholde en workshop på den Internationale dag for de nye studerende og stå til rådighed for interesserede studerende.

Således stilles der, formelt set, større krav til studerende i udlandspraktik end studerende i praktik i Danmark. I forhold til arbejdet med de studerendes læringsmål er der derfor også flere forhold, som gør, at de studerende i udlandspraktik lever op til kravene på andre måder end studerende i dansk praktik; forhold, som er anderledes eller som ikke eksisterer.

Udarbejdelse af individuelle læringsmål i dansk praktik

Praktikuddannelsen for pædagogstuderende rummer både bekendtgørelsesfastsatte kompetencemål (Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog) samt den studerendes egne individuelle læringsmål. Disse udfærdiges i starten af praktikperioden af den studerende og godkendes af praktikan-svarlig underviser samt praktikstedets praktikvejleder tre uger efter praktikperiodens begyndelse. De individuelle læringsmål adskiller sig fra de bekendtgørelsesfastsatte kompetencemål og CKF'er ved at tage udgangspunkt i praktikstedets beskrivelse, praktikdokumentet samt uddannelsesbekendtgørelsen. Således bliver de individuelle læringsmål en kobling af praktikstedet, CKF'er og kompetencemål og den studerendes faglige og personlige mål (egne spørgsmål, interesser og ønsker).

Inden praktikperioden påbegyndes, har den studerende med vejledning fra den praktikan-svarlige underviser udarbejdet

foreløbige læringsmål. Disse kvalificeres i de første tre uger af praktikken og er omdrejningspunktet for vejledningen med praktikvejlederen. Senest tre uger efter praktikperiodens påbegyndelse godkendes de endelige læringsmål. Læringsmålene er et anliggende mellem tre parter: den studerende, praktikvejlederen og den praktikanvarlige underviser. Den studerende tilkendegiver, hvad han eller hun ønsker at lære, praktikvejlederen tilkendegiver, hvad praktikstedet ønsker at lære den studerende, og holdvejlederen skal sikre, at læringsmålene er formuleret således, at det står klart for alle parter, hvad opgaven konkret indebærer, og hvordan den skal gribes an, samt sikre progression i forhold til den studerendes samlede uddannelse.

Læringsmålene er ikke blot et arbejdsredskab for den studerende, praktikvejlederen og den praktikanvarlige underviser, men også det grundlag, den studerende skal bedømmes på ved afslutningen af forløbet. Målene skal derfor være konkrete og evaluerbare. De endelige læringsmål er ligeledes omdrejningspunktet for den første studiedag, hvor også praktikvejlederne inviteres til at deltage.

Arbejdet med læringsmål i udlandspraktik

Når studerende er i praktik i udlandet, er der flere faktorer vedrørende læringsmålene, der ændres – selvom kravene i princippet er de samme som ved en dansk praktik. Bl.a. følger den studerende, som skal i udlandspraktik, et særligt tilrettelagt forløb i forbindelse med specialiseringsundervisningen, som ligger forud for 3. praktikperiode. Her skal de bl.a. afslutte forløbet med at skrive en synopsis, der indeholder forventninger til opholdet, og hvad den studerende særligt vil fokusere på som forberedelse til praktikopholdet. Den studerende tildeles ligeledes en specialiseringsvejleder, som har det særlige specialiseringsområde som undervisnings- og vejledningsområde. Herefter laver den studerende foreløbige læringsmål, på lige fod med andre studerende i Danmark. Seks uger efter praktikpe-

riodens begyndelse færdiggøres læringsmålene, og de mailles til den særlige specialiseringsvejleder på uddannelsen i Danmark, som godkender målene. Eftersom forholdene ofte vil være meget anderledes (særligt i 3. verdenslande), vil der normalt ikke være de store muligheder for at drøfte læringsmålene med en lokal vejleder undervejs, ligesom der normalt heller ikke er mulighed for et møde, hvor den studerende, den praktikansvarlige underviser samt en praktikvejleder fra praktikinstitutionen godkender de endelige læringsmål. Som det vil fremgå af nedenstående, havde der for de studerende i Ghana været en del frustrationer og komplikationer omkring arbejdet med læringsmålene og den endelige godkendelse af deres individuelle læringsmål. Dette omhandlede både proceduren vedrørende godkendelse af de endelige læringsmål, læringsmålenes indhold samt arbejdet med læringsmålene undervejs i praktikken.

Læringsmålenes indhold

Ud fra praktikstedets profil, målgruppe, muligheder og udfordringer formulerer de studerende i udlandspraktik deres endelige og individuelle læringsmål. Ofte får disse karakter af, på den ene side at skulle gøre noget/handle og på den anden side at få viden om noget/tilægge sig viden. Nedenfor eksemplificeres dette i først et eksempel på et handlingsanvisende læringsmål og dernæst et eksempel, som mere handler om, hvad den studerende ønsker at opnå indsigt i/få viden om:

*,Vi vil gerne arbejde med begge vores linjefag, SKB og UMD. Da dette er en god mulighed for at lære af hinandens faglighed inden for netop dette felt. Det giver os nogle gode muligheder for at udøve vores kunnen i praksis og udvikle den del af vores faglighed i en anden kontekst. Herunder vil vi arbejde med temaer som: relationsdannelse, samarbejde, **team development**, kommunikation, identitetsdannelse, livsfortællinger og egne fortællinger, drama og fantasi og musik, dans og rytmik.*

Vi vil arbejde med disse emner gennem planlagte lege og aktiviteter i organisatoriske og strukturerede rammer og gennem den daglige pædagogik.

,Vi vil sætte os ind i de samfundsmæssige, sociale, kulturelle, institutionelle og individuelle forhold, praktikken rummer. Dette for at kunne tilpasse pædagogiske læringsstile, tilgange og metoder til disse forhold. Både i forhold til brugergruppen og det enkelte barn, for at vide hvad disse børn har brug for af pædagogiske tiltag, støtte og vejledning, og kende til indgangsvinklen og måden at arbejde på i praksis. ,

,Nationale forhold: Politiske forhold, socialpolitik, institutionaliseringsgraden, krav og kontrol fra myndigheder, den samfundsmæssige forandringsproces. I-land over for U-land.

Kulturelle forhold: Sædvaner og traditioner. Familiens struktur og værdier, synet på barnet, på kønnet, det individuelle vs. det kollektive, det maskuline vs. det feminine, skyld vs. uskyld, opdragelse og læring. Etc.

Sociale forhold: Relationer mellem ansatte og ledelse, magt og lighed, hierarki og indflydelse, samarbejde og kommunikation.

Sproglige forhold: sprog/kulturelle barrierer.

Institutionens funktion og muligheder, pædagogiske visioner, børne-/menneskesyn, økonomiske udsigter.

Brugernes historie, baggrund og fremtidige muligheder, etniske og kønsmæssige aspekter.

Eksemplerne viser, hvorledes de studerende i forhold til formuleringen af deres læringsmål bevæger sig på to niveauer, og hvor de læringsmål, der omhandler at opnå indsigt i kulturelle forhold osv., specifikt kan tilskrives den studerendes møde med det fremmede. De to niveauer hænger selvfølgelig uløseligt sammen og er et forhold, der måske i særlig grad bliver accentueret i forbindelse med udlandspraktikker i 3. verdenslande, hvor mødet med det anderledes, det nye og det fremmede nemt kommer til at overskygge og nogle gange spænde ben for de studerendes pædagogiske arbejde. Nedenstående citat fra en af de studerende ses som et eksempel på dette dilemma og relateres her specifikt til et af de bekendtgørelsesfaste kompetencemåle, som lyder således: 'målet for 3. praktikperiode er, at den studerende kan redegøre for egen professionsidentitet og forholde sig til professionens handlegrundlag og udvikling'.

„Fordi vi bliver udfordret rigtig meget, både personligt men også fagligt. Du skal hele tiden tænke, jamen hvad står jeg for, hvad er mit professionsgrundlag, hvad er min identitet som pædagog. Din grænse bliver jo trækket, og rykket hele tiden, så du skal hele tiden finde dig selv, og sige; jeg vil simpelthen ikke acceptere at børnene bliver slået. Men jeg skal også skabe en god relation til mine kollegaer. Jeg er i et professionelt og personligt i et dilemma, fordi det overskrider dine personlige grænser, man har også et ansvar som (kan ikke høres); og det er det med, at jeg skal tage ansvar for børnene, og jeg skal også tage ansvar for personalet, så den synes jeg er rigtig vigtig.“

De studerendes udfordringer i forhold til på den ene side at ville udrette noget/arbejde pædagogisk/handle blev altså – i hvert fald for de studerende i Ghana – konstant udfordret af deres møde med det anderledes og det fremmede. En udfordring, de på mange måder var klar over inden afrejse og havde formuleret i

deres synopsis, men som de til stadighed blev konfronteret med, blev udfordret på og nogle gange også var blinde for (se senere i afsnittet om læring som tilblivelse).

Det kan være svært at forberede sig på, hvad der venter en ved et praktikophold i udlandet, men en mere målrettet forberedelse, der ud over alle de praktiske forberedelser også arbejder med forskellige typer af kulturelle opfattelser samt konkrete eksempler/cases fra tidligere studerende vil givetvis øge forståelsen for handlingsmønstre og reaktioner i mødet med det fremmede samt gøre de særlige udfordringer mere håndterbare.

Det løbende arbejde med læringsmålene

Også i det løbende arbejde med at forholde sig til og anvende læringsmålene er forholdene anderledes for studerende i udlandspraktik, da der ikke som ved studerendes praktik i Danmark foregår løbende/ugentlig vejledning. Ofte vil de studerende være tilknyttet et universitet eller et tilsvarende uddannelsessted, men kontakten mellem universitetet og den studerende vil typisk være af sporadisk karakter og med 4-5 møder i løbet af en praktik på seks måneder. Hvis en sådan kontakt ikke er mulig at etablere, fungerer praktikstedet som uddannelseskontakt. De studerende er derfor ofte alene om det løbende arbejde med læringsmålene og at holde sig selv i gang i forhold til målenes indholdsbeskrivelser. For de studerende i Ghana beskrives dette som vanskeligt, hvilket nedenstående dialog mellem de studerende illustrerer:

,P1: Ja. Jeg synes det er svært at fastholde dem, at bruge dem [læringsmålene] rigtigt, jeg synes kun man bruger dem rigtigt når man selv sidder, ... og snakker derhjemme om planlægning, om, vi har blandt andet et af vores læringsmål omkring forskellige temaer, om livsfortælling... Men ellers så synes jeg ikke rigtig man bruger det ude i praktikken som man bruger det i Danmark.

P2: Men alligevel så sidder de jo et eller andet stedog er med os....

P1: Ja ja, det gør de jo.

P2: Det er der vores udfordringer er, det er dem, vi skal arbejde med.

P1: Det er en måde vi arbejder med det, det er enormt svært at arbejde struktureret hernede.

P2: Og især fordi du ikke har en støtteperson, som hele tiden minder en om dem, vi har sådan set kun hinanden, og tøserne derhjemme.

De studerende oplever altså på den ene side, at læringsmålene bliver lidt fjerne, og noget man ikke forholder sig så meget til, samtidig med at de også 'er med dem', men måske på en mere implicit måde, hvor de ikke i samme grad som ved studerendes praktik i Danmark løbende diskuteres og drøftes på vejledningsmøder. I udlandspraktikken er det de studerendes eget ansvar at gøre læringsmålene eksplicite, og det er det, de beskriver som en særlig udfordring.

En vejleder med kendskab til de særlige udfordringer i udlandspraktikker i 3. verdenslande – fx international koordinator – vil givetvis have bedre blik for, hvordan de studerende kan reducere kompleksiteten af de individuelle læringsmål, gøre dem mere simple og handlingsanvisende og samtidig have øje for de udfordringer, mødet med det fremmede har for arbejdet med læringsmålene. Det vil være oplagt at benytte skype eller viber som kommunikationsmiddel med de studerende og på denne måde sikre en mere kontinuerlig vejledning med henblik på at fastholde arbejdet med læringsmålene. Dette vil bl.a. også bidrage til, at de studerende i højere grad og løbende kan få

vejledning i forhold til lokale pædagogiske praksisser, som kan være svære at acceptere og være vidne til, og som kan blokere for arbejdet med de mere handlingsrettede læringsmål. En tættere kontakt mellem den danske uddannelsesinstitution og de studerende i udlandspraktik kan ligeledes imødekomme de studerendes behov for vejledning i forhold til mange af de nye og anderledes forhold, der gør sig gældende for studerende i udlandspraktik.

Ud over arbejdet med de individuelle læringsmål er der også andre forhold, der adskiller sig fra danske praktikker. I nedenstående vil vi fokusere på og uddybe flere af disse forhold i relation til Jean Lave og Etienne Wengers fire læringsformer.

De fire læringsformer

Ofte har den studerende 1-2 år før praktikstart påbegyndt planlægningen af sin praktik. Hun har orienteret sig i de forskellige praktikkontakter og har haft relativt stor indflydelse på institutionstype og praktiksted for udlandspraktikken. Den studerende har oftest orienteret sig i rejsebreve og har haft kontakt til studerende, der har været af sted tidligere, gennem Internationale dage og øvrige samtaler.

Yderligere vil de fleste studerende, særligt i 3. verdenspraktikker, planlægge deres udlandsophold i samarbejde med andre studerede fra optaget og dermed have stor indflydelse på valget af kollegiale medstuderende under praktikopholdet. Et udlandsophold på seks måneder involverer en del økonomiske beslutninger, herunder bolig hjemme og ude. De studerende vælger ofte at bo sammen i mindre eller større grupper, og disse kollektive boformer får også indflydelse på de kollegiale refleksionsrum, der kan opstå i en udlandspraktik.

Denne særlige tilknytning til andre studerende er væsentlig i forhold til at indkredse de særlige læringsrum, der opstår i udlandspraktikken, særligt i 3. verdenspraktikker.

Der er i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen, 2007 formuleret bestemte krav til de studerendes læring i tredjeårspraktikken, som er den praktik, som oftest bruges til udlandspraktikopholdet:

*”Udgangspunktet for den studerendes læring er **deltagelse, systematisk erfaringsopsamling og refleksion** vedrørende samspillet mellem pædagog, institution og profession. Praktikuddannelsen udgør rammen for den studerendes praktiske øvelser og er felt for den studerendes egen undersøgelse af den pædagogiske profession og professionens brugergrupper.” (egen fremhævelse)*

Disse tre begreber: deltagelse, systematisk erfaringsopsamling og refleksion vil vi derfor forfølge i en undersøgelse af, hvilke vilkår denne type af læring har i udlandspraktikken.

Gennem Lave og Wengers grundmodel over de fire læringsformer (Lave og Wenger, 2003; Wenger, 2004) vil vi indkredse den særlige læring, som vi finder er karakteristisk for udlandspraktikken, og som åbner op for nye læringsformer, der kan supplere eller kompensere for de mere velkendte og anerkendte læringsformer. Ligeledes vil vi se nærmere på, om – og i givet fald hvorledes – læring i udlandspraktik udspiller sig i særlige sociale kontekster i denne form for praktik.

Lave og Wenger definerer i deres læringsmodel fire grundformer relateret til læring:

1. Læring som tilhørsforhold
2. Læring som tilblivelse
3. Læring som erfaring
4. Læring som udførelse

Læringens fire grundformer er en sociokulturel analysemodel, der tager udgangspunkt i et syn på læring som *situeret og distribueret*: Forskellige mennesker i samarbejdssituationer kan bidrage med forskellige erfaringer og have forskellige funktioner i forhold til at løse en given opgave. Distribuering i samarbejdssituationer er ikke blot en måde, hvorpå individers erfaringer akkumuleres, men en mulighed for at opnå en form for synergieffekt, hvor helheden er mere end summen af enkeltdele. Det er med andre ord en påpegning af, at læring og ny viden ikke udspringer af individers isolerede hjerner, men af interaktionen mellem mennesker (Wenger, 2004).

Analyser af interview og observationer af det arbejde, de studerende udfører på stedet har skabt indsigt i og viden om det

refleksionsrum, som den studerende skaber under en udlandspraktik. Hvordan opstår og udvikles fællesskab, identitet, mening og praksis i praktik i udlandet?

Læring som tilhørsforhold

Karakteren af det arbejde, som de fleste studerende i udlandspraktik i Filippinerne udfører, er væsensforskellig fra det arbejde, som udføres, hvis de ikke var til stede. Med andre ord: Langt de fleste studerende bidrager med noget andet end det øvrige personale på institutionen. Der er fast personale i form af ”caretakers” eller ”housemothers”, som tager sig af praktiske opgaver som madlavning, rengøring, tøjvask – eller for lederne af institutionernes vedkommende: Administration og mødeaktivitet. Der er derfor ikke tale om et egentligt arbejdsfællesskab i praktikken, som de studerende kan træde ind i, og hvori de kan afprøve perifere og centrale positioner. De studerende er ikke involveret i de praktiske og daglige opgaver med madlavning og rengøring, og omvendt deltager det faste personale ikke i pædagogiske aktiviteter. Det er et område, som de studerende derfor stort set varetager selv på praktikstederne, på nogle steder afbrudt af korte visitter af studerende fra et uddannelsessted for *social workers* i nærheden, som sætter en aktivitet i gang. De danske studerende beretter om, at de føler sig godt taget imod, og at de også får meget anerkendelse for deres idéer til leg, sport og samvær, men at de står helt alene med at finde på, udvikle, justere og evaluere disse aktiviteter. Ved en stor fælles idrætsaktivitet, som gennemføres hvert år på et af praktikstederne, var der forventninger om, at de studerende ledede et hold hver. Det er en tilbagevendende begivenhed og dermed en praksis på praktikstedet, og måske derfor også en forklaring på at netop ved denne begivenhed fik de involverede studerende feedback på deres deltagelse, og de fik lejlighed til at drøfte forskellige pædagogiske overvejelser med de *social workers*, som arrangerede sportsaktiviteten. Feedback på de studerendes deltagelse er dog ikke systematiseret, og der er kun meget vage forventninger til deres indsats:

”...jeg tror deres forventninger til os som studerende, når vi kommer, det er, at vi er der, og laver nogle aktiviteter sammen med drengene. Det er faktisk nok bare det.”

Uddannelsen til pædagog er generelt en ukendt professionsbetegnelse i 3. verdenslande ligesom i de fleste lande uden for Skandinavien. Det betyder, at de studerende ikke kan forvente at deres praktiksted er bekendt med og har en pædagogisk praksis, som den studerende kan genkende og træde ind i. Særligt hvis der ikke har været pædagogstuderende tidligere på praktikstedet, skal den studerende selv skabe rum og forståelse for den pædagogiske profession og praksis.

Fraværet af en dagligdag struktureret i forhold til opgaver, hvor danske pædagoger kan finde deres relevans og berettigelse, kan resultere i en parallel praksis, hvor de studerende skaber en struktur og aktivitet inspireret af dansk pædagogisk tradition. Man kan tale om en parallel deltagelse eller om en overtagelse af det pædagogiske rum med accept/anerkendelse fra institutionens side. Det er som sagt ikke en deltagelse, hvor udgangspunktet kan sættes på formelen perifer/fuld deltagelse, jvf. Lave og Wenger, idet praksis simpelthen bliver til qua de studerendes tilstedeværelse og udvikling af en ny og anden praksis, og som de fleste steder også forventer, at de studerende udvikler og varetager på baggrund af tidligere erfaringer med udenlandske studerende.

For andre studerende er det vanskeligere at overskride den perifere deltagelse og opnå fuld deltagelse eller parallel deltagelse. De oplever, at de ikke bliver informeret, at de ikke bliver inddraget og gentagne gange at blive overset og brændt af. På Youth Town ligeledes Filippinerne, hvor drengene er 14-18 år og går i skole om dagen og er på Youth Town om eftermiddagen og om aftenen, fortæller en af de studerende:

”Der har været lidt løs struktur med de ansatte, vi har ikke rigtig vidst, hvornår børnene var der, eller hvornår de voksne, de ansvarlige var der, så det var sådan meget, vi måtte selv tage initiativ, men til gengæld kan man også sige, at når vi kommer derud, så har vi nogle gange også været meget skuffede, for der har slet ikke været nogen børn, så har der slet ikke været noget at lave overhoved, så det har været lidt spild af tid. Andre gange har man også fået så meget igen, men det har været meget blandet vil jeg sige.”

Den perifere deltagelse handler ikke alene om en professionsprofil, som er fremmed for praktikstedet, men også om en anden arbejdskultur med en anden tidsopfattelse og struktur, som de studerende har vanskeligt ved at afkode

”Jamen jeg kan kun sige struktur, struktur, struktur. Der er struktur i Danmark, det er der ikke det sted jeg er her. Og det gør virkelig en forskel. Altså, jeg er normalt ikke til al den struktur der er i Danmark, men i forhold til det her, der kan jeg godt se, at der er der altså brug for det.”

De studerende på Youth Town kæmper gennem store dele af praktikken med at bliver anerkendt af drengene som en del af medarbejderstaben på stedet, og de må efter fire måneder konfrontere drengene på Youth Town med deres perifere position. De oplever også en usikkerhed og afstand fra de unges side, pga. af de studerendes position som hvide, ”rige” studerende, en afstand, som modarbejder det relationsarbejde, de studerende arbejder med, hvor anerkendelse, ligeværd, medbestemmelse og inddragelse er centrale begreber. De studerende går til lederen og forklarer, at de ikke oplever, at drengene er glade for, at de studerende er der, og der etableres et møde:

”Ved I hvad, sådan er det, jeg er her, vi er også studerende, vi er ikke overordnede eller chefer for jer, vi er studerende. Li’som I er studerende, vi er her for jer og I er her for os, så vi vil gerne lære jer nogle ting vi har med og så vil vi også meget gerne lære fra jer, så skal vi ikke bare holde det på det her level og hvis I ikke vil noget, så må I fortælle mig det.”

Dette møde bliver et gennembrud for dialogen og kontakten mellem de unge på stedet og de studerende, og graden af deltagelse øges væsentligt.

I praktikken i Ghana tegner der sig ligeledes et billede af, at læring som tilhørsforhold rummer samme udfordringer eller forhindringer, som er gældende i Filippinerne. Der er ikke en allerede eksisterende praksis, som de studerende kan træde ind i og gennem en læreproces bevæge sig fra perifer deltagelse til fuld deltagelse. Som i Filippinerne skaber de studerende en helt særlig praksis på praktikstedet. Igen ser vi, at fraværet af en dagligdag struktureret i forhold til opgaver, hvor pædagoger kan finde deres relevans og berettigelse, resulterer i en slags parallel praksis, hvor de studerende skaber en struktur og aktivitet inspireret af dansk pædagogisk tradition. Vi ser en parallel deltagelse eller en overtagelse af det pædagogiske rum med accept/anerkendelse fra institutionens side. En anden bevægelse kan dog også iagttages: I Ghana oplever de danske studerende, at der fra ledelsens side er stor begejstring og opbakning over de pædagogiske metoder, som de studerende bringer med sig. Konflikt håndtering, kommunikation, skabelse af pædagogiske rammer for social udvikling og kammeratskab er kompetencer, som i høj grad værdsættes og støttes af lederen af hhv. skole og børnehjem i Accra. Til gengæld skabes der en afstand mellem de danske studerende og deres ghanesiske lærerkolleger, som traditionelt klarer sig med spanskrør og eksklusion som opdragelsesmetoder i undervisningen. De ghanesiske lærere føler sig

overvåget og kontrolleret, og de danske studerende kan have svært ved at forstå den manglende interesse fra kollegerne, den manglende videbegærlighed om danske pædagogiske metoder og manglende engagement i diverse fælles arrangementer som eksempelvis et sportsstævne, som to danske studerende arrangerede på skolen. At ledelsen åbenlyst påskønner den anderledes pædagogiske tilgang, at de tilskynder de ghanesiske lærere til at tage ved lære af danske pædagogstuderende i en halvårspraktik, og at de tilskyndede de danske studerende til at oplyse om det forkerte ved brug af spanskrøret og andre afstraffelsesmetoder, bidrager ikke til samarbejde, men til konflikter, mistro og dårlig stemning. Dette betød, at afstanden mellem de studerende og deres ghanesiske kollegaer voksede og de studerendes frustrationer ligeså.

Konklusionen er også på baggrund af undersøgelsen i Ghana, at de studerende indgår i en parallel deltagelse på praktikstedet – løsrevet fra lokal praksis. De aktiviteter, de deltager i, bortfalder også her, når deres praktik ophører.

Det er ligeledes en overordnet konklusion i vores undersøgelse, at der ikke er basis og betingelser for, at personale på praktikstederne i disse udlandspraktikker kan bidrage med feedback og vejledning, jf. også afsnit om læringsmål, som kunne støtte den studerendes evne og lejlighed til at skabe en refleksiv bevidsthed i praktikken. Nogle steder findes en faglighed hos ledelsen på stedet, men ofte er sådanne nøglepersoner hårdt bundet op af organisatorisk og ledelsesmæssigt arbejde og kan ikke bruge tid på vejledning, støtte til refleksion og feedback.

Konsekvensen er, at en refleksiv faglig bevidsthed kun skabes og vedligeholdes sporadisk og ikke-systematiseret, i hvert fald i de praktikker, som vi har haft lejlighed til at undersøge.

Læring som tilblivelse

Vi er her optaget af, hvilket identitetsarbejde der foregår hos den studerende, og som udvikles i mødet med et ofte meget anderledes menneskesyn og grundlæggende andre værdier og levemåder. Hvilke narrativer eller selvfortællinger skaber den studerende gennem sit praktikophold, hvad sker der med disse fortællinger undervejs i forløbet?

Filippinerne er bl.a. karakteriseret af, at halvdelen af befolkningen lever under FN's fattigdomsgrænse. Der er mange opløste familier, mange børn der lever på gaden, børn der har oplevet store svigt, såsom overgreb, misbrug etc.

Hvilken betydning har det for den studerendes læring som tilblivelse, når grundlæggende antagelser om lighed, sundhed, magt, køn, ligestilling etc. bliver antastet, udfordret og brydes op og italesættes i en ny kontekst?

„Han har slået et andet menneske ihjel“

De studerende er ofte i praktik i institutioner, som de ikke eller kun sjældent ville have adgang til i Danmark. De arbejder på drop-in centre for gadebørn, der typisk bringes derhen af politiet, og som efterfølgende visiteres til et børnehjem eller bringes tilbage til familien eller til en fjernere slægtning. Nogle børn stikker af fra centeret og vælger gadelivet. Børnene er typisk på drop-in centeret mellem 3-6 måneder. De arbejder på børnehjem og tilknyttede skoler, hvor bøger, blyanter og andre læremidler er ikke eksisterende, og hvor fysisk afstraffelse af børnene nogle steder er daglig praksis.

Andre studerende i Filippinerne er eksempelvis i praktik på Second Chance, et ungdomsfængsel, der ligger lige ved siden af voksefængslet som et symbol på, hvor galt det kan gå, hvis ikke det lykkes på Second Chance. De unge her er typisk mellem 15-18 år. De to fængsler ligger i en afstand og position, så de voksne

fanger kan signalere til de unge gennem tegn, reflekteret lys i spejle etc.

En af vores mandlige studerende på Second Chance fortæller i sin praksisfortælling:

”Vi har været oppe i fængslet i en lille måneds tid. Jeg sidder og snakker med en af drengene oppe fra fængslet. Vi taler lidt om hvordan han har det og om han har haft en god weekend. Det har han ikke for hans mor havde ikke råd til at komme og besøge ham, så weekenden har været lidt hård.

Jeg føler og har medlidenhed med drengen, som jeg synes det er synd for og prøver at fortælle ham, at han skal holde hovedet oppe.

I stedet for at snakke videre om hans dårlige weekend, fortæller han mig nu, hvorfor han sidder inde. Han har slået et andet menneske ihjel og det er det han sidder inde for. Jeg tænker ved mig selv at vi er i et fattigt land og han har nok slået ihjel af nød og ikke af lyst. Jeg bliver ved med at snakke med drengen, uden at jeg føler at han er det værste menneske der findes på jorden.

Jeg er blevet en meget mere tolerant person, end jeg var da jeg forlod Danmark. Jeg er begyndt at tænke over, at der nok er en grund til at folk har handlet som de har gjort og det er gjort af nød og ikke ondskab.” (Praksisfortælling maj 2011)

”Jeg sidder med en af drengene der fortæller hvad han sidder inde for. Han har været med i et bandeopgør, hvor der blev skudt efter hinanden og en fra den anden bande er blevet slået ihjel. Han ved ikke hvem der har skudt

ham, for de var mange fra hans bande, der havde våben på sig. Ud over det har han også en dom for voldtægt. Jeg begynder at spørge hvordan han har det med de ting han har oplevet, om det er noget han har fortrudt, tænker han meget over det og er der noget han kan gøre for ikke at ende op i de samme problemer igen. Vi får en god snak og jeg har en fornemmelse af at jeg har givet drengen noget at tænke over.”

(Praksisfortælling , maj 2011)

Den studerende oplever, at han får etableret en god snak med den unge indsatte, og at han via sine spørgsmål og ikke fordømmende tilgang hjælper til, at drengen kan tænke over, hvad der er sket, hvad hans andel i hændelsen er, og hvordan han kan undgå, at noget tilsvarende sker. I den studerendes selvforståelse er han med til at understøtte drengens selvrefleksion og måske derigennem øge han videre livschancer.

I første omgang anfægtes den studerendes grundlæggende værdier og antagelser omkring det at begå mord. Han arbejder med den umiddelbare reaktion og skelner mellem mord af lyst og af nød og udvider dermed sin tolerance, og ser den unges handling ud fra den samlede livskontekst og de handlemuligheder den unge har. Den studerende udfordres under de nye arbejdsbetingelser i sit syn på ”de andre” og på sig selv. Det nye narrativ som måske rummer mere tolerance gennem denne oplevelse, giver ham en oplevelse af handlekraft, af at kunne lytte, rumme og reflektere over den unges situation sammen med den unge (White, 2008).

For alle studerende i udlandspraktik er det en gennemgående fortælling, at denne praktik har haft meget stor betydning for deres identitetsdannelse, deres blik på og forståelse af sig selv og de handlemuligheder, som er deres.

Flere fremhæver, at de er blevet langt mere tålmodige mennesker i udlandspraktikken:

"Jeg synes, her skal man være meget tålmodig, fordi det er ikke noget ligesom i Danmark, var der bare bom bom-bom, der er man plugged in. Fra 13-14 laver du det, og fra 14-15 det. Her der er det meget løst, sker det ikke i går eller i dag, så sker det i morgen."

"..man er blevet mere tålmodig. (...) Meget mere. Ikke at jeg ikke var det før, i hvert fald over for børn, men bare i min dagligdag. Bare det at gå ned og handle, det tager to timer hernede, hvor man står hjemme i Netto og er ved at gå amok, hvis det tager mere end et kvarter. Man bliver meget mere tålmodig. Og jeg tror også, at jeg er blevet meget mere lyttende faktisk. Jeg har måske haft en tendens til før at være lidt styrende, uden at jeg har egentlig selv tænkt over det, det er jeg blevet mere bevidst om."

Også tolerance er en egenskab, som er blevet udfordret og udviklet hos de studerende i denne praktik:

"Ja, nu skal jeg lige geare lidt ned, jeg skal ikke gå ind og ændre på dem, jeg kan selvfølgelig komme med nogle gode idéer, men jeg skal ikke gå ind og ændre deres liv på den måde. Fordi sådan har det været siden stedet her startede i '83, eller hvornår det nu var."

Det tætte samvær med andre studerende, såvel på arbejdet som i bofællesskabet, udvikler også de studerende personligt. Her nævnes også egenskaber som tålmodighed, tolerance, lydhørhed og åbenhed:

"Jeg bor sammen med fem piger, hvor vi er rigtig gode til at tale om tingene. Også når vi har haft nogle forskellige

projekter, hvor man har tænkt, ej det er skidegodt det, du siger derovre. Jeg tror bare, at jeg har været mere åben for, at jeg skulle være mere lyttende, fordi det har jeg måske fået at vide, – det kan godt være nogen af pigerne har sagt det.”

Spanskrøret

For de studerende i praktik i Ghana har mødet med en opdragelseskultur, der rummer *caning* – brug af spanskrør, været en meget voldsom oplevelse. Det har været et omdrejningspunkt for mange samtaler, for meget frustration, for mange konflikter studerende, lærere og ledere imellem. Den umiddelbare reaktion hos de studerende har været forargelse, frustration, sorg og fortvivlelse. Det ligger lige for at konkludere, at ghaneserne er tilbagesående i deres opdragelsesform, har et frygteligt børnesyn, og at de har meget at lære, før de kommer ”op på vestligt niveau.” Det griber dybt ind i deres værdibegreber og trækker hårdt på deres coping-strategier at skabe samarbejdsrelationer til kolleger på skoler med en så radikalt anderledes pædagogisk praksis.

De studerende mener, at de har udviklet rummelighed under deres praktikophold.

”Ja, men vi har lige siddet og snakket om det faktisk, vi er enormt stolte af hvor rummelige vi er, det er vi rigtig stolte af og jeg synes, jeg ved ikke om det har ændret sig, jo det har det jo, for jeg har fået øjnene op for det, så har det jo også ændret sig i det, jeg har fået øjnene op for hvor vigtigt det er for min profession, at kunne se andres perspektiver, og hvor god jeg er til det, det tror jeg helt sikkert kommer til at være en rigtig stor forskel både for X og jeg når vi kommer hjem, at vi kan sætte os ind i andres perspektiver, at vi kan rumme andres perspektiver.”

De arbejdede ved vores besøg, godt to måneder inde i praktikken, på ikke at pådutte andre den danske kulturs værdier og normer. Men øvelsen er svær.

”For når jeg ser på mig selv herinde fra så tænker jeg mega stædig ikk, jeg synes bare, at jeg har altid ret og altid fat i den lange ende, og jeg ved jo altid bedre, hvad der er godt for børnene og alle mulige andre mennesker, men hernede der er det lige som om at, jeg ved jo ikke altid bedre, for det er ikke altid det giver mening for dem, altså de ting som jeg synes er enormt gode og enormt værdifulde, giver ikke altid mening hernede, og det synes jeg, det er stort for mig, lige som at kunne sige; jaja det er nogle gode tanker du har, men gavner det eller er det bare at ville stikke noget ind et eller andet sted hvor det ikke hører til.”

I mødet med det anderledes kan studerende bringes til at reflektere over egen praksis. Dette kan desværre også have den følgevirkning, at egen praksis kommer til at fremstå som den rigtige, mest udviklede, den mest humane og den med det bedste børnesyn. De studerende i Ghana var på mange måder noget fastlåste i deres kulturelle opfattelser og bidrog også til at fastholde hinanden i den samme kulturelle opfattelse, gennem bekræftelse af hinanden og bekræftelse af hinandens synspunkter og oplevelser; oplevelser, som kan være særdeles barske set med danske øjne, men oplevelser på baggrund af en lokalt forankret praksis. Dette betyder omvendt ikke, at de studerende skal acceptere alt, med henvisning til en relativistisk kulturopfattelse hvor alt accepteres i kulturens navn – sådan er det jo i Ghana. Deres reaktioner viser, at de kun begyndende og sporadisk, og som vi så det, i høj grad frembragt af vores besøg og lange snakke netop om disse temaer, formåede at reflektere over egne kulturelle opfattelser og dermed bidrage til, at praktikopholdet ikke blev et praktikophold med fokus på, hvad de studerende kunne

lære ghaneserne, men i højere grad hvad man som studerende i praktik kunne lære.

Vores oplevelse ved besøget i Ghana var, at studerende meget nemt kan forfalde til en dømmende indstilling til den fremmede kultur, når de bliver så udfordrede og når de er meget alene med deres oplevelser. Vores besøg og mange samtaler med dem skabte uden tvivl refleksion, nye tanker hos dem og indsigt i egne forholdemåder og reaktionsmønstre. Der er derfor ingen tvivl om, at vejledning og udfordring ”hjemmefra” er en absolut nødvendighed, hvis formålet er at skabe kulturel bevidsthed og ikke kulturel fastlåsthed. Dette element må også i endnu højere grad tages alvorligt i forberedelsen af de studerende før afrejsen til et 3. verdensland.

I Danmark kan de studerende forvente, at de i vejledningen i praktikken får feedback på både faglige og fagpersonlige emner og oplevelser. De studerende i udlandspraktik er tilknyttet en vejleder fra uddannelsen i Danmark, og det er nødvendigt at sikre, at denne vejledning sker løbende og systematisk, eftersom vejledning lokalt i udlandspraktikken betyder, at denne dimension ikke varetages på selve praktikstedet og i en vejleder-studerende-relation.

Vores materiale peger på, at dette er en alvorlig svaghed ved praktik, der finder sted især i 3 verdenslande. Refleksion, forstyrrelse af egne forforståelser, erfaringsopsamlinger og evaluering finder kun sted i det omfang, de studerende selv kan etablere det mellem sig, og da der ikke eksisterer en systematik og en rammesætning omkring det, forbliver det meget tilfældigt, hvorvidt en sådan refleksion finder sted og i hvilket omfang; jf. afsnit om læringsmål.

På Filippinerne så vi dog et eksempel på en mere systematiseret refleksionsproces, som var igangsat af de studerende på eget initiativ. Her relateret til personlig udvikling:

”Jeg er blevet mere tålmodig og mere lyttende i hvert fald. Både det, at man bor fem piger sammen, men også når man skal samarbejde ude på XX. (...) og så tror jeg bare egentlig, at vi igennem hele forløbet har synes det har været fedt at lave sådan nogen aktiviteter, hvor vi skulle blive mere bevidste om, hvem vi selv var. Vi lavede sådan et ”egospil” til os selv, bare for at lære hinanden at kende. (...) Vi har brugt meget tid på at sidde og sige, jamen de her kvaliteter er gode hos dig, og de og de kvaliteter er mindre gode hos dig. (...) Jeg tror ikke, at jeg nogensinde har set mig selv som en styrende person, og det har jeg fået at vide flere gange, at jeg har været hernede, så det har jeg da taget til mig.”

På denne baggrund blev de studerende i Filippinerne instrueret i at lave kollegial supervision med hinanden.

Meget tyder på, at et initiativ som dette har stor betydning for udviklingen af en professionsidentitet hos de studerende. Samtidig understreger det, at en sådan refleksionsform ikke finder sted af sig selv i praktikken, idet de øvrige medarbejdere på praktikstederne ikke har dialoger af denne type med de studerende.

Læring som erfaring

Som allerede nævnt er refleksionsprocesser, erfaringsopsamling og professionel dialog ikke systematiseret som i den hjemlige praktik. Omvendt rummer udlandspraktik helt unikke muligheder for at skabe ”professionelle dialoger” tværinstitutionelt og tværfagligt. Vi har ikke besøgt praktiksteder, som tog imod studerende fra forskellige fagområder. Dette findes dog. Til gengæld tilbyder bofællesskaberne for studerende i udlandspraktik mange muligheder for udveksling af erfaringer, viden og holdninger på tværs af faggrænser. Sammenfaldet af et arbejds- og bofællesskab er helt unikt set i relation til en dansk praktik. Den løbende dialog og refleksion omkring den konkrete praksis i fællesskabet

giver nye muligheder for refleksion og erfaringsdannelse. Disse dialoger har dog ikke hidtil været systematiseret og forekommer tilfældige, men givetvis ikke mindre betydningsfulde.

De studerende, vi besøgte i Filippinerne, har været i praktik med studerende fra andre pædagogiske uddannelsessteder, og meget tyder på, at det har stor betydning, hvis der kan skabes professionelle dialoger mellem disse studerende i en form, der støtter refleksion og argumentation for egen faglighed.

”Man er blevet meget bevidst om, hvorfor er det vi laver det her. (...)vi sidder så, og nu vil vi gerne lave det her projekt, hvorfor vil vi det, skriver nogle tanker ned inden, skriver ned hvordan det går, nogle observationer, og så taler vi om det, reflekterer, og så skriver vi ned; det og det kom der ud af det, vi havde også nogle forestillinger inden fx de her børn de kan sikkert ikke være særlig gode motorisk, det er faktisk ikke helt sandt for de børn kravler rundt på alt muligt.”

Interviewer: ”Du siger, at I er nødt til at være skarpere på det henede, end hvis I var hjemme i Rødovre?”

”Igen, der er ikke noget der kommer til en, der er ikke nogen vejleder eller pædagog der kommer hen og stiller dig de spørgsmål.”

Interviewer: ”Så i forhold til læreplanerne?”

”Ja så har vi skullet lave vores egne læreplaner, og så tror jeg at det er godt, at vi kommer fra forskellige seminarier, for vi ser tingene på rigtig mange forskellige måder, faktisk en af de andre jeg arbejder sammen med har sagt mange gange, jamen, hvorfor gør vi det her, og nåh ja det skal vi huske, hele tiden. Og det har fungeret helt vildt

godt, hele tiden at tænke "hvorfor det" vi kunne også bare sætte os ned og lave de samme ting, men det har bare fungeret helt vildt godt jeg tror også vi vil så mange ting, vi er otte der arbejder sammen så alle har en idé om noget, og der skal være plads til alt, det er udgangspunktet, men vi er også meget sådan, ville det her så være bedre end dét her, så vi taler rigtigt meget om det, også fordi nu er vi fire der bor sammen, som arbejder sammen."

Mødet med andre fagligheder og spørgsmål til og udfordringer af ens egen faglighed tvinger til at kunne komme med gode begrundelser og inddrage viden om sit fag. Yderligere vil den studerende ofte, under sin praktik, have kontakt til andre professioner, møde studerende fra læreruddannelsen. Eksempelvis bor fem studerende sammen i Filippinerne; de fire arbejder på et Drop in center, den sidste arbejder på et børnehjem. De fire fra Drop in centeret arbejder yderligere sammen med fire andre studerende, der bor sammen et andet sted i byen med en større gruppe studerende.

De otte studerende på Drop In centeret har erfaret, at en meget struktureret pædagogik er nødvendig for at skabe forudsigelighed og struktur i en hverdag, hvor børnene kommer fra et gadebørnsliv med høj grad af selvforvaltning. Inden de studerende kom, fik børnene ikke tilbud om aktiviteter og sammenhængende projektforsløb. Den strukturerede dagligdag sikrer også en sammenhæng og konsensus blandt de studerende, der kommer fra flere forskellige uddannelsesinstitutioner.

"Og så mødes vi for det meste herhjemme hos os og planlægger tre uger ad gangen og skriver alt ned til hverdag, hvad vil vi lave og så er det nemlig vi får de der temaer i gang, vi har også haft et sanseprojekt kørende i sidste uge..."

Int.: Hvad betyder det der fællesskab, fordi det er anderledes at I er så mange studerende det samme sted, som du siger, I er nærmest jeres egne ledere, hvad betyder det for den læring der finder sted?

”... Vi får skrevet alt ned, hvad vi laver, hvorfor vi gør det og hvad børnene får ud af det her, hvad vi selv får ud af det og så får vi skrevet ned, så vi har det til når vi kommer hjem, og der sidder vi og diskuterer meget, fordi vi gerne vil have faste regler på institutionen, alle otte studerende, jamen så bruger vi hinanden og sparer med hinanden, rigtig meget”

De studerende har udviklet modeller for fælles planlægning og evaluering. I mangel af lokale kvalificerede professionelle, som de studerende kan lære af, spejle sig i og reflektere med, er de blevet hinandens kollegaer, sparringspartnere og ledere. Den nye situation åbner op for et øget ansvar og en større frihed til i fællesskab at kunne udvikle en ny praksis.

”Man er sin egen herre og du skal planlægge alt selv, så det der med at være struktureret, at have et overblik, det er alt. Det er virkelig noget man kommer til at kunne bruge, når jeg kommer hjem og er uddannet pædagog. Og det tror jeg ikke jeg ville have lært andre steder, end at være et sted, hvor der ikke er nogen, som har en eller anden form for dagsorden, som de for det meste har i en dansk institution, hvor der er nogle regelsæt man skal følge. Her der er ikke noget, det er os selv der skal lave reglerne.”

”Derhjemme kan man sige, at der var man den ene studerende som var i praktik, og der kunne man hurtigt, måske ikke gemme sig bag i de andre, men det var pædagogerne på stedet, som tog de vigtige beslutninger og styrede stedet, her er det os alle der styrer stedet, så derfor bliver

vi nødt til at sætte nogle ground rules for hvordan vi vil have det skal køre.”

Manglen på kvalificerede vejledere og kolleger bliver i de studerendes forståelse og optik også en frihed fra ydre og indre selvundertrykkende kontrol. Her føler de en frihed til at prøve at fejle og en tryghed i den studerende-kollegiale supervision og faglige refleksion, der finder sted i det studiefaglige fællesskab.

”Det er nyt for mig i forhold til de praktikker jeg har været med, hvor der er en overordnet, der har tjek på det hele og der er tjek på alt hvad der foregår på et fritidshjem f.eks. Du lærer mere fagligt der end du lærer personligt. Her, der har jeg lært mere personligt også med/om mig selv, hvordan jeg vil fungere i den situation. Havde den her situation været i Danmark, så var vi gået til vejlederen og havde sagt, ved du hvad der skete der, det her og det her, hvordan skal vi takle det, hvad skal jeg gøre...”

Fælles refleksion

En gruppe af de studerende der bor sammen, har udviklet ”egospillet” som de bruger regelmæssigt i den fælles evaluering. Egospillet er et spil, hvor de gennem en selvbestaltet form for kollegial supervision giver hinanden feedback på deres rolle som pædagoger. På baggrund af ”runder” udveksler de erfaringer og oplevelser, der reflekterer og styrker den enkeltes faglige selvbevidsthed og identitet.

I Youth Village (en institution for de største drenge i SOS børnebyen, Filippinerne), hvor fem mandlige studerende arbejder med sportslige aktiviteter, har den kollegiale observation understøttet den faglige og personlige refleksion

”Vi har stået nogle gange på sidelinjen, hvor X og Y var i gang med en aktivitet og så lavet nogle hold, og så står

de ude på siden, vi har fået mulighed for at observere samtidig.”

”Jamen det har stor betydning for hvordan jeg ser på tingene (..støj...) vi har haft det sådan at når vi var færdige (.. støj..) vi sidder nogle gange: X, hvordan synes du det har fungeret, kan vi gøre det anderledes, hvordan synes du i forhold til de tre andre, ... synes du de har været med til det, synes du de var i flow, nogle gange hvor vi synes en af os har været over grænsen eller ikke fysisk (..støj..) kunne han ikke gøre det på en anden måde, kan vi ikke bare lige fortælle ham det?”

At bo hos en lokal familie

I Ghana både boede og arbejdede de studerende meget isoleret og var placeret parvis på praktikstederne. I forhold til de studerende i Filippinerne mødte disse studerende derfor ikke andre fagligheder eller studerende fra andre pædagoguddannelsessteder. Denne gruppe af studerende har støttet hinanden og har kunnet trække på fælles undervisning og viden i deres planlægning af og forberedelse til de aktiviteter, de har igangsat.

I Ghana boede de studerende til gengæld privat hos en familie. Dette har skabt en særlig mulighed for refleksion:

”Den begyndte da, jamen det var det der store chok over at de slog børnene, og så et endnu større chok at gå på gaden, og se en mor sætte i løb fra sit barn, og komme hjem til vores familier og vide at de slår børnene, og sidde og snakke med dem, og de fortæller hvordan de blev tævet, og afstraffet på alle mulige sindssyge måder da de var børn. Og så tror jeg at jeg tænkte sådan lidt, jamen der er jo et eller andet der bare er helt, det er helt suget ind i landet. Og så tænker jeg bare, så giver det jo ikke mening bare at komme og sige; I skal ikke slå, for det er

forkert. Jeg ville være sådan, jeg ved bare det er forkert, det skal I bare høre på.”

”..og så synes jeg, det hjælper mig rigtig meget, jeg kan ikke forklare hvorfor, men at komme hjem til familien, selvom jeg godt ved de er hårde ved de børn der er i den familie, og så snakke med de voksne børn, om alt det de har gennemgået de der børn, og jeg ved ikke hvorfor de hjælper mig, men det gør de bare på en eller anden måde, at kunne sige til dem, at jeg synes det er så forfærdeligt, så kan de sidde der og fortælle; jamen det er det også, og vi var også alt det der igennem. Og så en gang imellem siger de; det er heller ikke alle der gør det mere. De gør det meget ude i landsbyerne, men dem der er uddannede gør det ikke så meget mere.”

Interviewer: ”Så I kan få nogen nuancer? Igennem at have samtaler med folk som er lokale?”

”Ja, lige præcis, jeg tror det er det der gør det.”

”Jeg tror også man kan få frustrationerne ud der, for der skal vi ikke opretholde et professionelt forhold, så vi kan godt sige; hvad fanden sker der for jer, I er selv blevet tævet halvt ihjel og nu gør I det samme, hvor er det koblingen gik galt.”

”Det er legalt at tale sådan fordi det er vores familie.”

”Vi kan gå lidt mere til kødet på dem, end man gør i en måske professionel relation.”

Sammenfattende kan man sige, at ulandspraktikkens usædvanlige konstruktioner i form af mange studerende på samme praktiksted mange studerende samlet i bofællesskaber skaber plads

til nye læringsrum, nye læringsfællesskaber og professionelle dialoger, der kan udfordre og udvikle den studerende på måder, som praktikken i Danmark ikke giver mulighed for.

Læring som udførelse

Hvordan udføres pædagogisk arbejde i den lokale kontekst, og hvordan udvikler den studerende en egen praksis i mødet med den fremmede kulturs praksisformer.

Det kan være vanskeligt at navigere i en fremmed pædagogisk praksis, hvor børnesynet og relationerne mellem børn og voksne er meget anderledes. Tre studerendes arbejde på et Day Care Center i Filippinerne kan illustrere dette:

En dag er de studerende på tur med børn og ansatte i naturen ud til et vandfald, hvor børnene svømmer og leger. Tre af de lokale kolleger har taget en dunk med, som de studerende tror er drikelse til børnene. Det viser sig at være en alkoholdrik, som er til de andre kolleger og de studerende.

”Det var lidt mærkeligt at forholde sig til, da vi så det var vigtigst at børnene fik noget væske indenbords. Derfor købte vi noget sodavand til dem, så de ikke tørstede eller gik sukkerkolde.” (Praksisfortælling, maj 2011)

De studerende præsenteres for noget, som de må antage er acceptabelt i den lokale kontekst, samtidig må de handle og navigere på baggrund af det børnesyn og pædagogiske ansvar, som de kender fra Danmark. De bringes i et dilemma, hvor de forsøger at fastholde og handle på baggrund af egne grundværdier og samtidig kommer til at signalere afstand til de lokale kollegers handlinger.

De studerende kommer med en forståelse af ”det gode børneliv” og præsenteres for et meget anderledes syn på barndom og

barnet. De går så at sige fra et dansk ideal til en virkelighed det pågældende sted. Den studerende må vurdere, hvordan hun kan formidle et andet syn på barnet og samtidig respektere børnesynet i den lokale kontekst.

De studerendes pædagogiske tilgang bygger på de unges medbestemmelse, indre styring og frivillighed, som kommer i konflikt med en mere disciplinær filippinsk pædagogik. De studerende på Youth Town ønsker, at drengene skal deltage i deres idrætsaktiviteter, og præsenterer det som en aktivitet på frivillig basis, hvilket bryder med drengenes skemalagte og voksenstyrede hverdag.

”Det har motiveret dem, der er nogen der er nemmere end andre at motivere. Jeg har haft det svært med at motivere alle, fordi vi prøver at få dem til at være mere med, men vi vil ikke presse dem. Vi vil ikke fungere som lærere, vi vil bare lære dem, at det fungerer sådan. Ligesom det fungerer i Danmark, og så prøver vi at give dem lov til selv at bestemme, komme med deres input og arbejde med, det har fungeret i hver tilfald, hvad skal jeg sige, over halvdelen af tiden har det fungeret.”

Mødet med ghanesiske skolers og familiers brug af fysisk straffelse bringer samme dilemma i spil. Skal de gribe ind i straffelsen? Skal de være børnenes advokater? Skal de stiltiende acceptere den lokale praksis? Skal de foreslå alternativer?

Den studerende står i spændet mellem at følge en dansk pædagogisk for forståelse og/eller at møde en ny og anderledes praksis og respektere den. Konsekvensen kan på den ene side være, at den studerende desperat forsøger at gennemtvinge en dansk pædagogisk for forståelse ureflekteret. På den anden side kan denne forstyrrelse overordnet set tvinge den studerende til at reformulere og formidle et pædagogisk grundsyn til de lokale kolleger,

der i en dansk kontekst kan forekomme som en naturaliseret tavs viden.

Omvendt betyder det at stå på helt egne ben i et fremmed land, i en fremmed kultur og uden mulighed for at konsultere sin vejleder på uddannelsesstedet, at der kan skabes en sikkerhed i forhold til egne pædagogiske færdigheder:

”Vi skal konstant stå for at igangsætte aktiviteter, fordi det er en skole, så bliver vi nødt til at tage dem ud af deres kontekst, og stå for en eller anden form for undervisning, undervisning på vores plan, men vi skal igangsætte dem med en aktivitet.”

Pædagogen som igangsætter og det ansvar, den viden og de metoder, dette kræver, bliver tydeligt for de studerende. Og det bliver tydeligt, at de har noget at byde på, og at de kan, når de bliver givet ansvaret.

”Jo, og derhjemme der var jeg, i den sidste praktik i hvert fald, jeg var helt vildt bange og usikker hver gang jeg skulle i gang med sådan et projekt, så var det åh nej, og er jeg nu god nok, og hvad nu hvis jeg taber børnene, og hvad skal jeg gøre og nu, vi styrer dem bare ikke, de kører bare på.”

Vejledning fra praktikvejleder i Danmark og ekstern vejleder på praktikstedet

Forud for udlandspraktikken er den studerende blevet forberedt på opholdet gennem interview med den internationale koordinator, samtaler, praktikforberedelsesdage, kontakt med studerende, der tidligere har været på udsendelsesstedet, læsning af tidligere rejsebrev, evalueringer fra tidligere studerende, møde med vores kontaktperson fra Cebu, Filippinerne og gennem deltagelse i specialiseringsundervisningen og mulighed for at deltage i det engelsksprogede kursus ”professional change” i UCC.

Undervejs i praktikken skal den studerende sende læringsmål til studievejleder til godkendelse og være i kontakt med praktikvejleder og international koordinator omkring to rejsebrev og anden behov for vejledning.

De studerende peger selv på under interviewet, at det ville være ønskeligt med mere kontakt til praktikvejlederen i Danmark

” Ja, de kunne skrive lidt mere til os, for det er ikke meget man hører fra dem derhjemme, altså man skal selv tage kontakt, og så er vi her jo meget på egen hånd.”

I Ghana er der tilknyttet en ekstern vejleder. Evelyn er leder af NNTTC, National Nursery Teacher Training Center. I kraft af hendes faglige og kulturelle baggrund er hun af stor betydning for de studerendes lokale vejledning, kontakt til praktikstedet og løbende dialog omkring praktikken.

I Filippinerne har vi ligeledes en ekstern vejleder, der som den udenforstående vejleder, med lokale kulturelle og delvist faglige kompetencer, kan støtte og vejlede den studerende undervejs i praktikken. Ingen af disse vejledere har dog mulighed for at vejlede den studerende på en ugentlig basis.

Kollegial supervision

På baggrund af det første feltstudie i Filippinerne, valgte vi at sætte fokus på kollegial supervision i forbindelse med vores feltstudier i Ghana. I den forberedende fase blev de studerende præsenteret for arbejdet med kollegial supervision og reflekterende samtaler og alle kommende udlandsstuderende fik en kort introduktion til at arbejde med forskellige metoder inden for kollegial supervision.

- Kollegial supervision med informant, interviewer og reflekterende team
- Historiefortælling kan bruges to og to og gerne flere
- Samarbejde og team om samarbejdsrelationen.

”Vi har gjort det sådan at vi har mødtes hver søndag efter morgenmad og så har vi taget en runde først, hvad der er mest givende og mest udfordrende og så har vi læst arbejdsprogrammet op fra sidste supervision--- hvem der har haft det mest presserende, der gerne vil være fokuspersion, så er der en der har meldt sig som intervieweren, så er resten af personerne det reflekterende team.”

De studerende i Ghana har arbejdet meget systematisk med kollegial supervision og har støttet sig meget til det fælles regelsæt og sikret sig, at alle er blevet superviseret. De har lavet referat, feedback og evalueret hver session og løbende rettet metoden til efter gruppens behov.

”Jeg synes det er et genialt middel, genial metode.”

Interviewer: Altså at det ikke kun var noget vi opfordrede til i udlandspraktikkerne?”

”Jeg tror det er rigtig godt generelt. Men altså blive lidt,

ikke tvunget, presset, skulle reflektere over sin egen praksis, det er virkelig givtigt i alle situationer.”

For de studerende har det skabt en mulighed for at dykke ned i dilemmaer, blive bevidst om dilemmaer og få struktur på og refleksion over de mange frustrationer.

”Der kom rigtig mange ting frem, som man ikke havde reflekteret over før, så det var rigtig givende. Og så får man rigtig meget ud af at høre hvad de andre hører en sige.”

Ofte er det meget udfordrende følelsesmæssigt for dem at møde en anden kultur, et andet opdragelsessystem, et andet menneskesyn, det kan vække store, svære følelser. Gennem den reflekterende samtale hjælpes de til at løfte sig ud af den følelsesmæssige konflikt og dilemmaer og få en refleksiv distance til oplevelsen, der hjælper dem til at se det i et mere analytisk perspektiv.

”Det er jo de samme frustrationer vi alle fire har, det er bare den måde vi vælger at håndtere det på der er meget forskelligt, og det synes jeg virkelig kommer frem i supervisionen.”

”Det er godt at få gravet i dybden synes jeg, for så bliver, på trods af at det er samme udgangspunkt, så bliver selve supervisionen og processen helt anderledes. Fordi for nogle handler det om at få taget et overansvar, for nogle handler det om at håndtere en følelse og møde det i et andet menneske.”

Generelt har de studerende fået meget ud af arbejdet med reflekterende samtaler og kollegial supervision. Det er blevet en integreret del af deres praktik, der ikke alene hjælper dem til at bearbejde og reflektere over egne og andres dilemmaer, men

også et nyt redskab, en faglig kompetence, de er blevet fortrolige med.

”Jeg tror alle kan bruge det. Det er der vi får mest sparing, det er helt klart der. Og den er ikke til at finde nogle andre steder, ikke på samme niveau, det er altså umuligt.”

De studerende foreslår, at der fortsat arbejdes med kollegial supervision, særligt i de praktikker, hvor flere studerende er i samme praktik eller i praktik i samme område. Ligeledes bør kollegial supervision være en fast del af praktikforberedelsen, også for de studerende der skal i praktik i Danmark.

Anbefalinger til opkvalificering af udlandspraktikken

Vejledning

- At sikre en faglig, kvalificeret vejledning, der især medtænker det særlige forhold, at de studerende er i udlandspraktik i den 3. verden.

På baggrund af vores feltstudier, observationer af studerende, interview med seks studerende, læsning af rejsebrev og praksisfortællinger, mener vi, der er flere mulige tiltag, der kan kvalificere den læring, der finder sted i udlandspraktikken i 3. verdenslande

Praktikvejledningen skal kvalificeres til at have en løbende dialog med den studerende gennem kvalificering af læringsmål, dialog omkring rejsebrev og afslutning med inddragelse af den studerendes *mid term* og *final evaluation*. Vi anbefaler, at vejlederen har et godt kendskab til praktiksteder i den 3. verden og de særlige udfordringer, det giver den studerende. Yderligere anbefaler vi, at der bruges skype i vejledningen.

Vi anbefaler at praktikvejledning af studerende i udlandspraktik henlægges til international koordinator, der i forvejen kender til praktikstederne i udlandet, tidligere studerendes erfaringer og den nuværende studerendes forberedelse og forudsætninger. Ligeledes anbefaler vi, at vejledningen systematiseres med bestemte intervaller, at der fokuseres både på det handlingsrettede arbejde med læringsmålene og på spørgsmål omhandlende det at agere i 'det fremmede'.

Forberedelse

- At give studerende indsigt i forskellige kulturelle opfattelser med henblik på at forberede dem på deres egne kulturelle reaktioner i mødet med det anderledes.

Som nævnt flere steder i rapporten kan mødet med en anderledes pædagogik og et fremmed børnesyn være meget voldsomt for de

studerende og medføre, at de forsøger at ændre på lokale forhold gennem troen på, at deres eget børnesyn er bedre og rigtigere end det lokale. Som også skrevet i rapporten er hensigten ikke, at de studerende skal vedkende sig en relativistisk kulturopfattelse, men nærmere at de kan reflektere over og analysere situationer og hændelser i et ikke normativt perspektiv.

Vi anbefaler, at forberedelsen af de studerende opkvalificeres med case-arbejde udarbejdet på baggrund af tidligere studerendes erfaringer, at de studerende i forberedelsen stifter bekendtskab med forskellige kulturelle opfattelser i relation til case-arbejdet og derigennem bliver i stand til at skabe sammenhæng mellem hvilke kulturelle opfattelser, der ligger bag hvilke typer af handlinger.

Dokumentationsopgave

- At inddrage dokumentationsprojektet/rapporten i deres midtvejsevaluering i samarbejde med praktiksted og eksterne vejledere.

De studerende skal ifølge bekendtgørelsen arbejde med systematisk erfaringsopsamling og refleksion med henblik på dokumentation. I studieordningen er CKF'erne omsat til arbejdet med en rapport om dokumentation, på baggrund af 3. praktikperiode

Centrale kundskabs- og færdighedsområder

Fælles for de tre praktikperioder:

- a) Praktikstedets pædagogiske og samfundsmæssige opgave og funktion, mål og pædagogiske praksis.
- b) Kulturelle og samfundsmæssige vilkårs betydning for pædagogisk praksis.
- c) Praktikstedets målgruppe(r) og dennes (disses) behov, livs-

kvalitet, udvikling og læring.

d) Etik, værdier og menneskesyn.

e) Deltagelse, systematisk erfaringsopsamling og refleksion med henblik på dokumentation og udvikling af pædagogisk praksis.

Kravet om at arbejde med dokumentation kan med fordel knyttes sammen med den studerendes midtvejsevaluering på praktikstedet i udlandspraktikken. Vi anbefaler, at den studerende afvikler midtvejsevalueringen som en konference, hvor de andre studerende på udsendelsesstedet deltager med inddragelse af interne vejledere fra praktikstedet og eksterne vejledere fra udsendelsesstedet.

Dette sker allerede på Filippinerne, hvor de studerende mødes fire måneder henne i praktikken med en større gruppe af andre studerende og fremlægger deres foreløbige praktikerfaringer. Dette møde og fremlæggelserne kunne på en enkel måde kvalificeres med kravet om arbejdet med dokumentation og udvikles til de øvrige 3. verdenspraktikker, hvor der er flere studerende i samme område/praktik.

I dette læringsrum skal de studerende dokumentere, reflektere over og evaluere et særligt aspekt af den pædagogiske praksis og kvalificere refleksionen ved at inddrage faglige begreber og teorier.

På den måde får vi udnyttet de særlige potentialer, der er til rådighed på udsendelsesstedet, i form af andre studerende og får etableret et fagligt refleksivt studie- og læringsrum i praktikken.

Kollegial supervision

- At give de studerende metoder og redskaber til at arbejde med kollegial supervision.

I kraft af at de studerende oftest bor og arbejder sammen med andre studerende inden for samme professionsuddannelse, kan den mangelfulde vejledning fra uddannelsesstedet bl.a. modsvares af arbejdet med kollegial supervision. Vi anbefaler, at de studerende bliver undervist i kollegial supervision i specialiseringsperioden, således at de på udsendelsesstedet kan bruge metoden aktivt og støtte og supervisere hinanden løbende. Egospillet, som de studerende i praktik i Filippinerne brugte til faglig refleksion, kan ligeledes introduceres som en metode de studerende kan anvende undervejs. Både kollegial supervision og anvendelse af egospil vil ikke alene være en kvalificering af den studerendes praktik, men også en generel kvalificering af den studerende.

Arbejdet med kollegial supervision kunne med fordel indgå som en del af praktikuddannelsen for alle studerende. Også i danske praktikker er der et muligt potentiale i at udvikle og kvalificere de læringsrum, som afsnittet "Læring som erfaring" sætter fokus på, ved at arbejde med kollegial supervision i forberedelsen, på studiedagene og i praktikken. Rapporten peger på den unikke erfaring, de studerede får i arbejdsfællesskabet, og den efterfølgende refleksions- og erfaringsopsamling i en professionel dialog.

Udviklingen af et tilsvarende erfarings- og læringsrum i praktikken i Danmark vil kræve, at de studerende periodisk får mulighed for at mødes og arbejde sammen, på tværs af praktiksteder, i praktikperioden. Her ligger en anbefaling til et fremtidigt udviklingsprojekt.

Litteratur

Hermansen, Mads, Løw, Ole og Petersen, Vibeke (2010): *Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer*. Akademisk Forlag.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (2003): *Situeret læring*. Hans Reitzels Forlag.

Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.

White, Michael (2008): *Kort over narrative landskaber*. Hans Reitzels Forlag.

