



FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

# Den pædagogiske tidsrejse

– En kvalitativ undersøgelse af pædagogstuderendes  
læringsudbytte i udlandspraktik

**Mikkel Snorre Wilms Boysen**

Ph.d. og Lektor ved University College Zealand  
msb@ucsj.dk

<https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU>

## Resumé

På pædagoguddannelse udsendes studerende ofte i praktikforløb til lande med andre pædagogiske normer og værdier end de danske. Dette medfører tilsyneladende en udfordring for de studerende i den forstand, at de forventes at møde den fremmede kultur med et åbent blik og samtidig være loyale overfor danske værdier og etiske retningslinjer. I artiklen behandles dette dilemma med udgangspunkt i et kvalitativt studie af atten studerendes praktikophold i udlandet. Med reference til teorien om praksisfællesskaber og teorien om deltagerbaner diskuteres de studerendes læring med særligt fokus på forholdet mellem imitation og refleksion. Endvidere anlægges et kulturteoretisk perspektiv med henblik på at undersøge de studerendes balancering mellem kulturel relativisme og etnocentrisme. Afslutningsvist fremhæves de studerendes evne til at omsætte erfaringer fra udlandsoopholdet til relevante pædagogiske kompetencer trods de beskrevne dilemmaer og paradokser.

## Abstract

Outgoing students in the field of social education in Denmark are often placed in internship in countries that are fundamentally different from Denmark, in terms of the dominating cultural and professional norms and values. From the students' perspective, this contrast apparently represents a dilemma, in the sense that they are expected to approach the foreign culture with an open mind while still being loyal to Danish values and ethical guidelines. In the paper, this dilemma is discussed with reference to a qualitative study of eighteen students' internship abroad. The investigation includes reference to the theory of communities of practice and the theory of 'trajectories of practice' suggested by Jean Lave and further developed by Klaus Nielsen. Furthermore, cultural theory is employed in order to explore the relationship between cultural relativism and ethnocentrism. Finally, the paper concludes, that the students are generally capable of transforming learning experiences gained abroad into relevant professional competences in spite of the paradoxes outlined.

## Nøgleord

Uddannelse, Udlandspraktik, Læring, Praksisfællesskaber, Deltagerbaner, Kulturel relativisme

---

## Paradokset

I dansk uddannelsestænkning vægtes udlandsophold højt. Dette er også tilfældet på pædagoguddannelsen (Brandenburg, 2014; Bjerre & Ladefoged, 2009; Styrelse for International Uddannelse 2009; Stæhr, Bruun & Kragh, 2012). Fra et dan-

---

nelsesperspektiv fremstår argumenterne for udlandsophold indlysende. De pædagogstuderende lærer noget om andre kulturer. De får et mere nuanceret blik på verden. De opnår en ny forståelse af deres egen kultur. De bliver mere selvstændige (Andreassen & Prins, 2011, s. 45; Ernlund, 2014; Stæhr, Bruun & Kragh, 2012) Men almen dannelse og personlig udvikling er i mindre grad end tidligere omdrejningspunktet for dansk uddannelsestænkningen. Snarere synes der i dag at være fokus på specifikke kompetencer, som kan anvendes på arbejdsmarkedet eller i videre uddannelsesforløb (Pedersen, 2014, s. 23-32; Tusk, 2015). Med baggrund i denne udvikling forekommer det i stigende grad relevant at spørge mere konkret til den læring, der pågår. For hvad er det egentlig de pædagogstuderende lærer, når de er i praktik i udlandet? Og hvordan kan de bruge denne læring professionelt?

Med dette fokus for øje viser det sig, at der bag de nævnte åbenlyse læringspotentialer gemmer sig en række problemer og paradokser. Først og fremmest skyldes dette, at de danske pædagoguddannelser sender mange studerende til lande, som i større eller mindre grad kan kategoriseres som 'udviklingslande', fx lande i Afrika og Asien (Stæhr, Bruun & Kragh, 2012, s. 5). Fra et kompetenceperspektiv kan man med god ret spørge til den bagvedliggende mening med at sende studerende ud til lande, hvor de pædagogiske værdier er så langt fra de danske. Hvorfor sendes studerende til lande, hvor børn bliver slået, hvor hygiejne er i bund og hvor personalet er uden uddannelse? Hvilke kompetencer forventer man, at de skal tilegne sig? De danske studerende skal jo gerne blive så dygtige pædagoger som overhovedet muligt. Hvorfor sendes de ikke primært til steder med en høj pædagogisk standart? Man ville vel næppe sende astronaut-studerende på studieophold i lande med tvivlsom rumteknologi eller lade lægestuderende studere kirurgi i lande, hvor man ikke kender til de mest basale kirurgiske teknikker. Så hvad er egentlig læringsværdien i denne type studieophold?

## Tidsrejse-metaforen

Med udgangspunkt i en undersøgelse af læring under udlandspraktik (Arnfred & Boysen, 2016) vil der i nærværende artikel blive fremvist eksempler på, at studerende benytter en række specifikke refleksions-strategier til at skabe mening ud af mødet med den fremmede pædagogik og den fremmede kultur. Først og fremmest er det øjensynligt en væsentlig forestilling hos de studerende, at Danmark er 'foran' størstedelen af de lande, der anvendes til praktikforløb. Dette gælder i særlig grad for lande i Afrika og Asien og i nogen grad for lande i Sydeuropa og Østeuropa (se også Andreassen & Prins, 2011, s. 50). Således oplever de danske studerende, at de bliver sendt tilbage i tiden og møder en pædagogik, som fandtes en gang i Danmark, men som ikke findes længere. Denne forestilling er naturligvis behæftet med store problemer og kan let betragtes som et udtryk for et etnocentrisk og unuanceret verdenssyn (Stæhr, 2015). På den anden side skaber dette billede tilsyneladende en slags læringsramme for de studerende, hvori de

kan reflektere over dansk kultur og pædagogik i et historisk perspektiv. Læringsudbyttet bliver på denne måde etableret via forestillingen om, at praktikken kan ses som en slags pædagogisk tidsrejse, der kan fortælle en historie om, hvilke værdier vi har forladt i Danmark. På godt og på ondt.

I denne artikel er det ønsket, at følge de studerende på deres rejser tilbage i tiden og lytte til deres oplevelser og overvejelser. Under denne rundtur skal vi med Kicki til Litauen, Cecilie til Uganda, og med Ditte til Filippinerne. De tre cases repræsenterer tre forskellige typer læringsforløb i den forstand, at Kicki primært synes inspireret, Cecilie ambivalent og Ditte decideret afstandtagende i forhold til den fremmede kultur. Efterfølgende diskuteres deres oplevelser og refleksioner bl.a. med udgangspunkt i Wenger og Laves læringsteori om praksisfællesskaber og blikket rettes mod aktuelle og væsentlige læringsparadokser. Indledningsvist skitseres dog kort den metodiske og empiriske ramme omkring artiklens fokuspunkter.

## Empiri og metodik

Nærværende artikel bygger hovedsageligt på en undersøgelse foretaget af Arnfred og undertegnede i perioden juni 2015 til og med juni 2016 (Arnfred & Boysen, 2016). Undersøgelsen var oprindeligt initieret og bestilt af Styrelsen for Videregående Uddannelser og havde til hensigt at besvare følgende spørgsmål: 1) Hvad motiverer pædagogstuderende til praktik i udlandet? 2) Hvad lærer de studerende under udlandspraktik i forhold til faglige kompetencemål, personligt og kulturelt? 3) Hvilke forhold fremmer/hæmmer læring under praktikken? 4) Er der særlige læringsformer som en udlandspraktik understøtter?

Med baggrund i dette forehavende blev der udformet et eksplorativt design med metodologisk afsæt i kvalitative tilgange såsom Grounded Theory (fx Charmaz, 2006). Pointen med dette udgangspunkt var at undersøge feltet induktivt og få øje på nye problemstillinger og tematikker. Dog rammesatte de præformulede spørgsmål dele af undersøgelsen i deduktiv retning, eksempelvis i forhold til de faglige kompetencemål, der implicerede et fokus på specifikke læringsaspekter. Undersøgelsen balancerede således kontinuerligt mellem induktive og deduktive perspektiver.

I undersøgelsen medvirkede atten studerende. Seks studerende blev interviewet to gange efter endt ophold. Tolv studerende blev interviewet både før og efter praktikperiode og måtte desuden på månedlig basis skrive logbog med udgangspunkt i en række prædefinerede spørgsmål. Der indgik deslige tre institutionsbesøg i undersøgelsen til henholdsvis Uganda, Litauen og Mauritius. De resterende praktiksteder var placeret i Norge, England, Filippinerne, Malaysia, Kina, Tanzania, Tyrkiet og Grækenland.

Logbøger og interview blev analyseret ud fra en fænomenologisk-hermeneutisk strategi med vægt på at undersøge og forstå interviewpersonernes perspektiv og verdensbillede (Bech, 2013; Brinkmann & Kvale, 2009; Schiermer, 2013). I

tråd med undersøgelsens eksplorative karakter opstod tematikker og problemfelter løbende undervejs. Disse problemstillinger blev kontinuerligt beskrevet, undersøgt og opsporet i iterative cirkler, hvilket er en velkendt metodik indenfor Grounded Theory (Glaser & Stauss, 1967, s. 45; Kelle, 2007). Undersøgelsens længerevarende karakter udgjorde her en væsentlig fordel, idet et sådant design muliggør løbende justeringer og nuanceringer af dataindsamling og analyse.

Med baggrund i analysen opstod en række tematikker, der er beskrevet og opsamlet i en ministeriel rapport (Arnfred & Boysen, 2016). I denne artikel er det hensigten at dykke ned i en af de problemstillinger, som fremstod mest væsentlig og dilemmafyldt i det empiriske materiale. Med andre ord, interview og logbøger peger på, at de studerende kæmper med at skabe mening ud af mødet med de fremmedartede kulture, hvor de pædagogiske strategier virker mindre åbenlyse. Herved ønskes i nærværende artikel at undersøge, diskutere og *få øje på* det pædagogiske potentiale i miljøer, hvor pædagogiske intentioner og rammer umiddelbart synes mindre synlige. God rejse.

## Rejsen til Litauen: Tiden uden regler og teorier

Kicki har været i Litauen på et børnehjem i Kaunas. Hun fortæller om, hvordan fraværet af regler og eksplicite didaktiske rammer var en befrielse. Først og fremmest er der ifølge Kicki ikke de samme sikkerhedsforanstaltninger i Litauen som i de danske institutioner. Dernæst er der ikke de samme formelle forventninger til det teoretiske og organisatoriske grundlag for pædagogikken. Derfor er hverdagen ifølge Kicki mere fleksibel og spontan.



*Billede fra Kickis logbog: På udflugt til botanisk have.*

*Ved siden af børnehjemmet ligger en botanisk have og en park, hvor vi gik hen og bare fodrede ænder og sådan. Hjemmefra tænkte jeg egentlig, at det skulle være revolutionerende aktiviteter, jeg kom med. Men faktisk, sådan nogle helt enkle ting som at tage i parken og fodre ænder gjorde børnene helt ekstatiske. I første praktik i Danmark havde jeg det lidt sådan, at det skulle være nogle vildt nye aktiviteter, jeg kom med. Men i Danmark var det faktisk også sådan, at børnene var glade for noget, som de havde prøvet før. Så det behøves ikke at være så voldsomt nyt, hvis man kan sige det sådan. Jeg lærte enormt meget af den der afslappethed i Litauen. Vi var mindst 20 år tilbage i tiden. Der var ikke de her pædagogiske begreber. Der var ikke læringsplaner. Der var høje krav skolemæssigt til de her børn. Men på alle andre måder var det faktisk meget afslappet. (Interview med Kickie, 2015)*

Kickis tanker adresserer tilsyneladende en række af de pædagogiske tendenser, som pt er aktuelle i Danmark. For det første er der tale om, at Kicki retter et kritisk blik mod den generelle akademisering af den pædagogiske profession. Ligeledes stiller hun spørgsmål ved, om innovation og udvikling i det daglige egentlig er til gavn for børnene. For det tredje påpeger hun, at de regler, som danske pædagoger skal virke under, ultimativt kan virke hæmmende på pædagogisk praksis. På denne måde bliver Kickis historie en fortælling om nogle af de pædagogiske værdier og traditioner, som man, i Kickis optik, har forladt i Danmark. Værdier som hun beskriver med ord som spontanitet, uformelle strukturer, afslappethed og frihed.

Nu har Kicki jo ikke været på en rigtig tidsrejse. For Litauen er ikke en kopi af Danmark for 20, 30, eller 40 år siden. Men det synes oplagt, at hendes oplevelser gør hende i stand til at vurdere fordele og ulemper ved bestemte pædagogiske tiltag i et større perspektiv. Hendes horisont er blevet bredere. Der kan naturligvis sættes spørgsmålstegn ved værdien af denne læring i en dansk kontekst. For er det virkelig svaret på nutidens udfordringer at afmontere innovation, pædagogiske begreber og didaktiske refleksioner? Hvis udvikling anskues normativt og med baggrund i en evolutionistisk kulturopfattelse, er der ikke meget mening i at hente inspiration i fortiden (Stæhr, 2015, 152-154). Men til gengæld giver Kickis perspektiv god mening, hvis udviklingstendenser ikke opfattes deterministisk, men derimod som noget, der kan påvirkes, fravælges og tilvælges. Kicki understreger selv, at den litauiske kultur ikke blot kan overføres til Danmark. Men oplevelserne inspirerer hende tilsyneladende i forhold til udviklingen af hendes pædagogiske identitet og værdigrundlag.

## **Rejsen til Uganda: Tiden hvor man godt kan slå**

Cecillie har været i praktik på et børnehjem i Uganda. Hun fortæller om en fremmedartet kultur, hvor børnene hjælper hinanden og tager del i fællesskabet. Hvor det kollektive er i centrum frem for det individuelle. Da hun bliver bedt om at fremvise et billede, som repræsenterer væsentlig læring for hende, viser hun et billede af børn i alle aldre samlet i en fælles leg. For hende symboliserer billedet, hvordan de store børn tager sig af de små. Og at fællesskabet er i centrum.



*Billede fra Cecilies logbog: Børn samlet i fælles leg.*

Men mødet med den ugandiske kultur rummer også en række udfordringer. For selvom det i dag er ulovligt at benytte fysisk afstraffelse i det offentlige rum, så er dette stadig et velkendt fænomen i Uganda. Dette påvirker Cecilie meget og i hendes bestræbelser på at forstå denne side af den ugandiske kultur, retter hun et kritisk blik mod både Uganda og Danmark.

*Nu så vi jo desværre også fysiske afstraffelser, som de jo stadig bruger som pædagogisk redskab dernede. Og jeg er på ingen måde tilhænger af det. Jeg synes det er dybt forfærdeligt. Men det har alligevel sat nogle refleksioner i gang for mig i forhold til, hvordan vi afstraffer psykisk herhjemme i Danmark. Når vi indirekte signalerer til barnet: 'Du er ikke god nok. Nu skal du gå væk fra mig'. Hvilken følelse efterlader en sådan psykisk afstraffelse? Hvornår er konflikten afsluttet? Dette perspektiv har virkelig vendt sig. Jeg ville aldrig acceptere fysisk afstraffelse i Danmark. Men i Uganda oplevede jeg bare, at børnene fik et rap over nallerne, og så var de okay igen bagefter. Så vidste de, at konflikten var slut. I Danmark kan konflikten trække i langdrag. Så hvad er egentlig værst på den lange bane for barnet? (Interview med Cecilie, 2016)*

Cecilies oplevelser med fysisk straf har tilsyneladende resulteret i et nuanceret og reflekteret syn på den ugandiske kultur og pædagogik. Hun kan endda udpege

enkelte fordele ved fysisk vold sammenlignet med psykisk afstraffelse. Cecillies læreproces kan betragtes fra flere synsvinkler. På den ene side kan det hævdes, at Cecilie simpelthen har ladet sig assimilere og socialisere ind i en anden kultur. På den anden side kan det hævdes, at Cecilie har opnået en mere nuanceret kulturforståelse. Hun er nu i stand til at se den danske kultur i et nyt lys. Hun er i stand til at anlægge nye perspektiver og have øje for kvaliteter i andres kulturer. Hun er blevet mere relativistisk i sin kulturopfattelse.

## Rejsen til Filippinerne: Tiden før pædagogik blev opfundet

Ditte har været i Filippinerne. På et børnehjem for børn med nedsat funktions-evne. I perioden har hun desuden lavet projekter med gadebørn og gadekøkkener. Ditte har yderligere arbejdet med at rejse finansiering til forskellige projekter. På praktikstedet har hun dog oplevet et miljø, hvor pædagogisk viden og refleksion synes fraværende.

*Man kan godt sammenligne miljøet på børnehjemmet med handicapsynet i Danmark for 50 år siden. De er ikke nået så langt hernede. Der er to stuer med tolv børn på hver stue. Og der er kun en enkelt husmor til de tolv børn. Og husmorens opgave er bare at give dem noget mad og rent tøj og hjælpe dem med noget hygiejne. Og så bliver der ikke gjort så meget mere faktisk. Hun passer dem, ligesom det var hendes egne børn. Og det er ikke på samme måde, som vi arbejder med børn hjemme i Danmark. Hernede leger forældre ikke med deres børn. De mangler virkelig ressourcer og viden hernede. (Interview med Ditte, 2016)*



*Billede fra Dittes logbog: Børnehjemmet i Filippinerne.*

På billedet ses den stue, hvor børnene bor. Ifølge Ditte ligger børnene i tremmesengene det meste af dagen. Kvinden i forgrunden er den omtalte 'husmor', som er ansat til at passe børnene. Fra Dittes perspektiv er håndteringen af børnene problematisk. Fx gør det indtryk på Ditte, at personalet tvinger mad i de børn, som ikke vil spise. Det gør de ved at holde børnene for næsen, så de bliver nødt til at



synke. Denne metode afviser Ditte at benytte. Til gengæld benytter hun sådanne oplevelser til at kaste et historisk blik på dansk pædagogik:

*Jeg har arbejdet med voksne udviklingshæmmede hjemme i Danmark. Og det er jeg rigtig glad for. Men mange af mine beboere på det danske bosted kunne godt have udviklet sig meget bedre, hvis de var blevet født nu i stedet for for 50 år siden. Så her på Filippinerne kan jeg med egne øjne se, hvorfor nogle udviklingshæmmede mennesker i Danmark fungerer så dårligt som de gør. Simpelthen fordi man ikke har haft den tilstrækkelige viden og de nødvendige ressourcer til at hjælpe dem med at udvikle sig. Børnene fra mit praktiksted i Filippinerne udvikler sig jo heller ikke. (Interview med Ditte, 2016)*

Mødet med den fremmede kultur skaber således mulighed for at reflektere over, hvordan de ældre mennesker med nedsat funktionsevne i danske institutioner muligvis er blevet behandlet, dengang de var børn. Oplevelsen kan derfor potentielt bruges til at opnå en dybere forståelse for, hvilken indflydelse forskellige typer af pædagogikker og behandlinger har for menneskers liv og udvikling. Samtidig tilbyder den filippinske institution et handlerum, hvor Ditte kan afprøve danske pædagogiske metoder. Hun forsøger fx at lære en lille dreng at spise selv fremfor at made ham, hvilket er den almindelige praksis på stedet. Hun træner ham i at bruge skeen og føre den op til munden. Ifølge Ditte giver dette drenge både glæde, selvtillid og selvstændighed. Herved kan processen ses som en slags demonstration af de danske metoders overlegenhed. Denne type erfaring resonerer i høj grad andre af undersøgelsesdeltagernes refleksioner. Fx fortæller en ung mandlig studerende om, hvordan han har fået øjnene op for værdien i at 'anerkende' ved at opleve et pædagogisk miljø på Filippinerne, hvor anerkendelse tilsyneladende ikke var del af det pædagogiske repertoire.

## Tidsrejsen og paradokset

Som demonstreret i ovenstående cases lader det til, at forestillingen om at Danmark indtager en global førerposition, er fremherskende. Denne tænkning er oplagt, men også problematisk. Den er oplagt, fordi de studerende naturligvis forsøger at forstå det fremmede ud fra det, de kender. Dette er en velkendt menneskelig mekanisme, som er teoretisk og empirisk velbeskrevet (e.g., Gadamar, 1960; Piaget, 1953). Således medbringer de studerende en række forestillinger om deres egen kultur og historie, som de bruger til at kategorisere og forstå den kultur, de møder. Derfor tolkes fysisk afstraffelse som en pædagogisk strategi, der i dansk sammenhæng hører fortiden til. Men billedet er ligeledes problematisk, fordi det implicerer et deterministisk, lineært og kulturevolutionistisk verdenssyn, hvor Danmark opfattes som repræsentant for det mest veludviklede (Jensen, 2013, s. 22; Stæhr, 2015). Og i dette lys kan det være vanskeligt at se, hvad pointen egentlig er med at prøve at forstå den fremmede kultur.

Med baggrund i de beskrevne cases ses både eksempler på, at de studerende forsøger at forstå den fremmede kultur og eksempler på, at de studerende afskriver

den fremmede kultur som værdiløs. Kicki er meget positivt inspireret af Litauen og hendes oplevelser fører til et kritisk og nysgerrigt blik på konsekvensen af det akademiske og regeltunge læringsmiljø i Danmark. Cecilie forsøger at forstå den fysiske afstraffelse hun oplever, hvilket ultimativt fører til, at hun stiller spørgsmål ved vores måde at straffe børn psykisk i Danmark. Ditte synes ikke at være blevet direkte inspireret af den kultur, hun møder. Til gengæld er det tydeligt, at der er et stort læringspotentiale forbundet med at opleve den positive effekt af danske pædagogiske metodikker.

De danske studerende er placeret midt i et paradoks. På den ene side skal de studerende lære at møde den fremmede kultur med åbent sind og undgå en etnocentrisk tilgang til verden. På den anden side skal de danske studerende holde fast i og bygge videre på danske værdier og metodikker. Begge dele er en udfordring. Og at gøre begge dele samtidigt er virkelig vanskeligt. Mange studerende træner sig i at blive bedre til at være åbne. Louise, som har været i praktik i Grækenland, fortæller fx, hvordan hun i starten af opholdet fokuserede på mangler i den kultur, hun mødte. Men efterhånden lærte hun at se ressourcerne og være mere rummelig. Samtidig trænes mange studerende i at holde fast i danske værdier. Mia, der har været i Litauen, beskriver fx, hvordan det lykkedes hende at holde fast i en legende og venskabelig tilgang til børnene, selvom man på stedet opfattede denne adfærd som en smule uprofessionel.

Det beskrevne paradoks kan ligeledes genfindes i de indledende faser i de studerendes forløb. Således ses, hvordan mange af de studerende før udlandsopholdet har en todelt forventning og vision. På den ene side ønsker studerende ofte at komme afsted for at hjælpe og lære andre om de danske værdier. Samtidigt ønsker de selvsamme studerende at være åbne og lære af den fremmede kultur. Denne dobbelte tilgang giver god mening. Men den er naturligvis vanskelig at håndtere. For hvilke værdier er værd at tage med sig hjem? Og hvilke er ikke?

## **Kan man simultant kritisere og imitere?**

Det beskrevne dilemma kalder på en forståelse af de læringsmekanismer, der finder sted under praktikophold. Martin Bayer beskriver i bogen 'praktikkens skjulte læreplan', hvorledes danske pædagogstuderende i de danske praktikinstitutioner langsomt lærer at blive som vejlederen (Bayer, 2001). Ud fra teorien om praksisfællesskaber demonstrerer han, hvorledes studerende bevæger sig fra de mere perifere cirkler i institutionen ind mod midten, hvor de i tiltagende grad lærer at agere som vejlederen og de øvrige kollegaer. Med andre ord, den studerende overtager gradvist de norm-givne handle-mønstre i institutionen.

Denne læreproces er selvsagt på mange måder positiv. De studerende er jo netop i praktik for at lære af deres vejleder. Men ønsket er jo også, at de skal forholde sig undersøgende og reflekteret til institutionens pædagogik. Og dette bliver i særlig grad væsentligt, når de danske studerende er i udlandspraktikker, hvor en del af den anvendte pædagogik er i modstrid med danske værdier og love.

Spørgsmålet er dog hvordan, og i hvilket omfang, det er muligt at forholde sig kritisk til en anden kultur samtidig med, at man lærer at agere i den. Med udgangspunkt i teorien om praksisfællesskaber kan der anlægges flere perspektiver på denne problematik. På den ene side kan teorien anskueliggøre, hvorledes læring kan være reproducerende og refleksionshæmmende. På den anden side kan nyere bidrag til teorien give bud på, hvorfor læring i praksisfællesskaber ofte resulterer i idiosynkratisk refleksion fremfor imitation. Spørgsmålet er centralt, fordi udlandspraktik-modellen tilsyneladende bygger på en forventning om, at de studerende evner at skabe sådanne hensigtsmæssige refleksioner. Forholdet mellem imitation og refleksion er dog ikke afklaret, hverken empirisk eller teoretisk, hvorfor det er omdrejningspunktet for diskussionen i det følgende afsnit.

## Hvordan opstår refleksion og forandring i praksisfællesskaber

Teorien om praksisfællesskaber er oprindeligt udviklet af Wenger og Lave (1991) og indeholder som udgangspunkt en alternativ fortolkning af mesterlære og de processer, som finder sted mellem mestre og lærlinge i sociale fællesskaber. Med baggrund i undersøgelser af læreprocesser blandt skræddere i Vestafrika demonstrerer de, at lærlinge ofte lærer af andre lærlinge fremfor deres mester. De beskriver disse processer som novicers bevægelse fra en legitim perifer position til en central position i et arbejdsfællesskab. Det dualistiske forhold mellem mester og lærling er således, ifølge forfatterne, uegnet til at beskrive de komplekse netværk af interaktioner, som pågår. Yderligere peger de på, at mesterlære ikke fører til homogenitet, konservatisme, reproduktion og manglende refleksion. Derimod fremhæver de, at læring som den udfoldes i et praksisfællesskab er kompleks, refleksiv, produktiv, heterogen, og flerdimensional (Lave, 1999, s. 40-41).

På trods af Lave og Wengers optimistiske beskrivelser af praksisfællesskaber synes metaforen om periferi og centrum at indeholde et element af konservatisme, i den forstand at nytilkomne først er fuldgyldige deltagere, når de har erhvervet specifikke normer og kompetencer (se fx Boysen, 2015, s. 147-149; Jespersen, 1999). Yderligere kan der argumenteres for, at mesterlære ofte er forbundet med en kropslig imitation, der efterlader minimal plads til forhandling og refleksion (Nielsen, 1999, s. 161, 214). Af sådanne årsager synes det derfor vigtigt at prøve at forstå balancen mellem produktion og reproduktion i et praksisfællesskab.

Klaus Nielsen adresserer i sin afhandling om læreprocesser på musikkonserveriet netop dette centrale tema. Med Nielsens formulering lyder spørgsmålet således: 'Vi er alle del af praksisfællesskaber, men hvorfor bliver vi ikke ens? Hvordan forklarer vi menneskelig forskellighed, samtidig med at vi bevarer et socialt perspektiv?'<sup>1</sup> (Oversat fra Nielsen, 1999, s. 40). I afhandlingen anvendes begrebet 'deltagerbaner' til at besvare dette spørgsmål. Begrebet blev oprindeligt udviklet

---

1 Originalcitater: 'We are all part of communities of practice, but why do we not become 'the same' so to speak. How do we maintain a social perspective and still address issues of human differences?' (Nielsen, 1999, s. 40).

af Lave (1996) og defineres af Nielsen som måden, hvorpå individet ændrer sin deltagelse i forskellige praksisfællesskaber over tid (1999, s. 56). Konceptet benyttes i hans analyser til at vise, hvordan eleverne på musikkonservatoriet ikke kun er del af et homogent miljø, men derimod tager del i mange forskellige typer af praksisfællesskaber. De studerende på konservatoriet følger således forskellige baner, hvilket resulterer i, at de er i stand til at udvikle sig som unikke musikere og mennesker. Med udgangspunkt i dette perspektiv konkluderer han, at eleverne på konservatoriet ikke bliver ens 'pga. deres personlige historie, de forskellige deltagerformer som de praktiserer, og måden hvorpå de kombinerer deltagelsen ved musikkonservatoriet med deltagelse i andre praksisfællesskaber'<sup>2</sup> (Oversat fra Nielsen, 1999, s. 97).

Det beskrevne perspektiv er relateret til generelle diskussioner vedr. rollefordelinger og interaktioner mellem lærling og mester. Det hævdes således blandt nogle læringsteoretikere, at en lærling, der alene følger en enkelt mester, vil reproducere værdier og kompetencer snarere end finde sit eget idiosynkratiske ståsted (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 70). Tilsvarende hævdes det, at en lærling, som møder flere mestre, er i stand til at kombinere inspiration og input fra forskellige på unikke måder (Dreyfus & Dreyfus 1999, s. 70; Jespersen, 1999). Endvidere påpeges det fra et konstruktivistisk læringsperspektiv, at efterligning ikke kan forstås som en transmission, men snarere en slags transformation, hvor den uerfarne konstruerer mening med udgangspunkt i interaktioner med de mere erfarne (Schön, 1987, s. 108, Nielsen, 1999, s. 154). Således kan der argumenteres for, at efterligning ikke nødvendigvis fører til reproduktion.

## Tidsrejsen og deltagerbanerne

Teorien vedr. deltagerbaner tilbyder en mulig måde at forstå og beskrive de læringsmekanismer, som finder sted i udlandspraktik. For den enkelte studerende repræsenterer udlandsopholdet ét enkelt praksisfællesskab blandt mange. Den studerende tager del i mange andre praksisfællesskaber, bl.a. familien, sportsklubben, de øvrige praktikker i uddannelsesforløbet, livet på Campus, mm. Derfor overtager de studerende ikke direkte værdier og normer fra den kultur, de møder. Snarere sammenholder de på idiosynkratisk vis forskellige oplevelser fra forskellige fællesskaber. Den pædagogiske tidsrejse er én rejse blandt mange. Som musikerne på konservatoriet i Klaus Niensens undersøgelse kan de pædagogstuderendes læring beskrives som en række unikke rejser ind i og ud af forskellige fællesskaber. På denne måde er de ideelt set i stand til at være kritiske og vælge til og fra.

Fra dette perspektiv er det også muligt at argumentere for, at praktikophold i udviklingslande med tvivlsom pædagogisk standart er meningsfulde. Både Kicki,

---

2 Originalcitater: 'We do not all become 'the same' - due to the student's personal histories, the different modes of participation in communities of practice and the ways of combining the participation at the Academy of Music with modes of participation in other communities of practice (Nielsen, 1999, s. 97).

Cecilie og Ditte er således på forskellig vis i stand til at skabe mening ud af praktikforløbet. På denne måde repræsenterer alle disse forløb unikke læreprocesser, som er formet af de studerendes særlige oplevelser, tilgange og erfaringer. Fra et uddannelsesperspektiv bliver denne forklaring dog potentielt utilfredsstillende. For de danske studerende skal jo udvikle sig til dygtige pædagoger og ikke blot bevæge sig i vilkårlige retninger. Så hvorledes støttes de pædagogstuderende i at finde ud af, hvilke normer, værdier og metodikker, der bør efterstræbes? Og hvordan kan pædagoguddannelsen sikre, at de studerendes tidligere erfaringer og deltagerbaner vil gøre de studerende i stand til at uddrage hensigtsmæssig læring af praktikophold?

## Pædagoguddannelsen og paradokset

Selvom pædagoguddannelsens opgave er at guide og hjælpe de studerende, synes det skitserede paradoks ligeledes at repræsentere en væsentlig udfordring for vejledere og undervisere på pædagoguddannelsen. Ambivalensen fremstår tydeligt i en undersøgelse af pædagogstuderendes udbytte af udlandsophold i den tredje verden udarbejdet af medarbejdere ved UCC (Stæhr, Bruun & Kragh, 2012, se også Andreassen & Prins, 2011). I rapporten diskuteres en række studerendes oplevelser i Ghana. I særlig grad fremhæves, at de studerende har svært ved at håndtere, at børnene bliver slået med spanskror på praktikinstitutionen. I rapporten fører dette til en kritik af de studerende på grund af deres manglende åbenhed og refleksionskompetence i forhold til at forstå denne pædagogiske metodik. Det hedder således:

*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 [...]. (Stæhr, Bruun & Kragh, 2012, s. 26)*

I rapporten lægges der vægt på, at de studerende ikke bør pådutte den fremmede kultur egne normer og værdier. Snarere bør de studerende ifølge forfatterne trænes i at reflektere og ikke være dømmende. Kulturel fastlåshed bør så vidt muligt undgås (ibid., s. 27). Omvendt understreger forfatterne, at den åbne tilgang, der efterspørges, ikke må resultere i relativistiske kulturforståelser: 'Dette betyder omvendt ikke, at de studerende skal acceptere alt, med henvisning til en relativistisk kulturopfattelse, hvor alt accepteres i kulturens navn' (Stæhr, Bruun & Kragh, 2012, s. 26).

Man kan med god ret spørge, hvilken distinktion mellem kulturel relativisme og åbenhed forfatterne her efterlyser? I forhold til denne artikels empiriske afsæt, fremstår Cecilies case muligvis som eksemplarisk for en sådan balance. Cecilie bruger oplevelserne fra Uganda til at få øje på problemer i dansk pædagogik uden dog at tilslutte sig ugandiske værdier og normer. Stadig forekommer det

dog problematisk at kræve, at de danske studerende generelt ikke må forholde sig kritisk til vold og afstraffelse. I tråd med dette synes det problematisk at forlange, at de studerende skal kunne afgøre, hvilke pædagogiske handlinger, der kan accepteres som legitime, og hvilke, der ikke kan accepteres uden at måtte tage udgangspunkt i værdier formet af deres egen kultur og kulturelle opvækst. Der kan således argumenteres for, at en vis grad af etnocentrisme næppe kan undgås, hvis den studerende forventes at kunne forholde sig vurderende og ikke blot undersøgende i forhold til den fremmede pædagogik.

## **Et kulturteoretisk blik**

Den normative forestilling om at legitim kulturforståelse kræver stor grad af åbenhed kan finde genklang i moderne kulturteori. Kultursociologen Iben Jensen opdeler kulturanalyse i to overordnede tilgange, som er beskrevet som henholdsvis 'beskrivende' og 'kompleks' (Jensen, 2013, s. 48). Med udgangspunkt i det beskrivende kulturbegreb forstås kultur essentialistisk og der lægges vægt på at indfange forskelle mellem kulturer. Med det komplekse kulturbegreb er der i højere grad fokus på at forstå kulturer som meningsfulde betydningssystemer og anskue kultur som noget man gør, snarere end som noget man er. Ifølge Jensen medfører et beskrivende kulturbegreb i højere grad stereotyper og generaliseringer, hvorimod det komplekse kulturbegreb giver mulighed for at forstå betydninger på kulturens egne præmisser og fremstille mennesker som unikke individuelt tænkende mennesker fremfor kulturens repræsentanter (ibid., s. 49-51).

Med den beskrevne kategorisering ønsker Jensen at fremme en bestemt type kulturel analyse kendetegnet af åbenhed og refleksion frem for entydige kategoriseringer (ibid.). Jensen understreger dog, i tråd med ovenstående forfattere, at åbenhed ikke må føre til bortkastelse af egne kulturelle værdier i relativismens navn (ibid., s. 13). Alligevel må den kulturelrelativistiske tilgang fastholdes som forskningsideal (ibid., s. 24). Med et citat fra kulturteoretikeren Øjvind Dahl antyder Jensen en mulig måde, hvormed kulturelrelativisme og personlig stillingtagen kan kombineres: 'Kulturelrelativisme er vigtig og rigtig som forskningsmetode, men kan ikke bruges som rettesnor for eget liv' (Dahl, 2013, s. 74, citeret i Jensen, 2013, s. 22). Fordelen ved denne anskuelse er, at det bliver muligt at give plads til både relativisme og fastholdelse af kulturelle værdier, simpelthen ved at oprette en distinktion mellem mennesket som forsker og mennesket som privat og politisk person. Denne opdeling kan dog potentielt vise sig vanskelig at håndtere i udlandspraktikkerne. Som beskrevet i de foregående afsnit, kan de danske pædagogstuderende betragtes som legitime deltagere i et praksisfællesskab. Det er således forventet, at de deltager og ikke blot observerer. Imitation og handling er væsentlige elementer i læreprocessen, og etiske spørgsmål kan derfor vanskeligt sættes i parentes eller alene udsættes til et refleksionsrum fjernt fra praksis.

Det beskrevne dilemma fremgår eksempelvis af den skitserede case med Ditte i Filippinerne. Ditte kan ikke blot indtage en forskende, passiv og observerende

position i forhold til tvangsfodringen af børnene på børnehjemmet. Ditte er med i den pædagogiske hverdag og må derfor følge rutiner eller evt. tilbyde et pædagogisk alternativ. Hun vælger det sidste. Derfor misser Ditte formentlig en chance for at opnå en dybere forståelse af de betydningssystemer, som hun møder. Til gengæld kan hendes handlen også betragtes som et forsøg på at gå i dialog med den lokale pædagogik, hvilket ligeledes kan tolkes som en mulig måde til at opnå kulturel forståelse (Jensen, 2013, s. 11). Men under alle omstændigheder synes det dog oplagt, at de danske pædagogstuderende er udfordret i forhold til at finde en vej, som både giver rum til et åbent blik på den fremmede kultur og samtidig rum til at holde fast i kulturelle værdier, som de selv repræsenterer.

## Afrunding på tidsrejsen

Den kvalitative og fænomenologisk-hermeneutiske undersøgelse af læring i udlandspraktik peger på, at de studerende på forskellig måde evner at skabe mening ud af mødet med den fremmede kultur og den fremmede pædagogik. I denne proces tager de studerende i første omgang udgangspunkt i deres egen kultur, når den fremmede pædagogik analyseres og begribes. Således ses udlandsopholdet af de studerende ofte som en slags tidsrejse, som giver dem mulighed for at få et indblik i pædagogiske metodikker, som i dansk sammenhæng kan betragtes som historiske. Denne strategi er naturligvis etnocentrisk i sit udgangspunkt og derfor behæftet med problemer. Forestillingen om, at andre kulturer kan sidestilles med gammeldags dansk pædagogik, kan oplagt kritiseres for at være både unuanceret og kulturrevolutionistisk. Men undersøgelsen peger på, at de studerendes læringsstrategi ikke blot kan bortkastes som uhensigtsmæssig. Dette skyldes først og fremmest, at de studerende er i stand til at omsætte erfaringer og oplevelser fra udlandsopholdet til læring, som giver mening indenfor rammerne af den danske pædagogiske profession. Endvidere synes hoveddelen af de deltagende studerende at være i stand til gradvist at nuancere synet på den fremmede pædagogiske kultur, som de møder. Afslutningsvist tyder undersøgelsen på, at udlandspraktikken repræsenterer et særligt læringsrum, hvor en relativistisk og undersøgende tilgang er udfordret af en praksisorienteret handletvang, der kræver etisk dømmekraft og involvering. Det er ikke artiklens pointe, at fremhæve etnocentrisme som et ideal eller et mål i sig selv. Langtfra. Men undersøgelsen indikerer, at en vis grad af etnocentrisme er et vilkår, når de danske studerende skal agere i praksis og balancere mellem relativisme og fastholdelse af egne værdier.

I artiklens indledning blev en udvikling skitseret, ifølge hvilken diskursen på pædagoguddannelsen har bevæget sig fra dannelse hen mod uddannelse. Traditionelt set har pædagoguddannelsen været baseret på den antagelse, at pædagogisk professionalisme inkluderer involvering, motivation og personlige kompetencer, som vanskeligt kan reduceres til eksplicitte og entydige egenskaber (EVA, 2002, s. 48; Rothuizen, 2013, s. 132; Kamp, 2015). Endvidere har pædagoguddannelsen været under indflydelse af det reformpædagogiske tankegods, hvori dannelse i

bred forstand vægtes højt, og hvor menneskets frie og antiautoritære udfoldelse og udforskning af verden betragtes som den mest efterstræbelsesværdige vej til læring og udvikling (Gøssel, 1981; Jank & Meyer, 2006, s. 174; Tuft, 2009, s. 43). Udenlandspraktikkerne har på flere områder passet ind i dette billede. For det første resulterer udlandsophold ofte i personlig udvikling grundet de mange udfordringer, de studerende møder. For det andet er de studerende i udlandspraktik ofte drevet af et personligt motiv, eller 'kald' om man vil, i forhold til at hjælpe mennesker med hjælp behov. For det tredje kan ophold til fjerne destinationer, især udviklingslande, give anledning til en reflekteret og antiautoritær kulturkritik af egne traditioner og værdier. Sådanne rationaler og tematikker fremstår dog mindre overbevisende i lyset af en uddannelses-diskurs, hvor der er fokus på specifikke kompetencer, som potentielt skal komme professionens aftagerfelt til gode. Med andre ord, hvad hjælper det, at den studerende er en kulturelrelativistisk næstekærlig kosmopolit, hvis selvsamme studerende ikke besidder de relevante kompetencer til at varetage pædagogiske opgaver i praksisfeltet?

Med udgangspunkt i ovenstående problematik kan man med god ret spørge om, hvorvidt pædagoguddannelsen burde nedtone omfanget af praktikophold i udviklingslande. Det skitserede studie peger dog ikke på, at denne strategi ville være eftertragtelig. Derimod indikerer undersøgelsen, at de studerende lærer meget af mødet med den fremmede kultur og den fremmede pædagogik. De studerende anvender forskellige strategier til at få mening ud af forløbet. Og læringsoutputtet forekommer at være væsentlig og relevant i forhold til en dannelses- såvel som en uddannelses-diskurs. Således fremstår de identificerede læreprocesser ikke blot som personlighedsudviklende i bred forstand, men også som professionsrettet i forhold til at varetage børn og borgeres interesser professionelt og reflektivt. Men de studerende er fanget i et paradoks, som synes vanskeligt at håndtere. De studerende forventes at være loyale overfor skandinaviske værdier og samtidig åbne for omverden. Og dette paradoks spiller tilsyneladende en betydelig rolle for de læreprocesser som de studerende gennemgår, og for den læring som de studerende opnår.

## Litteratur

- Andreassen, K. & Prins, K. (2011). "Det var vildt hårdt, men jeg vil til en hver tid gøre det igen", om pædagogstuderende i praktik i den tredje verden. *Social Kritik*, 127, 44-53.
- Arnfred, F. & Boysen, M.S.W. (2016). *Afrapportering af undersøgelsesprojekt – Læring under praktik*. København: Styrelsen for videregående uddannelser.
- Bayer, M. (2001). *Praktikkens skjulte læreplan. Praktikuddannelse - empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bech, H. (2013). Livsverdensmetode. I: Schiermer, B. (Red.), *Fænomenologi: Teorier og metoder* (s. 95-123). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjerre, B. & Ladefoged, A.M. (2009). *Flere studerende på studie- og praktikophold i udlandet – strategi for øget udgående mobilitet på erhvervsakademier og professionsbacheloruddannelser*. Danmark: Undervisningsministeriet.



- Boysen, M.S.W. (2015). *The relationship between Creativity and Expertise*. PhD Afhandling. Odense: Syddansk Universitet.
- Brandenburg, U. et al (2014). *The Erasmus Impact Study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk*. (2nd udgave.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker – Innføring i interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendahl Akademisk.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1999). Mesterlære og eksperter læring. I: Nielsen & Kvale (Red.), *Læring som social praksis*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Ernlund, M.S. (2014). *Mødet med det fremmede - En kvalitativ undersøgelse af professionsbachelorstuderendes motivationer og erfaringer ifm. international mobilitet. Ph.d.-afhandling*. Odense: Syddansk Universitet.
- Evalueringsinstituttet (2002): *Undervisning I pædagogik. I pædagoguddannelsen og læreruddannelsen*. Lokaliseret den 24. september 2016 på: <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/udgivelser-videregaende>
- Gadamer, H. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gøssel, A. (1981). Rytmik, I: Jørgensen, I. B. & Kristensen, S.M. (Red.), *Bogen om Gøssel: Astrid Gøssel, en bevægelsesform, en pædagogik, en arbejdsmetode* (s. 13-18). København: Gyldendal. (Udgivet første gang 1930)
- Jank, W. & Meyer, H., (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Jensen, I. (2013). *Grundbog i kulturforståelse* (2. udgave). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jespersen, E. (1999). Idrættens kropslige mesterlære. I: K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kamp, M. (2015). Kaldet står i skyggen af kundskaber. *Forskning Børn&Unge*, 27, 8-11.
- Kelle, U. (2007): The Development of Categories: Different approaches in grounded theory. I A. Bryant & K. Charmaz (Ed.): *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 191-213). Los Angeles: SAGE Publications.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. I: K. Nielsen & S. Kvale (Red.): *Mesterlære – Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. (1999). *Musical Apprenticeship: Learning at the Academy of Music as Socially Situated*. Danmark: Institut for Psykologi, Aarhus University.
- Pedersen, O.K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik. I: Illeris, K. (Red.), *Læring i konkurrencestaten* (s. 13-34). Danmark: Samfundslitteratur.
- Piaget, J. (1953). *The Origins of Intelligence in Children*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rothuizen, J.J. (2013). Det Tavse Pædagogikfag, I: Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (Red.), *Hvordan uddannes pædagoger - perspektiver fra et forskningsprojekt*. Aarhus: Videnscenter for socialpædagogik og socialt arbejde, VIAUC.
- Schiermer, B. (2013). "Til tingene selv" – om hermeneutisk fænomenologi. I: Schiermer, B. (Red.), *Fænomenologi: Teorier og metoder* (s. 15-43). København: Hans Reitzels Forlag.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Styrelsen for International Uddannelse. (2009). *Studie- og praktikophold i udlandet: undersøgelser af studerendes udbytte og anbefalinger til en styrket indsats på området*. Lokaliseret d. 8. august 2016 på [http://ufm.dk/publikationer/2009/filer-2009/studie-og-praktikophold-i-udlandet.pdf?set\\_language=da&cl=da](http://ufm.dk/publikationer/2009/filer-2009/studie-og-praktikophold-i-udlandet.pdf?set_language=da&cl=da)

- Stæhr, M. (2015). Kultur som misforstået forståelseskategori. I: Knudsen, A. & Jacobsen, C. (Red.). *De første år i skolen – efter reformen*. Danmark: Billesø & Baltzer.
- Stæhr, M., Bruun, A., & Kragh, E. (2012). *Pædagoguddannelsen: Kvalificering af udlandspraktik i den 3. verden*. Rapport, Danske Professionshøjskoler.
- Tuft, K. (2009). Socialpædagogik, I: Mors, N. & Mørch, S.I. (Red.). *Pædagog i en Mangfoldig Verden – Profession, Viden og Forskning*. Aarhus: Academica.
- Tuft, K. (2015, 21. februar). *Pædagoguddannelsen*. Lokaliseret den 15. december 2016 på: <http://www.leksikon.org/print.php?n=5218>