

"DET VAR VILDT HÅRDT, men jeg ville til enhver tid gøre det igen."

Om pædagogstuderende i praktik i den tredje verden

Faktaboks:

I flg. bekendtgørelsen for lov om uddannelse til pædagog er praktik og studieophold i udlandet en mulighed i en af uddannelsens to lange praktikker på 6 måneder. Den studerende skal i princippet opfylde de samme eller lignende læringsmål i udlandspraktikken som i en dansk praktik, og praktikstedet i udlandet skal sikre kvalificeret vejledning og relevante arbejdsopgaver. Regeringens målsætning er at 20% af en årgang studerende tager en uddannelse eller dele af den i udlandet. Studerende kan modtage SU under praktikophold i hele verden. EU's uddannelsesprogram ERASMUS understøtter studerendes mobilitet indenfor EU, ved at give stipendier til studie- og praktikophold.

På pædagoguddannelsen Frøbel kan man kun komme i udlandspraktik i den 3. verden i den sidste praktik (6.semester). Vi sender 25-30% af en årgang i udlandspraktik, af dem vælger langt de fleste en praktik i den 3. verden.

Kirsten Andreassen & Karen Prins

Hvorfor i alverden skal en pædagogstuderende til Indien? Hvordan kan man blive en bedre pædagog i Danmark af at have været i Ghana – de slår jo børnene?

Kommentarer som disse hører vi tit fra kolleger, studerende og røster i den offentlige debat. Bekymringen går på, om pædagogstuderende i udlandspraktik nu også lærer noget fagligt, som de sidenhen kan bruge i deres arbejde som pædagoger i en dansk sammenhæng. Kan man lære noget i et land, hvor de aldrig har hørt om pædagoger, hvor uddannelsesniveaulet er så lavt og hvor rammerne og strukturen er så anderledes?

Som internationale koordinatører på UCC Pædagoguddannelsen Frøbel har vi de sidste mange år haft ansvaret for at sende studerende ud i 6 måneders praktikophold, bl.a. til Mauritius, Ghana, Peru, Thailand og Indien. I den forbindelse har vi gjort os mange erfaringer med de studerendes læringsudbytte, og med uddannelsesstedets rolle i sikringen af rammerne for de studerendes faglige refleksion gennem praktikken. Praktik i den 3. Verden kan være en meget lærerig og yderst faglig relevant oplevelse for kommende pædagoger. De lærer selvsagt



Værested for gadebørn på Filippinerne. Foto Lasse Vestergaard.

ikke meget om at være i en dansk institution, og nødvendigvis heller ikke noget, der efterfølgende kan implementeres direkte i en dansk praksis. Derimod er der masser at lære af et praktikophold i fx Ghana, hvis læringsopfattelsen flyttes fra det eksplicit funktionelle til et bredere dannelsesideal, der fokuserer på det som Jack Mezirow¹⁾ kalder transformativ læreprocesser og udvikling af kritisk refleksion. Desværre har vi også erfaringer med, at det modsatte sker, nemlig at praktikopholdet blot bliver til en bekræftelse af de studerendes etnocentriske for forståelser, og at de vender hjem med endnu større fordomme end da de tog ud.

TRANSFORMATIV LÆREPROCESSER

Mezirow peger på, at kritisk refleksion er afgørende for forandringen af praksis. Transformativ eller forandrende læreprocesser kan opstå, når vanemæssige forventninger og perspektiver udfordres. Mezirow skelner mellem meningskemaer og meningsperspektiver (Mezirow 1991). *Meningskemaer* er sæt af forbundne og

vanemæssige forventninger, der dækker hvis-så relationer, årsag-virkning og hændelsessekvenser. *Meningskemaer* er det, vi tager for givet uden at tænke nærmere over det. Vi forventer, at bussen kører nogenlunde efter køreplanen, at kantinen har åbent, at grædende børn gerne vil trøstes, at kortet viser vej, osv. *Meningskemaer* er vanemæssige eller indforståede regler for fortolkning, eller de for forståelser, som vi orienterer os efter i hverdagen. Det er det, der får hverdagshændelserne til at fremstå som meningsfulde for os. *Meningskemaer* giver os tryghed. *Meningsperspektiver* er en højere orden af perspektiver, teorier, planer, overbevisninger, prototyper, mål, evalueringer og argument-netværk. Velkendte rolleforbindelser som barn-voksen, lærer-elev, præst-menighed bygger på etablerede meningsperspektiver, der involverer vanemæssige forventninger som alle kender til.

"Meningsperspektiver henviser til antagelsesstrukturer, indenfor hvilke nye erfaringer assimileres og transformeres af tidligere erfaringer gennem en fortolkningsproces, der involverer, at man

bruger de vanemæssige forventninger, man har til objekter eller begivenheder til at forme en fortolkning.”

(Mezirow 1991: 68 i Illeris 2000).

I denne forståelse udgør de vanemæssige forventninger et meningsperspektiv, når de bruges til at fortolke en begivenhed med, og dermed bliver afgørende for den mening, individet får ud af sin erfaring eller sin oplevelse og i sidste ende den læring, der finder sted. De studerendes forankring i pædagoguddannelsen, deres opfattelser af børn og barndom, demokrati og menneskesyn og vanemæssige forventninger til køn, magt osv. bliver væsentlige meningsperspektiver, hvori de fortolker erfaringer og begivenheder i deres praktikker. I praktikken oplever de det, som Mezirow kalder *forstyrrende dilemmaer*, dvs. dilemmaer som gamle forståelser ikke kan finde mening i.²⁾ Meningsperspektiverne udfordres og det er netop det, der giver mulighed for kritisk refleksion og transformative læreprocesser. Når gamle forståelser ikke længere giver mening, må man begynde at stille spørgsmål og tænke i andre baner.

STUDERENDES LÆRING I 3. VERDENSPRAKTIKKER

I det følgende har vi samlet analysen af de studerendes læring i temaer. Analysens genstandsfelt har været de studerendes narrative fortællinger om både læreprocesser og udbytte, sådan som de er kommet til udtryk i de månedlige faglige afrapporteringer, afsluttende praktikopgaver samt i en spørgeskemaundersøgelse om læring i udlandspraktik, som vi netop har afsluttet.³⁾

Faglige kernekompetencer

Jeg kunne se, at Satu⁴⁾ hele tiden var udenfor og blev drillet af de andre. Desuden var hans motoriske færdigheder meget dårlige. Jeg valgte derfor at træne boldfærdigheder med ham. Vi gik ud på pladsen, så alle kunne se det – og det tiltrak positiv opmærksomhed fra de andre drenge, fordi jeg som den hvide

praktikant gav ham, de ellers ikke kunne lide, positiv opmærksomhed. Efterhånden lod jeg dem være med, og de blev mere åbne overfor Satu.

Studerende Mauritius

En central del af pædagogers arbejde er at observere en brugergruppes og/eller et enkelt individs situation, behov eller interesse. På baggrund af observationen at reflektere over hvordan man bedst støtter, stimulerer eller udvikler, og i forlængelse af det, at implementere relevante metoder i sit arbejde og sidst men ikke mindst at evaluere sin egen praksis, og på den baggrund overveje nye handlemuligheder.

Vi fandt ud af, at de var meget uvante med at tegne. Hvis vi tegnede med dem kunne de kun reproducere, det vi havde vist dem. De var vant til at tegne bibelske motiver af. Udfordringen var at få dem til at arbejde med deres egen fantasi og bare tegne noget ud af hovedet. Det havde de aldrig prøvet før – bare at bruge fantasien. Efterhånden fandt vi ud af at bygge små huse af pap med dem, huse som de selv udsmykkede helt forskelligt.

Studerende Ghana

Eksemplerne fra Ghana og Mauritius viser, hvordan kernekompetencerne styrkes, idet de studerende får brug for at kunne observere en konkret situation, foretage en analyse og anvende relevante metoder. Samtidig udvikles og forandres disse kompetencer også. Hvad gør man, når der ikke er et depot fuld af lækre materialer, eller man er i en kultur, hvor det at tegne på papir er en meget fremmed aktivitet? Ja, så må man være kreativ og udvide sit metodeapparat, fx ved at konstruere og udsmykke som alternativ til fri tegning, eller måske lave billeder af genbrugsmaterialer eller skrald. De studerendes kernekompetencer kommer på prøve, udvides og tilpasses til de lokale forhold. Deres omstillingsparathed og fleksibilitet udvikles i den grad. Det er gennemgående for de studerendes projekter, at observationerne i meget høj grad har fokus på de børn og unge, der er specielt udsatte eller

udenfor gruppen. De inddrager det danske udgangspunkt, hvor gode relationer fylder meget i vurderingen af børns liv. Det der adskiller sig fra en praktik hjemme i Danmark, er den kontekst, hvor det konkrete projekt udfoldes og tilpasses således, at det bliver relevant. Man kan sige, at de studerende hele tiden tilføjer nye menings-skemaer til erfaringen med, hvad en pædagog er eller kan være.

Faglig identitet

"Hvorfor gives der ikke mere plads til de svageste af børnene? Hvorfor lukker de nogle af børnene inde? Hvorfor lader de bare børn sidde for sig selv uden at inddrage dem? Hvordan kan man tillade sig at omtale børn som "no brain" eller "no good"? Hvorfor bliver der ikke gjort noget ud af at spise sammen? Jeg er jo vant til fra Danmark(...)

Studerende Thailand

Konstruktionen af *de andres* praksis som noget meget anderledes er dybt forankret i et dansk pædagogfagligt udgangspunkt, hvor forskellige værdier og traditioner omkring anerkendelse, livskvalitet og respekt for handicapgrupper – og ikke mindst rollen som omsorgsgiver – ligger som et meget stærkt meningsperspektiv for forventninger til hvad børn er, kan og skal være og voksne ligeså. For mange studerende bliver netop det danske udgangspunkt meget klart for dem i mødet med en grundlæggende anderledes opfattelse af børn, af formålet med arbejdet og grundlæggende anderledes forventninger til den professionelles rolle.

"Vi har så mange klasser og aktiviteter herovre og det er næsten umuligt at lære børnene at kende. Jeg bliver så opmærksom på, hvor meget det betyder for mig at være i en relation til børnene. Jeg synes næsten ikke det er fagligt, når jeg ikke har de relationer."

Studerende Peru

"Efter en lang dag med aktiviteter i gang, boldspil, tur, konfliktløsning mellem børnene og hvor jeg har sørget for, at der var nogle relevante tilbud til både de

store og de små piger, sætter jeg mig træt ned. Jeg siger til Lulu (kollega): "Hold da op hvor har det været en hård arbejdsdag". Hvortil hun svarer: "Du har da ikke arbejdet, du har leget hele dagen."

Studerende Ghana

Mødet med det meget anderledes bliver for mange studerende anledningen til at reflektere over, hvad de er for pædagoger, eller hvem de gerne vil være, og hvilke værdier der er centrale. Som i historien fra Ghana, hvor det er tydeligt at opfattelserne af, hvad der er det vigtige i børns liv og hvad den voksne skal, er helt forskellige. Det forstærker fortællingen om, hvem man er, hvor man kommer fra, og hvad man står for. Ligeværdighed, leg og læring, relationsdannelse er ofte værdier, som kommer til at fylde meget for de studerende – de trækker meget på dette stærke danske værdigrundlag, og mange beskriver, at de aldrig tidligere har været så tydelige og skarpe på, hvad der for dem er "det rigtige" og "det forkerte", og hvad de trives bedst med.

Kritisk refleksion og grundlæggende forandringer

"Omtrent halvvæjs oppe af bjerget blev jeg bekymret, da børnene begyndte at splitte sig op og finde forskellige ruter op af resten af bjerget. Nogle af disse ruter var nærmest lodrette og med fald på op til 10 meter hvis man mistede fodfæstet. Jeg delte min bekymring med husmoderen, der smilende sagde, at det var helt i orden, og at de havde prøvet det før. Denne gambling med børnenes udvikling kontra sikkerhed må siges at være anderledes end det syn vi har på børns sikkerhed og udvikling herhjemme."

Studerende Mauritius

De mauritiske børns kompetencer til at klare halsbrækkende klatreture bliver for den studerende en anledning til at forholde sig til synet på børns kompetencer og sikkerhed i Danmark og en mulighed for at forholde sig kritisk til konstruktioner, der ellers tages for givet. Mange studerende nævner som en af de væsentligste



Begge fotos fra værested for gadebørn på Filippinerne. Foto Lasse Vestergaard.

læreprocesser, at det går op for dem hvor kontekstuel pædagogik er. Især får mange af dem udfordret opfattelsen af hvad det "kompetente" barn er for en størrelse. Det gælder især opfattelsen af, hvor kompetente børn er til at tage vare på sig selv eller hinanden. Mødet med børns evne til at gebærde sig ved havet, i naturen, på institutionen osv., uden livreddere, sikkerhedsunderlag, rækværk eller med voksne i hånden, får mange studerende til at reflektere over, hvor meget krudt vi egentlig bruger på det i Danmark, og at vi måske kunne arbejde lidt med at vise børnene mere tillid, også uden at de risikerer liv og lemmer. Især når vi nu samtidig også synes, at de er så kompetente....

I Ghana er de studerende ofte forundrede over, hvor lidt de voksne blander sig i hierarkiet mellem børnene, at de ikke griber ind, når de kan se, at de store børn enten banker de små på plads, eller tager meget ansvar – for meget, efter danske normer. Samtidig bliver de overraskede over, at det egentlig går meget godt, at de

store faktisk passer godt på de små, og at de løser mange ting selv. Erfaringer, som giver anledning til refleksioner over, hvor meget pædagoger er til stede og blander sig i børns relationer, leg og hverdag i institutionerne i Danmark. For de studerende rejser dette dels spørgsmålet om, hvorvidt de voksne i Danmark blander sig for meget i børns liv, dels giver det anledning til at forholde sig kritisk til den ofte meget aldersopdelte barndom, som børn i Danmark oplever.

I spørgeskemaundersøgelsen⁵⁾ beskriver mange studerende oplevelsen af at være den fremmede, at være den sprogligt handikappede og den nye. Det får dem til at reflektere over, hvad det vil sige at komme fra en anden kultur og være udenfor. De stiller spørgsmålstejn, både ved den måde vi generelt modtager indvandrere og flytninge i Danmark, og mere konkret til hvordan pædagoger i praksis forholder sig til fx etniske minoritetsforældre i institutioner. Undersøgelsen viser også, at det netop er et af de forhold, der fremhæves som



noget, der kan bruges i forhold til at være færdiguddannet pædagog i en multikulturel sammenhæng.

Alt sammen eksempler på hvordan mødet med en anden kontekst, andre værdier og andre opfattelser af børn og voksne udfordrer de studerendes meningsperspektiver, giver anledning til kritisk refleksion og dermed i flg. Mezirow, mulighed for transformationer – eller grundlæggende forandringer.

Personfaglig udvikling

“Jeg er ved at finde ud af, hvor stor en personlig udvikling jeg tror, at jeg gennemgår hernede. Jeg tror da helt bestemt, at de ting jeg oplever her kan bruges i mit videre arbejde og liv – jeg lærer at se mig selv i en anden virkelighed, alt er jo anderledes end hjemme i DK. Jeg lærer hvordan rutiner lige pludselig kan være rigtig trygt, her der ændrer de sig jo hele tiden og alt er foranderligt.”

Studerende Indien

Sofies fortælling understreger, at praktik i den 3. verden også rykker ved den personlige udvikling, samt at der måske især for pædagoger er en tæt sammenhæng mellem at flytte grænser, se sig selv på nye måder og udvikling af faglig identitet og ståsted. Mange studerende fremhæver, at de tør stå mere på egne ben uden back up, tage initiativer selv, skabe noget ud af ingenting, kaste sig ud i projekter de ikke ved hvor ender og kommunikere med nogen, de ikke deler sprog med. Fordi de ikke kender til de lokale kommunikations- og adfærds-koder, tvinges de konstant til at være opmærksomme på, hvor deres egne og andres grænser går. De bliver nødt til at pakke noget af sig selv væk (følelser, naturlige reaktionsmåder, køn etc.) for at kunne fungere og fx indordne sig religiøse normsæt. De studerende er meget langt hjemmefra, og er nødt til at få et fællesskab med andre studerende til at fungere eller blive i stand til at etablere nye fællesskaber med de lokale. Meget ofte slås de studerende med de samme ting, som de

normalt slås med i en praktik hjemme (gen-
erthed, usikkerhed eller skråsikkerhed),
men afhængig af situationen tvinges de til
at stikke fingeren i jorden, være mere åbne
for forskelle, mere tålmodige end sædvanlig
og acceptere forskelle, de alligevel ikke kan
ændre. Deres almindelige reaktionsmåder
bliver så at sige sat under pres, og de må
finde ind i andre mønstre og lære at gå
andre veje.

Når transformativ læreprocesser ikke finder sted

Indimellem oplever vi også, at studerende i
udlandspraktik ikke gennemgår transfor-
mative læreprocesser og udvikling af kri-
tisk refleksion. De forstyrrende dilemmaer
kan være for angstprovokerende, og kan
give den enkelte en oplevelse af, at ingen-
ting giver mening længere. Som studerende
i den 3.verden oplever mange netop, at de
vanemæssige meningsskemaer/forvent-
ninger forstyrres. Det gælder på det prak-
tiske plan, hvor det at købe ind, få vand i
bruseren, finde transport osv. kræver over-
skud. Også på det sociale og faglige plan,
hvor kulturelle koder skal knækkes og for-
ventninger til faglige roller afkodes. Netop
for megen forstyrrelse kan være en af år-
sagerne til, at læreprocesserne ikke bliver
så relevante, som ovenfor beskrevet.

Som vi ser det, er den største risiko, at
nogen studerende forbliver i deres danske
pædagogiske udgangspunkt, og at de i
stedet for kritisk refleksion og åbenhed for
forandringsmuligheder, bliver bekræftet i
deres fordomme. Fordomme om at Dan-
mark og dansk pædagogik er det eneste
saliggørende, og at de selv er de ypperligste
repræsentanter for standen og at kol-
legerne i det pågældende land opleves som
ufaglige, ikke-vidende, tilbagestående osv.

*“Thh, når jeg læser det jeg lige har skrevet
lyder det altså meget negativt. Børnene er
altså super søde og personalet er også
rare mennesker. Det er måske uddan-
nings- og kulturelle forskelle. Og så kan
de jo heller ikke gøre for at de er 10 – 20
år tilbage i udvikling mht. pædagogisk
metoder. De er måske bare uvidende.”*

Studerende Thailand

Det er vores erfaring, at nogle studerende
indimellem, i stedet for at få rykket vold-
somt på fordommene og på sig selv, lukker
sig om selv⁶⁾. Det er studerende, som selv
ikke efter et halvt års ophold formår at se
bag om forskellige fremtrædelsesformer og
forholde sig åbent og analytisk til det, de
har mødt.

Interkulturel kompetence

En af forudsætningerne for at de forstyr-
rende dilemmaer kan blive ansat til kri-
tisk refleksion og ikke til bekræftelse af
fordomme, er de studerendes interkultu-
relle kompetence. De norske socialantropo-
loger Thomas Hylland Eriksen og To-
runn Sørheim placerer deres begreb om
kulturforståelse imellem de klassiske etno-
grafiske positioner som en slags 3.vej⁷⁾. De
peger på nødvendigheden af at tage sine
forforståelser og holdninger alvorligt og
erkende, at de som en slags kulturens
meningsperspektiv er med til at forme
forståelsen af andre kulturer. Udgangs-
punktet må være i første omgang at bruge
tid og kræfter på virkelig at forstå den
anden person eller den anden kultur, og
finde ud af hvordan det giver mening for
de involverede, uden derved at give afkald
på retten til at mene noget om konkrete
handling. Pointen er, at vi må vente med
at vurdere, til vi har forstået, men selvføl-
gelig ikke i den proces sætte vores egen
etik og moral over styr. Ved at møde den
anden med forsøget på forståelse, før vur-
deringen af handlingen, skabes grobunden
for en egentlig relation og en reel dialog.
Væsentligt bliver det således for studeren-
de i praktikken, at de venter med at vur-
dere fx de indiske kollegers pædagogiske
arbejde ud fra danske normer, før de har
gjort sig umage med at forstå, hvorfor de
gør som de gør.

At forholde sig åbent og nysgerrigt og
prøve at forstå en meget fremmedartet
kultur, et andet samfund og en anden
hverdag, kræver overskud. Når danske
studerende tager i praktik i Peru, Indien
eller Ghana, er det for manges vedkom-
mende første gang de bor og arbejder i et
fattigt uland med en kultur og en tradi-
tion, der er meget langt væk fra det de

kender. Overskuddet til at kape alt det nye hænger tæt sammen med, hvordan man i øvrigt har det, selvom det måske lyder lidt banalt. Man kan kalde det en slags psykisk fleksibilitet. Elsebeth Plum⁸⁾ formulerer det som ”Følelsesmæssig modenhed og mental smidighed til at gøre op med sin kulturelle selvforståelse og forforståelse om andre”.⁹⁾ Hvis man er bange for kontakten med nye mennesker, hvis man er ked af det, savner kæresten, er bekymret for dem der hjemme, og i øvrigt oplever at alt er nyt og anderledes, ja så er overskuddet til at bearbejde fremmedartede indtryk ikke så stort. Man orker ikke at mobilisere det ekstra, det kræver at formulere sig på et andet sprog, lytte til de andre, sætte sig i andres sted osv. I stedet fortrækker man til ”fortet”¹⁰⁾, det kendte land, hvor de forforståelser og kategorier man plejer at forstå verden med, bruges som værn mod det kaos, man oplever rundt om sig.



Ungdomshus, Nicaragua. Foto Lone Brønsted

Kvalitetssikring af praktik i den 3. verden

Vores pointe er, at det er værd at tage hånd om den studerende både før, under og efter en udlandspraktik, og bekoste energi og ressourcer på forberedelse, vejledning, partnerpleje mm., for at sikre at den studerende vender hjem med et optimalt læringsudbytte. Elsebeth Plum udpeger en række væsentlige forhold, der skal være til stede, for at opnå det hun kalder *kulturel intelligens*¹¹⁾. Tre af forholdene har vi ladet os inspirere af som byggesten



Handicapcenter, Nicaragua. Foto Lone Brønsted

ift. en kvalitetssikring af udlandspraktik i den 3. verden i pædagoguddannelsen. Vi har selv tilføjet yderligere et forhold omkring uddannelsesrammen.

- 1) *Generelt kendskab til kulturmødets mekanismer, faldgruber og redskaber.*
Det er vigtigt at vide noget om, hvad der er på spil i et kulturmøde, så man kan blive klar over, at det er det, man oplever og at have viden om hvordan man kan tackle det. Det kan oplagt være en del af et forberedelsesforløbet før praktikken.
- 2) *Specifik viden om praktikstedet, kulturen mm.* og mulighed for at spørge til råds, både omkring konkrete opgaver og om kulturelle forhold. På den måde får man en mulighed for at fortolke og forstå de nye erfaringer man gør sig, og få det til at give mening og dermed indarbejde nye meningsskemaer, hvilket understreger behovet for god vejledning. Her mener vi, at det er afgørende at udvælge praktiksteder i den 3. verden, ud fra et kendskab til hvad den konkrete institution eller organisation i praksis kan tilbyde af relevante arbejdsopgaver til den studerende, og i hvilken grad, den studerende har mulighed for relevant vejledning undervejs.
- 3) *Arbejde med den psykiske fleksibilitet.*
Her er det vores erfaring, at det er vigtigt med kontinuerlig vejledning fra en studievejleder hjemme på uddannelsesinstitutionen. Vejlederen skal rumme den studerendes frustrationer og dilemmaer. Der er både brug for bekræftelse, trøst, tiltro og et spark bagi til at komme videre på – bl.a. med at se hvilke sprækker, der åbner sig, og hvor der er en mulighed for at vende en situation på hovedet, se bagom en episode og sætte et alternativt projekt i gang eller tage en ny metode i brug. Heri ligger også at støtte den studerende i at tackle dilemmaet mellem at være åben og forstående overfor andre måder at gøre tingene på, samtidig med at man ikke sælger ud af sin egen etik.

- 4) *En klar uddannelsesramme.* I praktikkerne i den 3. verden arbejder de studerende ofte sammen med uddannet personale, der har svært ved at forstå, hvad en pædagog er. Derfor er det afgørende, at den faglige ramme sikres i form af klare læringsmål, praktikopgaver (med et komparativt og internationalt perspektiv), faglige afrapporteringer, faglig vejledning og jævnlige besøg på praktikstederne fra det danske uddannelsessted. Formålet er ikke at styre praktikken på en "dansk" måde, men at opstille en ramme for faglig refleksion. Vejlederen i Danmark får således – både på tæt hold og langdistance – en indsigt i, hvad der optager den studerende, hvad der er svært, nemt og uoverstigeligt. Vejlederen kan være "det tredje øje" på processen, både fagligt og personfagligt.

Vi håber, at vi med denne artikel har anskueliggjort, at det bestemt kan give mening at tage langt væk for at lære både noget pædagogfagligt, noget om verden uden for Danmark og noget om sig selv. Vi mener, at det er vigtigt, at uddannelserne fortsat tilbyder muligheden for længerevarende praktikophold i den 3. verden, også selvom det kræver noget mere af uddannelserne at sikre, at udviklingsmulighederne og betingelserne for læring er optimale. Når det ikke altid finder sted, skyldes det måske, at international praktik mange steder varetages af ildsjæle og opfattes som et eksotisk appendiks til den ordinære uddannelse, frem for et ligeværdigt læringsrum. Man kan håbe på, at den politiske opprioritering af området, bl.a. i form af målsætningen om at 20% af en årgang tager ud i verden, vil øge uddannelsesstedernes opmærksomhed på prioritering af området.

Kirsten Andreassen er seminarielektor i faget Dansk, Kultur og Kommunikation og International koordinator på Pædagoguddannelsen Frøbel, UCC.

Karen Prins er seminarielektor i faget Pædagogik og International koordinator på Pædagoguddannelsen Frøbel, UCC.

LITTERATURLISTE:

- Andreassen, Kirsten, Brønsted, Lone, Danielsen, Inge og Prins, Karen: *Kvalitet i Internationalisering – en undersøgelse af studerendes læringsudbytte på UCC Sydhavn/ Frøbel 2010.*
- Eriksen, Thomas Hylland, Sørheim Torunn Arntsen (2001), *Kulturforskelle, kulturmøder i praksis*, Munksgaard Danmark.
- Jørgensen, Kari Anne, Maagerø, Eva (2009), *Barnekultur og Barnekulturelle udtryk i Norden*, Novus Forlag, Oslo.
- Mezirow, Jack (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Fransisco. Jossey-Bass, Higher and Adult Education Services.
- Mezirow Jack (1990): *Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring?* I Illeris, Knud (2000): *Tekster om Læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Plum, Elisabeth, Achen, Benedikte, Dræby, Inger, Jensen, Iben (2007): *KI Kulturel Intelligens*, Børsens Forlag.

NOTER:

1. Professor emeritus Jack Mezirow v. Columbia University, School of Education New York.
2. Iflg. Mezirow kan mødet med en anden kultur medføre forstyrrende dilemmaer, som gamle forståelser ikke kan finde mening i, "...og som derfor bliver katalysatorer eller tændsatser, som udløser kritisk refleksion og omdannelser. (Mezirow 1990: 68 i Illeris 2000).
3. Spørgeskemaet blev sendt til de sidste fem årgange af studerende, der havde været i udlandspraktik fra hhv pædagoguddannelsen i Sydhavn og pædagoguddannelsen Frøbel. 35 tidligere studerende udfyldte spørgeskemaet. Andreassen mfl. 2010.
4. Navne på brugere er fiktive gennem artiklen.
5. Andreassen mfl. 2010.
6. I vores undersøgelse er der også enkelte studerende, der fremfører kulturelle stereotyper og fordomme i svarmaterialet.
7. Eriksen og Sørheim 2001.
8. Elisabeth Plum er organisationskonsulent, forfatter og foredragsholder.
9. Elisabeth Plum 2007.
10. Vi bruger fortet som metafor for vestligt inspirede miljøer, der opleves som kendt land, fx "europæiske ghettoer" så som klubber, vestligt lignende kvarterer, internetcafeer, hvor andre hvide kommer, og hvor man kan opsøge andre danskere eller europæere.
11. Elisabeth Plum 2007.