



PRAKTIK PÅ FILIPPINERNE

At være pædagogstuderende i udlandspraktik

Speciale i Pædagogik og Uddannelsesstudier



28. OKTOBER 2020

BARBARA ENGEL HOLMSTRØM -64616

Anslag 141.236

Abstract

This thesis is trying to answer how pedagogue students experience the guidance they receive during their internship abroad in the Philippines. In addition, what significance the guidance has for the students' professional learning and general practice. The fact that the guidance in the internship in the Philippines, is not sufficiently organized and structured, is something pedagogy students have experienced since 2014. Therefore, this thesis attempts to uncover the students' descriptions of the Philippines as a field of practice, made from the “everyday life” they have had in the Philippines. If the student's don't experience academic sparring, then how will they handle the internship when they have to meet legal requirements from their education about theory and practice?

The master thesis is based on the social constructivism theory of science. The empirical data is examined through a theoretical framework consisting of Berger & Luckmann's theory of the social construction, and Lave & Wengers theory of learning, in order to understand the student's options for learning in the internship. The empirical foundation of the analysis has its basis in a fieldwork. For this, methodological techniques have been used, which is observation and six qualitative research interviews, including a group interview. The interviews are created as a result of the fieldwork and the observations, where four students, a leader of an organization, a supervisor, and a foreign coordinator from a vocational college, are articulate their ways of understanding and interpreting the Philippines as a field of practice.

The thesis consists of two parts of analysis. The first part is focusing on the students' guidance, which becomes central. In continuation of this, the learning perspective will emerge, where the purpose will be to analyze how the students' learning is experienced, and what role the guidance plays according to this. The second part will examine how the students describe their ways of acting, during the internship abroad. In the analysis, there will be discussion sections, which are intended to discuss the analysis's themes, issues and points. Here, the researcher's reflections in particular will emerge. The thesis ends with a conclusion and perspective of the analysis's discussed points, and identified issues.

Indholdsfortegnelse

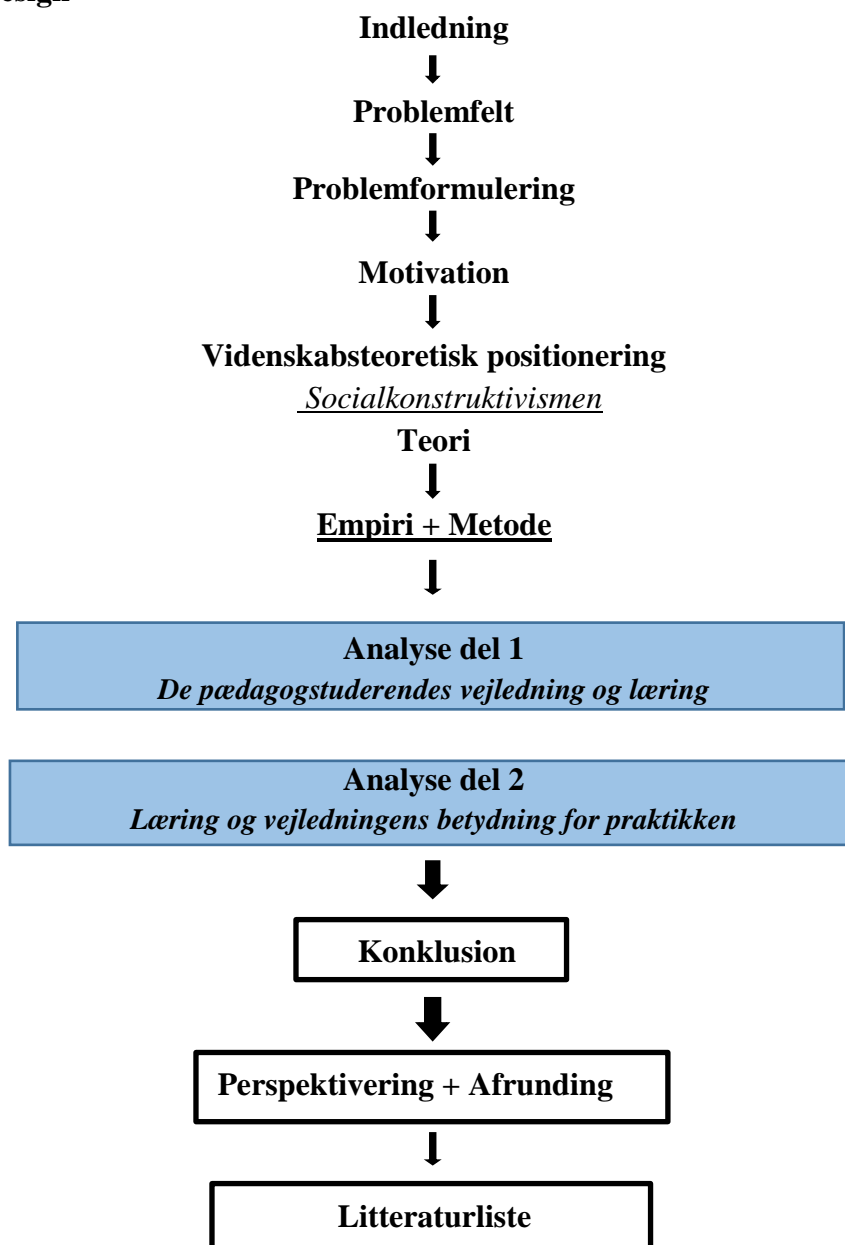
1. Indledning:	3
2. Problemfelt:	6
3. Problemformulering:	8
4. Motivation:	9
5. Forståelsesramme af Filippinerne som praksisfelt:	9
6. Specialets formål:	13
7. Videnskabsteoretisk positionering:	14
7.1 Socialkonstruktivismen	14
7.2 Specialets videnskabsteoretiske forståelsesramme	15
7.3 Berger & Luckmann.....	16
7.4 Anvendelse af Berger & Luckmann	17
8. Teori:	18
8.1 Berger & Luckmanns hverdagsteori.....	18
8.2 Lave & Wenger	21
8.3 Anvendelse af Lave & Wenger.....	23
9. Metode:	24
9.1 Metodologiske tilgange.....	24
9.2 Et feltarbejde med flere positioner.....	25
9.3 Metodiske teknikker	28
9.4 Forskningsstrategi	30
9.5 Metodiske overvejelser.....	30
9.6 Etisk refleksion.....	31
9.7 Analysestrategi.....	31
9.8 Opsummering.....	32
10. Analyse:	33
Del 1:	34
10.1 Samarbejdet og en manglende vejledning:	34
10.2 De studerendes læring:	42
Del 2.....	51
10.4 At rammesætte eget praktikforløb:.....	51
10.5 Et modspil:	57
11. Konklusion:	63
12. Perspektivering:	65
12.1 Afrunding	66
Litteraturliste:	67

1. Indledning:

Nærværende speciale omhandler en undersøgelse om *udlandspraktik*, herunder de danske pædagogstuderende der befinder sig på Filippinerne i 2. og 3. praktik. Der ligger en problemstilling i organiseringen af praktikken på Filippinerne, i henhold til de studerendes praktikvejledning, hvilket specialet har for mål at undersøge nærmere.

I følgende introduceres der for specialets opbygning, efterfulgt af en redegørelse af pædagoguddannelsen, praktikforløbenes vision, samt krav om vejledning. Det er for at give et indblik i, og en forståelse af, hvorledes pædagoguddannelsens praktikker er rammesat, og hvilke krav om vejledning, der i forbindelse med praktikkerne stilles.

1.1 Projektdesign



1.2 Pædagoguddannelsen

Den første august 2014 startede de studerende på den nye pædagoguddannelse, da Uddannelses- og Forskningsminister Sofie Carsten Nielsen godkendte bekendtgørelsen for denne (UFM, 2014). Fra et politisk perspektiv var grundlaget for at en ny reform skulle implementeres, at stille større krav til fremtidens pædagoger (ibid.). Hertil skulle reformen bringes tættere på at skabe fleksibilitet i uddannelsen, og føres tættere på praksis, for at dygtiggøre og klæde studerende bedre på til arbejdsmarkedets behov (ibid.). Under den nye reform arbejder de studerende ud fra kompetencemål, og vurderes ud fra dem, i løbet af uddannelsen. Ydermere deler uddannelsen sig op i tre specialiseringer efter første studieår: *Dagtilbudspædagogik, Skole/Fritidspædagogik, Social/Special pædagogik* (Studieordning, 2019). Denne tredeling har til formål at give studerende mere fordybelse og højere faglighed (ibid.). Således øges fokus på specifikke kompetencer, de studerende kan anvende på arbejdsmarkedet, hvor fokus er på hvad pædagogen skal *kunne*, fremfor hvad pædagogen skal *lære*.

Teori & Praktik

De studerendes praktikperioder udgør mere end en tredjedel af den 3½ årige uddannelse, og størstedelen af den samlede praktik, skal udføres i relation til specialiseringerne, som omtalt ovenfor (UFM, 2014). Praktikkerne er obligatoriske, hvilket fremgår i bekendtgørelsen af lov nr. 207 om Erhvervsakademiuddannelser og Professionsbacheloruddannelser af 31. marts 2008 (UFM, 2009). Nedenstående belyser de *fire* praktikforløb, studerende skal igennem i løbet af uddannelsen:

1. Praktik: Forløb på 32 arbejdsdage af 6 timer

2. & 3. Praktik: Knyttet til specialiseringerne. Forløb på 32,5 timer pr uge over 6 mdr.

4. Praktik: Knyttet til specialisering, i bachelorperioden. Forløb på 16 dage af 6 timer
(Retsinformation.dk)

På Uddannelses- og Forskningsministeriets hjemmeside står det skrevet:

”Alle studerende skal gennemføre et praktikforløb, der udfordrer deres teoretiske viden og hjælper til at skærpe deres kompetencer i forhold til deres fremtidige karriere på arbejdsmarkedet”

(UFM, 2013).

Citatet afspejler, at vekselvirkningen mellem den teoretiske undervisning og kvaliteten i praktikforløbene, får en særlig prioritet (UFM, 2019). Ifølge uddannelsesbekendtgørelsen for pædagoguddannelsen stilles der krav om, at praksis skal muliggøre at den studerende får rum til at afprøve teoriernes anvendelighed af, og dermed reflektere over teoriundervisningen (ibid.). Endvidere fremhæves kompetenceudvikling, og målet om mere arbejdsmarkedsrelevans, da den studerende gennem praktikken, vil styrke sin ”*fremtidige karriere på arbejdsmarkedet*” (UFM, 2013). Således rettes fokus i praktikken både på viden og kunnen, hvor viden anses som faglighed, der skal styrke den studerendes kunnen, og derved være handlingsanvisende for praksis (Larsen, 1995: 70). Så er der tale om en instrumentel uddannelsestækning, hvor opnåelsen af kompetencer, skal ske gennem en mere systematisk videnstilegnelse?

I Professionshøjskolen Absalons¹ praktikhåndbog 2019 ses det, at for at sikre en positiv og lærerig praktik, skal *praktikvejledningen* være til stede for den studerende (Praktikhåndbog, 2019). Praktikstedet har ifølge bekendtgørelsens §9, stk. 2 ansvaret for, ”*at den studerende modtager praktikvejledning i overensstemmelse med kompetencemålet for praktikperioden*” (Retsinformation.dk). Der er i bekendtgørelsen ikke et fast regelsæt om hvordan vejledningen skal organiseres, eller nogle formelle krav til praktikvejlederens uddannelsesbaggrund (ibid.). Alligevel er der krav om at vejledningen skal ske i relation til den studerendes kompetencemål, og tage afsæt i teoretisk sparring, for at skabe studie- og læringsrum (Praktikhåndbog, 2019). Her ses et interessant aspekt i måden praktikvejledningen er sat sammen på. Når vejledningen skal skabe rum for faglig sparring og refleksion, kan det undres at der ikke stilles krav om vejlederens uddannelsesbaggrund?

I Absalons studieordning, hvor specifikke regler for uddannelsen findes, står der at de studerende efter godkendt ansøgning i anden eller tredje uddannelsesår, kan gennemføre en seks måneders praktik i udlandet (Studieordningen, 2019). Dette gælder de studerende, som skal i 2. eller 3. praktik. Med udgangspunkt i bekendtgørelsen, skal udlandspraktikken ske gennem et uddannelsessamarbejde mellem professionshøjskolerne, og den udenlandske uddannelsesinstitution (Retsinformation.dk). Aftalen om udlandspraktik sker i forlængelse af den studerendes kompetencemål, der er for den givne praktikperiode (ibid.).

¹ Absalon er en uddannelsesinstitution som tilbyder pædagoguddannelsen, og består af syv professionshøjskoler placeret i region Sjælland (Pha.dk). Fremadrettet i specialet anvendes Absalon som betegnelse for Professionshøjskolen.

Ifølge Absalon kan en udlandspraktik give studerende mulighed for at prøve sin faglighed og pædagogiske redskaber af på en anden måde end i Danmark (Pha.dk). I øvrigt lærer de studerende at indordne sig i en fremmed kultur, hvor mødet med det fremmede skaber nye spørgsmål, som er med til at skabe en ny viden (ibid.). Hvilket understreger den studerendes eget ansvar for læring (ibid.). Derfor ses endnu et ønske om at øge den studerendes teoretiske viden og kompetencer, hvilket udlandspraktikken, ifølge Absalon, kan befordre (ibid.).

2. Problemfelt:

I henhold til udlandspraktik og praktikvejledningen, der ovenfor blev belyst, er nærværende speciale optaget af hvorledes vejledningen i en udlandspraktik er organiseret. Da en vejledning kan antages på mange forskellige måder, tager jeg udgangspunkt i den norske forsker Kari Killéns udlægning af vejledningens betydning (Killén, 2018). Killén er optaget af en faglig vejledning af studerende, og beskriver i sin bog *"Professionel udvikling og faglig vejledning"*, at den faglige vejledning skal have en ambition om at bidrage til refleksion og handlekompetence i en pædagogisk praksis (ibid.:18). Hertil skal den *"forudsætte et samspil mellem den studerende og vejleder, hvor begge parter er aktive og ydende"* (ibid.: 17). Killén understreger, at vejledningen skal ske i et samspil mellem vejlederen og den studerende, og tage udgangspunkt i konkrete praksissituationer. Dertil skal den studerende udfordres til at reflektere teoretisk over praktiske erfaringer. Hvilket kan bidrage til den studerendes læring og faglige identitet (ibid.). Så er det også gældende i en udlandspraktik?

En mulighed for pædagogstuderende er at tage i udlandspraktik på Filippinerne, og arbejde på forskellige institutioner med fattige børn og unge (Pha.dk). I en artikel på Bupl's hjemmeside², skrevet af Børn&Unge, står der: *"Praktikanter svigtes på Filippinerne"* (Børn&Unge, 2018: 14). Ti evalueringer fra studerende, som har været i praktik på Filippinerne i 2017, viser at de oplevede manglende vejledning i løbet af deres ophold (ibid.). Derudover fremgår det i artiklen, at de studerende ikke var tilfredse med det faglige niveau på praktikpladserne, og generelt oplevede udfordringer på både det personlige og faglige plan. Hvilket var udfordringer de studerende ønskede vejledning i, *"men som de må se langt efter"* (ibid.: 15). Desuden følte de, at der burde være mere stramme regler under praktikken, og være nogle der kom og tilså dem ude på praktikpladserne, da ingen fulgte op på dem (ibid.).

² Bupl står for Børne- og Ungdoms Pædagogernes Landsforbund, og er den faglige organisation for pædagoger (Bupl.dk).

Der synes således af ligge en interessant problemstilling angående de studerendes praktik på Filippinerne, hvilket artiklen isoleret har til hensigt at diskutere. For omhandler en udlandspraktik ikke at flytte egne grænser, og lære at stå på egne ben i et nyt miljø?

Mange af de danske professionshøjskoler, der udsender studerende i praktik på Filippinerne, har praktikpladser i Cebu City³. Disse professionshøjskoler samarbejder med RA organisationen. RA ligger i Cebu City, og er en danskejet Foundation. Hos RA tilbydes der frivilligt arbejde og praktikpladser for blandt andet pædagogstuderende. Ifølge Børn&Unge er det RA der skal sørge for, at de studerende har en tilknyttet faglig vejleder, og at forholdene på praktikpladserne er tilfredsstillende (Børn&Unge, 2018: 17). Dog rettes der en del kritik mod RA fra studerende, som har været i praktik på Filippinerne. Blandt andet udtrykker de, at de ingen faglig vejledning modtog under praktikperioden, samt at samarbejdet ikke fungerede optimalt (ibid.).

VIA University College, som er én af de professionshøjskoler der har samarbejdet med RA, har på baggrund af de studerendes oplevelser, ophørt samarbejdet, da de ikke kunne stå i inde for kvaliteten af RA som organisation (ibid.). Det er interessant at en uddannelsesinstitution ophæver et samarbejde grundet ringe kvalitet, men at andre lignende institutioner i Danmark fortsætter samarbejdet. Vurderer de øvrige institutioner, at samarbejdet er tilfredsstillende nok? Nedprioriteres de studerendes udsagn for at tilgodese den nye reform? Eller er de danske institutioner ikke nok oplyst om den manglende faglighed?

I artiklen anerkender udlandskoordinatorerne fra professionshøjskolerne, at der er tale om en manglede vejledning i udlandspraktikken, hvilket de ville stramme op på (ibid.: 18). Her refereres der primært til, at vejlederne på uddannelsesstederne skal være i en større kontakt med de studerende under praktikken. Endvidere at der skal være en vejleder tilknyttet på de studerendes praktiksted, og hvis ikke det opleves, forsøger professionshøjskolerne at finde nye praktiksteder til de studerende (ibid.). Dog hævder udlandskoordinatorerne også, at der er en tæt forbundenhed mellem en personlig og faglig læring, de studerende erfarer sig på Filippinerne (ibid.).

³Cebu City er provinshovedstaden på øen Cebu og kaldes: "*Queen City of the South*". Med en befolkning på over 922.611 mennesker er storbyen præget af larmende trafikerede veje, og til dels beskidt og vild (denstoredanske.dk).

I artiklen hævder de studerende at de opnår en personlig læring, men mangler vejledning når det gælder den faglige. Hvilket i artiklen fremstår som værende et vigtigere element i udlandspraktikken. Men er en personlig læring ikke ligeså relevant at medtænke, når der er tale om kommende pædagoger, der skal arbejde med mennesker?

Der fremskrives i artiklen et ønske om at optimere udlandspraktikker, og gøre forholdene for de studerende bedre (ibid.). Da det ikke er ekspliciteret i pædagoguddannelsen, hvorledes vejledningen i en udlandspraktik tilrettelægges og udføres, kan dette derfor være relevant at undersøge nærmere.

3. Problemformulering:

Som konsekvent af ovenstående problemfelt, vil dette speciale undersøge hvorledes pædagogstuderende, der er i udlandspraktik på Filippinerne, oplever og erfarer praktikvejledningen som genstand for understøttelsen af deres læreprocesser og generelle praktikperiode. Derfor har jeg udarbejdet en problemformulering der lyder således:

”Hvordan oplever pædagogstuderende vejledningen, i relation til deres læring, i udlandspraktikken på Filippinerne? Og hvilken betydning har vejledningen og læring for de studerendes generelle praktikforløb? ”

3.1 Arbejdsspørgsmål:

- Hvordan oplever de studerende at skabe sammenhæng mellem deres vante pædagogiske teorier, og en praksis i en fremmed kultur?
- Hvilken rammesætning for vejledningsforløbet oplever de studerende, og hvordan er interaktionen mellem vejlederne og studerende?
- Hvilken betydning har vejledningen for selve de studerendes praktikperiode, og faglige læring?

4. Motivation:

Motivationen for specialets problemstilling skyldes flere omstændigheder. Først og fremmest har jeg selv været i praktik som pædagogstuderende på Filippinerne i 2017, og dermed en egen erfaring der spiller en rolle i forhold til genstandsfeltet. Under mit praktikophold oplevede jeg, at stå i nogle situationer, hvor jeg fandt det svært at gøre brug af mine tillærte pædagogiske teorier, på en praksis, der lå langt fra det jeg kendte til i Danmark. Dette var vanskeligt at få vejledning i, samt hvorledes jeg skulle gå til min portfolio⁴ på. Denne oplevelse delte jeg med mine daværende medstuderende, der selv oplevede, at den manglende vejledning skabte udfordringer i praktikken. Et års tid efter min praktik, læste jeg ovennævnte artikel fra Børn&Unge, og genkendte mange af de udfordringer der i denne hævdes. Hertil blev jeg mere nysgerrig på dette praksisfelt.

I 2019, under mit 3. semester på kandidatuddannelsen, vendte jeg tilbage til Filippinerne for at være i praktik igen. Denne gang som vejleder for de pædagogstuderende. Det blev aftalt med RA organisationen, som nævnt ovenfor. I løbet af min praktik som vejleder, fik jeg undersøgt genstandsfeltet betydeligt mere, og så hvorledes forholdene var i dag. Derfor har mine tidligere oplevelser som pædagogstuderende på Filippinerne, samt min nuværende praktik som vejleder, været grundlaget for specialets undersøgelsesfelt. Min praktikperiode som vejleder, og dermed mit *feltarbejde*, vil blive uddybet senere i metodeafsnittet.

5. Forståelsesramme af Filippinerne som praksisfelt:

Da pædagogik som begreb ikke fremstår som et eksplicit fag i den filippinske kultur, og det nærmeste man kommer på en pædagog, er en socialworker⁵, har jeg observeret på hvilken pædagogik der afspejler sig på de filippinske institutioner:

5.1 Den filippinske pædagogik

”Jeg sidder sammen med en studerende på hendes praktiksted. Vi ser på børnene der leger sammen med perleplader, de studerende har købt til dem.

⁴ Portfolio er en prøveform, hvor man udarbejder en opgave baseret ud fra de refleksioner, logbøger etc. man har indsamlet i løbet af sin praktik. Denne skal afleveres inden den mundtlige prøve finder sted (Praktikhåndbogen, 2019).

⁵ Indenfor en dansk kontekst betyder *socialworker* omtrent det samme som *socialrådgiver*.

Om lidt skal børnene sove, og om lidt bliver de låst inde i et fælles soverum. På denne måde forstår børnene at det er tid til at lægge sig ned” (Feltnote 1: 14).

På de filippinske institutioner arbejdes der ud fra den pædagogiske opfattelse, man for ca. 30 år siden opererede med i Danmark, hvor den fornemmeste opgave var at opfylde barnets basale behov (Stæhr, 2012). Der arbejdes ikke ud fra nogle lærerplaner hvilket gør, at der ingen forklaringer er på de handlinger, aktiviteter og relationer det filippinske personale gør sig i forhold til børn og brugere (ibid.).

I den filippinske kultur anses børn ikke som selvstændige individer, men udvikler sig som kompetente voksne, gennem den rette stimulering. Hvorfor børns indre værdier ikke tillægges et betydeligt fokus (ibid.). Det vil i praksis sige, at hvis et barn eksempelvis græder, så er det fra en filippinsk opfattelse fordi barnet er sulten, tørstig, træt eller lignende. Børnesynet der derfor kommer til udtryk, kan lægge sig under en behavioristisk tækning (Larsen, 2008: 161). Når jeg har fulgt de studerende på deres praktikpladser, ses det hvorledes *”personalet bruger straf og belønning, som en tilgang i det pædagogiske arbejde”* (Feltnote 1: 15). I dette fremtrædes en stimulusrespons teori, hvor menneskets adfærd styres af hvilke konsekvenser eller belønninger den konkrete adfærd får (Larsen, 2008). På de filippinske institutioner belønnes børnene i form af snacks eller andre goder, hvis de gør noget godt. Hvis ikke, får de en konsekvens der kan ske ved fysisk straf eller fratagelse af noget:

”To børn fik en straf, da de ikke ville stoppe med at slå. Derfor skulle de resten af dagen stå og kigge ind i en væg, og måtte ikke få snacks i en uge” (Feltnote 1:15).

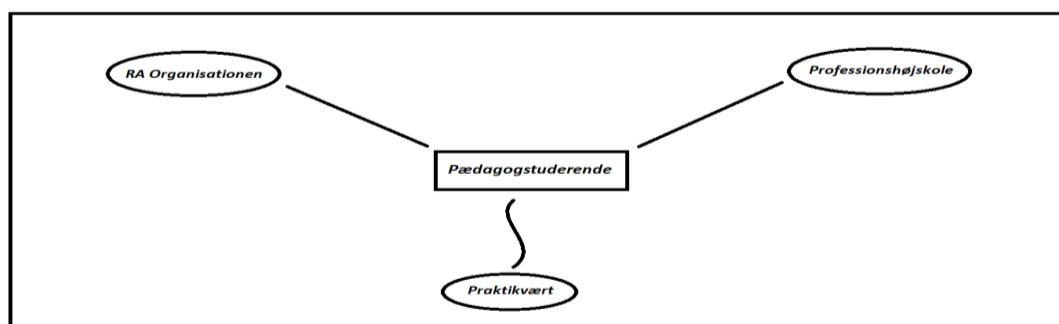
På de filippinske institutioner er børnene ofte overladte til dem selv, og må derfor selv finde på hvad de vil lave og lege med (ibid.). Personalet skaber ikke rum for at sætte aktiviteter i gang, ej heller støtter de børnene i relationsdannelse, hvilket ud fra en dansk pædagogisk tækning, indbefatter store dele af det pædagogiske arbejde (Stæhr, 2012). I stedet gør personalet en dyd i at italesætte, at børnene skal spise, høre efter, slappe af eller rydde op. Hvorfor der lægges vægt på, at børnene skal sikres disciplin, og lære at indordne sig filippinske normer, værdier og venlighed (ibid.).

Det har gjort et betydeligt indtryk at se hvordan, personalet handler uden handlingsplaner, og lader børnene være så selvstændige (Feltnote 1). De filippinske børn er meget lærenemme og dygtige til at lege, både alene og i samspil med hinanden. De har fantasien til at forvandle noget så simpelt som en sten, om til at være en flyver eller raket, de i timevis kan lege med (ibid.: 12). Ydermere er de taknemmelige for det de har, som at få mulighed for at gå i institution, da det ikke er alle børn der har mulighed for det.

I Danmark handler vi efter retningslinjer på efterhånden alt - læreplaner, didaktik og pædagogisk metode (Pedersen, 2014). Da børn skal gøres skole, studie, og erhvervsparate (ibid.). På Filippinerne er sådanne retningslinjer det mindste man tænker på. I stedet er man taknemmelig for det man på institutionen har, samt handler ud fra de traditionelle normer og forventninger, der i samfundet er gældende. Derfor ligger danske pædagogiske principper og tilgange, langt fra de filippinske institutioners pædagogik (Stæhr, 2012).

5.2 Aktørerne

For at skabe en tydeligere forståelsesramme af Filippinerne som praksisfelt, illustrerer nedenstående figur, hvorledes vejledningen er organiseret i forhold til samarbejdet mellem de studerende og *Professionshøjskolerne*, *RA organisationen*, og *Praktikværterne*.



I figuren ses hvilke aktører der indgår i den undersøgte praktik på Filippinerne

Da det ikke har været muligt at studere mig frem til hvordan vejledningsforholdene er rammesat ved brug af litteratur, har jeg selv forsøgt at undersøge dette gennem mit feltarbejde (Feltnote 1). Jeg er opmærksom på at det kræver kritisk refleksion, når der tages udgangspunkt i egne subjektive oplevelser (jf. afsnittet- metode).

- **Professionshøjskolerne**

Samspelet mellem de studerende og professionshøjskolen omhandler et samarbejde, der er gældende i hele den studerendes praktikforløb, da den afsluttende prøve for praktikken, sker på uddannelsesinstitutionen. De studerendes vejledere, og udlandskoordinatorer, er *ikke* fysisk tilstede i de studerendes praktik, da de opholder sig i Danmark. Kontakten kan derfor være varierende, afhængig af hvilken uddannelsesinstitution den studerende kommer fra. Kommunikation vil dog primært omhandle studiemæssige aspekter, og sparring angående de studerendes praktikopgaver, hvilket sker via mails og Skype.

- **RA organisation**

De studerendes samarbejde med RA, sker både før og under praktikforløbet. Særligt under selve praktikken er samarbejdet gældende. RA har ansvaret for at afholde tre studiedage/evalueringsmøder, (start, midte og slut), undervejs i de studerendes praktikforløb. Det sker i samspil med RA's vejleder, jeg har valgt at kalde for *Abi*. *Abi* er en filippinsk lærerinde i slutningen af tyverne, og står for al arbejde og kontakt med de studerende. *Abi* er ikke dansktalende, og derfor foregår kommunikationen med *Abi* på engelsk. Udover de tre møder, de studerende har i samspil med *Abi*, kan der ydermere opstå kontakt i tilfælde af uforudsete hændelser, de studerende kan opleve undervejs i praktikken.

- **Praktikværten**

På de studerendes praktikinstitution er der en tilknyttet praktikvært, som den studerende har mulighed for at sparre- og planlægge pædagogiske forløb med. Hvilket foregår på engelsk. Praktikværterne er ofte socialworker eller housemom. Praktikværten underskriver en timeseddel, der kan validere at den studerende overholder de timer der pålægges at være i praktik i. Timesedlen sender den studerende over mail, tilbage til RA sidst på måneden, hvor RA derfra sender timesedlen videre til professionshøjskolerne.

Ovenstående belyser hvordan de studerendes samarbejde med hver aktør foregår, hvilket afspejler sig i kommunikationsvejene jævnfør ovenstående figur. Disse informationer er relevante at medtænke til den kommende analyse.

6. Specialets formål:

Det er specialets hensigt at forstå og afdække en problematik, der kan åbne op for nye perspektiver, og skabe udgangspunkt for en diskussion, hos de aktører der er en del af dette genstandsfelt. Herunder refleksion over hvordan udlandspraktikkerne tilrettelægges, med fokus på vejledningen, og hvordan man kan møde de studerende bedst muligt i relation til det. Specialet kan derfor betegnes som relevant indenfor det pædagogiske og uddannelsesmæssige forskningsområde. Eksternt kan specialets informative bidrag, føre til kritisk refleksion hos både politikere, pædagogstuderende, samt andre interessenter der er optaget af pædagoguddannelsen, dens krav, formål og indhold. Hvilket afspejler, at specialet lægger sig under den samfundsvidenskabelige tradition.

7. Videnskabsteoretisk positionering:

Da specialets formål er at undersøge, hvorledes pædagogstuderende forstår, konstruere og opfatter praktikken på Filippinerne, tager jeg afsæt i *socialkonstruktivismen*, da denne retning fokuserer på hvordan virkeligheden konstrueres af mennesket (Juul & Pedersen, 2012: 191).

7.1 Socialkonstruktivismen

Retter man blikket mod et historisk perspektiv, opstod socialkonstruktivismens filosofiske grundtanker fra den tyske filosof Immanuel Kant (1724-1804). Kant mente, at mennesket ikke var i stand til at erkende den virkelige verden, da man altid vil have en subjektiv opfattelse der påvirker sandheden (Juul & Pedersen, 2012: 191). Således blev socialkonstruktivismens fokus på *anti-essentialismen*, hvor objektivitet er universel og essentiel, og eksistere i alle tider og kulturer. Og hvor personer og samfund anskues som produkter af sociale processer (ibid.). Endvidere anser socialkonstruktivismen viden og erkendelse om virkeligheden som en fortolkning, modsat realismen, der anskuer virkeligheden mere direkte.

Viden bliver hermed indlejret i en kulturel og historisk kontekst, der skal forstås som foranderlig. Derfor er der i den socialkonstruktivistiske retning, en fælles overordnet antagelse om at se verden, og vores forståelse af den som en konstruktion (ibid.: 206). Hvilket gør, at sandheden *ikke* findes gennem forskning, men konstrueres socialt. Til det får *sproget*, og *interaktionen* med andre betydning. Gennem sprog og interaktion konstrueres en række sandheder, der ud fra bestemte perspektiver, værdigrundlag samt historiske og sociale kontekster, skaber en overordnet sandhed om virkeligheden. Sandheden vil blive en fælles almindelighed, og vil institutionaliseres som en norm og diskurs (ibid.: 187). Da det er menneskene der gennem sproget, italesætter bestemte fænomener, bliver virkeligheden og de dertilhørende sandheder adapteret og reproduceret (ibid.). Socialkonstruktivismen forholder sig som udgangspunkt kritisk til eksisterende viden, og rummer derfor en evne til at genere vedtagne sandheder. Påtager man sig derfor en socialkonstruktivistisk position, forsøger man at opnå nye forståelser af noget, der på forhånd allerede eksisterer som sandheder (ibid.: 188).

To positioner

Da socialkonstruktivismen bevæger sig i flere forskellige retninger, kan det være svært at beskrive det ontologiske- og epistemologiske ståsted fra et overordnet niveau (Juul & Pedersen, 2012: 200).

I følgende fremlægges to positioner, en *epistemologisk*- og *ontologisk position*, som har hver deres perspektiv på anskuelsen af verden (ibid.: 206), og retter sig mod hvad dette speciale tager udgangspunkt i.

Den epistemologiske position hævder, at vores erkendelser af fysiske og sociale forhold er en social konstruktion, hvormed menes at både den sociale og fysiske verden er konstrueret af mennesket og dets erkendelse. Denne position ses som en radikal filosofisk anskuelse (ibid.). I den ontologiske position, argumenteres der for et større skel mellem den fysiske og sociale verden, og skal derfor ses som en mere moderat position (ibid.: 208). I denne erkender man den fysiske verden som reelt eksisterende, altså som noget i sig selv. Dog er det den sociale verden, mennesket og samfundsgrupperes fortolkninger, der får betydning for den fysiske verden, ud fra måden vi erkender og opfatter den på (ibid.). Derfor konstruerer mennesket selv den virkelige verden med dets subjektivitet, hvor den fysiske verden kan antages på forskellige måder, afhængig af hvilken position man anskuer den ud fra (ibid.: 192).

7.2 Specialets videnskabsteoretiske forståelsesramme

Jeg centrerer dette speciale ud fra den epistemologiske position. Det gør jeg da min videnskabsteoretiske forståelsesramme, hviler på antagelsen om at viden generelt er socialt konstrueret. Herunder at sociale processer skaber sociale fakta (ibid.). Herved får jeg mulighed for, at få indblik i de studerendes oplevelser og fortolkninger af den vejledning de har erfaret, og hvordan denne har betydning for deres læring og generelle praktik. Den ontologiske position vil dog bidrage til specialet, hvilket uddybes senere i dette afsnit.

Grundet socialkonstruktivismen hævder, at flere sandheder kan optræde i det der undersøges, har jeg reflekteret over, hvordan jeg videnskabsteoretisk, kan få skabt tillid til specialets konklusioner (ibid.: 187-188). Med afsæt i socialkonstruktivismen skal jeg ikke se dens styrke i at fremsætte reelle sandheder, men gøre brug af den for at invitere til dialog, om hvad der er på spil i vores fælles liv, når mennesker konstruerer på forskellige måder (ibid.). Hvilket bliver specialets hensigt.

7.3 Berger & Luckmann

Grundet specialets formål, findes det relevant at anvende sociologerne Peter Ludwig Berger (1929–2017), og Thomas Luckmanns (1927–2016), videnssociologiske videnskabsteori, som perspektiv inden for det socialkonstruktivistiske paradigme. Dette, da de mener at *den sociale interaktion*, er der hvor mening findes (Berger & Luckmann, 1999: 104).

I 1960'erne opstod der en ny udvikling af videnssociologien⁶, som skete på baggrund af Berger og Luckmanns bog: *"The Social Construction of Reality"*, (Den samfundsskabte virkelighed, 1972). Bogen fremlægger videnssociologien, og hvordan hverdagsviden opstår og dannes, samt bidrager til struktureringen af det sociale livs dagligdag (Berger & Luckmann, 1999: 13). Berger og Luckmann henter inspiration fra forskellige filosofiske retninger, og forbinder dem, der normalt ikke lader sig forene. Blandt andet er de inspireret af Karl Marx og hans videnssociologi, og den fænomenologiske tænker Alfred Schütz, som står i modsætning til Marx (ibid.). Med inspirationen fra både Marx og Schütz videreførte Berger og Luckmann teorien om *hverdagslivet*, der skulle få en central betydning for videnssociologien (ibid.). Hverdagslivet bygger på antagelsen om, at interaktionen der i hverdagen opstår mellem mennesker, kan være vejen til sandheden (ibid.: 20). Hverdagslivet optræder som en intersubjektiv og sammenhængende verden, der deles med andre, og sætter en ramme hvor fortolkning, mening og værdi skabes. Hvilke både bliver produceret og endvidere reproduceret (ibid.: 22). Dermed konstruerer mennesket selv dets virkelighed, hvor hverdagens sociale virkelighed får en central betydning. Herfor skal virkeligheden ikke forstås som hverken sand eller falsk, da den skabes på baggrund af vores tilværelse i den (ibid.).

Socialkonstruktivismen og Berger & Luckmann

Berger og Luckmanns interessefelt er at se på forholdet mellem den menneskelige tanke, og det sociale rum, hvori tanken opstår (ibid.: 12). Forskningen må herved bygge på at indsamle og analysere fænomenet ud fra flere perspektiver, da hvert menneske byder ind med hver sin sandhed, hvilket kan bidrage til et bedre billede af menneskelige forhold. Således ses der lighed mellem den epistemologiske position, hvor hele verden gøres til en konstruktion, og Berger og Luckmanns hverdagsteori, da begge forstår viden som noget, der omhandler den sociale virkelighed (ibid.: 196).

⁶Videnssociologien er et område inden for sociologien, der har fokus på hvordan tænkning, forestillinger og ideer er præget af de samfundsforhold, de er dannet fra og er en del af (ibid.: 193).

Teorien rummer dog også ontologiske virkelighedsopfattelser, hvor den materielle virkelighed ikke er konstrueret (Juul & Pedersen, 2012: 196). Berger og Luckmann anerkender nemlig en *fysisk* virkelighed, uden at de selv definerer det sådan. Ifølge dem skabes samfundet både på baggrund af den menneskelige aktivitet, samtidig med at samfundet virker tilbage på- og skaber mennesket som et socialt produkt (ibid.). Derved bygger deres videnssociologi på en opfattelse af, at den menneskelige virkelighed er socialt skabt, hvilket fastholder dem i en epistemologisk position, da det er erkendelsen der går forud for, og konstruerer virkeligheden. Hermed er interessen ikke at se på om der eksisterer en virkelighed i sig selv, som den ontologiske position, men hvorledes virkeligheden er produceret af mennesket og fremstår for os. Hvilket skaber betydning og viden (ibid.).

7.4 Anvendelse af Berger & Luckmann

Når jeg etablerer begrebet *hverdagsliv* som analytisk begreb, skyldes det problemstillingens perspektiv. Da jeg ønsker at undersøge, hvordan de studerende oplever organiseringen af vejledningen i udlandspraktikken, bestræber jeg mig samtidig på at forstå, hvorledes de erfarer den fælles hverdag, de på Filippinerne har haft. De studerendes *interaktioner* med Filippinerne som praksisfelt, bliver derfor det der vil blive undersøgt på, hvilket gør Berger og Luckmanns teori relevant. Derfor omfatter mit socialkonstruktivistiske perspektiv også den overordnede teori, der vil blive anvendt i min undersøgelse af de studerendes udlandspraktik.

Grundet Berger og Luckmann både anerkender en fysisk virkelighed, men en virkelighed som stadig er konstrueret af det sociale, har jeg måtte tage stilling til hvordan viden i mit speciale skal forstås. Da mit undersøgelsesfelt bygger på gruppe- og individniveau, retter min forståelsesramme sig om den 'sociale virkelighed', hvori viden opnås (ibid.: 195).

Jeg forstår herved videnskab som en socialkonstrueret institution, hvilket mit metodevalg også bygger på (*jf. afsnittet – metode*). Jeg er derfor bevidst om at mine forskningsresultater ikke vil udgøre en direkte afspejling af virkeligheden, men en fortolkning af denne (ibid.: 201). Dog er det vigtigt at klargøre, at jeg stadig anerkender en fysisk virkelighed, *den ontologiske position*, da jeg som Berger og Luckmann ser virkeligheden som noget der eksisterer og er til stede, uafhængig af menneskets opfattelser og sproglige konstruktioner. Filippinerne er derfor ikke i sig selv en social konstruktion, men et reelt eksisterende land, ligegyldigt om de studerende er til stede eller ej.

8. Teori:

Da specialets teoretiske ramme er forbundet med den socialkonstruktivistiske position, redegøres der for Berger og Luckmann hverdagsteoris begreber. Endvidere præsenteres socialantropolog Jean Lave, og læringsteoretiker Etienne Wengers læringsteori (Lave & Wenger, 2003). Mindre anvendte teorier præsenteres i analysen når de anvendes.

8.1 Berger & Luckmanns hverdagsteori

I nedenstående uddybes fundamentet i hverdagsteorien, der udgøres af tre nøgleantagelser, og vil blive anvendt i det analytiske arbejde, for at identificere de studerendes interaktion med udlandspraktikken:

1. *At samfundet er et menneskeligt produkt.*
2. *At samfundet er en objektiv virkelighed.*
3. *At mennesket er et socialt produkt*

Nøgleantagelserne kædes sammen til tre begreber: *Eksternalisering, objektivisering og internalisering* (Juil & Pedersen, 2012: 196).

Eksternalisering er processen hvor mennesket beskriver og ordner sig selv, og dets omverden, via menneskelig interaktion. I interaktionen skabes kategoriseringer og sammenhænge, som bliver forhandlet mellem menneskene (ibid.). Disse vil fremstå som hvad der er rigtige og forkerte måder, at handle og tænke på i samfundet. Således udgøres samfundet, hvor institutioner bliver til. Herved ses det at *samfundet er et menneskeligt produkt*. Som følge af at menneskets eksternalisering, forankrer samfundets institutioner, bliver denne forankring løsrevet fra det enkelte individ, og får en objektiv karakter (ibid.: 197).

Objektivering bliver det følgende trin, hvor produkterne af eksternaliseringen opnår en realitet, der bliver gældende i virkeligheden. Denne tilegner nytilkomne sig i samfundet, hvilket sker ubevidst. Hermed eksisterer den sociale verden, uafhængigt af de mennesker den befolkes af, og derfor bliver *samfundet en objektiv virkelighed* (ibid.). Den sociale verden skal dog ikke kun ses som noget ydre, men også som noget indre.

Gennem interaktion med samfundet optræder internalisering som det sidste trin, når mennesket tager de objektiverede strukturer til sig, og beskriver sin verden med udgangspunkt i dem. Først når individet tilegner sig samfundets normer og institutioner, bliver det et rigtigt socialt væsen. Altså er *mennesket et socialt produkt* (ibid.).

Ovenstående belyser at de tre positioner, indgår i et dialektisk samspil, trods de ved en overfladisk betragtning, står i modstrid med hinanden. Kun når begreberne optræder i et samspil, opnås en fyldestgørende forståelse af hvordan samfundet opretholdes og konstrueres (ibid.). Således fokuserer Berger og Luckmann både på samfundsmæssige institutioner, og individets internalisering af den sociale verden (ibid.). Teorien opererer derfor både på et samfundsmæssigt makroniveau, samt et mikroniveau på individplan. Eftersom det i specialet er de studerendes opfattelser og interaktioner med udlandspraktikken der undersøges på, bevirker det, at Berger og Luckmanns samfundsmæssige forståelse ikke danner den primære forståelsesramme i specialet.

Når jeg bruger de tre nøgleantagelser som praksisanvendende begreber, på det empiriske materiale, skyldes det at jeg ud fra et mentalt og socialt niveau, kan analysere de pædagogstuderendes praktik på Filippinerne. Filippinerne som praktiksted bliver den objektive virkelighed, og det sociale rum, hvor de studerendes hverdagsliv finder sted i. I dette rum indgår de studerende som enkeltindivider, samtidig med at de socialiseres i fællesskabet med andre. Deres mentale og fysiske eksternalisering udgøres derfor i den objektive virkelighed, altså Filippinerne som praktiksted. Herfra inddrages internaliseringen, gennem den studerende selv. Således socialiseres de studerende med deres praktik, hvilket sker på baggrund af interaktionen med signifikante andre (ibid.). Dermed er Filippinerne som praksisfelt, der hvor både eksternalisering, objektivering og internalisering finder sted. Hvilket kan give mig svar på de studerendes måder, at forstå og fortolke udlandspraktikken på.

Anvendte begreber

Grundet specialets fokusområde, afgrænser mig fra dele af Berger og Luckmanns teoribegreber, og forholder mig *kun* til det, der er relevant for specialet. Nedenfor fremstilles de begreber der, udover nøgleantagelserne, anvendes med det empiriske materiale.

Institutionel orden

En institutionel orden skal forstås som en ordnet virkelighed, der skabes gennem aktørers vaner (Berger og Luckmann, 1999: 83-84). Derfor produceres og opstår en institutionel orden, på baggrund af menneskelige vanedannelser og gentagne handlinger. Når det sker, bliver den institutionelle orden en slags *commonsense*, altså hvad der er den 'normale' måde at opføre sig på i samfundet. Denne kan mennesker som lever i samfundet tage for givet (ibid.).

Legitimering og Sprog

For at vedligeholde den institutionelle orden skal denne retfærdiggøres, forklares og beskyttes (ibid.: 122). Dette kræver legitimering. Legitimering af den sociale orden bygges op gennem sproget, hvilket skaber en mere sammenhængende orden, der fungerer som en grundlæggende vidensramme for den sociale gruppes forståelse. Denne anvendes og ses som legitim, hvilket nyttilkomne skal forstå. Menneskene der lever under den institutionelle orden, må derfor fastsætte deres oplevelse af denne til nyttilkommere, hvilket sproget er medskabere af (ibid.). Sproget har evnen til at kommunikere betydninger, som bliver til et objektivt tilgængeligt depot, der opsamler erfaringer og meninger, og kan overføres til nyttilkomne. Menneskets sociale integration i den institutionelle orden, sker dermed først når denne er objektiveret i sproget. Herved dannes en mere omfattende institutionel orden, som kan forstås legitim (ibid.: 80-84). Sproget bliver hermed hovedredskabet, for videre skabelsen af en legitimerede orden (ibid.).

Reificering

Reificering finder først sted, når mennesket ser den institutionelle ordens normer som værende naturlige (Juul & Pedersen, 2012: 198). Først når den institutionelle orden er en del af menneskets bevidsthed, meninger og personlige anskuelser for hvad man opfatter som legitimt, er der tale om reifikation. Dermed er strukturerne i den objektiverede verden, med til at påvirke de subjektive strukturer i menneskets egen bevidsthed (ibid.).

8.2 Lave & Wenger

Da jeg er optaget af at undersøge hvorledes vejledningen i udlandspraktikken, kan understøtte de studerendes læring, peger denne undersøgelse mod et de-centreret perspektiv (Nielsen & Nissen, 2006: 43).

De-centreret perspektiv

Det de-centreret perspektiv gør op med dualismen, og opererer med tænkningen om hvordan deltagelse organiseres af en særlig situation, hvilket afspejler at situationen er det centrale (ibid.: 43). Læring opstår når individet påvirkes og gør sig erkendelser, ud fra erfaringer det får sig, fra den sociale og kulturelle situation det indgår i. I dette perspektiv er subjektet derfor socialt og kulturelt betinget, hvor den form der læres under, bliver socialt konstitueret (ibid.: 44). Læring bliver derfor noget der skal forstås som situeret, og uadskillelig fra menneskers daglige livsførelse og deltagelse herom (ibid.). Lave og Wengers teorier lægger sig under det de-centreret perspektiv, da begge forbinder læring med den sociale praksis (Lave & Wenger, 2003). Hvilket kan bidrage til empirimaterialet, og løfte den undersøgte problemstilling.

Situeret læring

Situeret læring omhandler, at læring ikke kun er noget der finder sted i en skolemæssig kontekst, men generelt sker via menneskets integrationer gennem livet, i dagligdagens aktiviteter (ibid.:18). Lave & Wenger har den opfattelse, at mennesket af natur er et socialt og lærende individ. Læring anses herfor som en dynamisk og situeret aktivitet, baseret på menneskers deltagelse og tingsliggørelse i sociale praksisser. Praksis bliver derved noget der skal forstås, som det dannede grundlag for læring. Således er læring ikke noget der sker inden i mennesket, men mellem mennesker, ved at man foretager sig noget sammen i sociale fællesskaber (ibid.: 19). Da Lave & Wenger er optaget af relationen mellem læring og sociale situationer, retter deres forskning mod deltagelsesprocesser, og bevæger sig derved væk fra fokus på individers kognition (ibid.: 18). Det gør at jeg kan have svært ved at undersøge hvad der sker med de studerende, der oplever besværligheder ved at indgå i deltagelsesprocesserne. Hvilket jeg er opmærksom på.

Mesterlære

Et begreb der kan henvises til den sociale læring er *mesterlære* (Nielsen & Kvale, 1999: 11). Lave udarbejdede i 1970'erne et feltstudie om liberiske skræddere, og fandt gennem observationer frem til at skræddernes tilegnelse af færdigheder, ikke opstod på baggrund af mesterens undervisning, men ved skræddernes iagttagelse og imitation på mesteren (Lave, 1999: 41). Forståelsen for mesterlæren blev efter Laves studie, anset som en ressource til at forstå, hvordan læring foregår ved andre omstændigheder, end blot at blive undervist ved en tavle. Det videreførte et bredere teoretisk perspektiv på læring, hvorfor mesterlæren sidenhen har været brugt i århundreder (Nielsen & Kvale, 1999: 12).

I den moderne version relateres mesterlæreprincippet, både til den læring der finder sted i gensidige forhold mellem en mester og lærling, men også til den læring der finder sted ved deltagelse i en større social praksis - kaldet praksisfællesskabet⁷ (ibid.: 13). Ved at den studerende indgår, og arbejder i praksisfællesskabet, skabes der rum for at imitere og observere på det, andre deltagere i praksisfællesskabet udfører (ibid.). Endvidere får den studerende løbende tilbagemelding fra både vejlederen, og øvrige personer som har relation til praksisfællesskabet, hvilket bidrager til den enkeltes fagidentitet (ibid.: 14).

Med afsæt i den moderne version af mesterlæren, bliver begrebet i dette speciale, brugt til både at analysere på samspelet mellem de studerende og aktørerne i udlandspraktikken, og de studerendes deltagelse i praksisfællesskabet.

Legitim Perifer Deltagelse

Ifølge Lave og Wenger skal legitim perifer deltagelse forstås som processen, der lægger sig under den situeret læring, hvor den lærendes stigende deltagelse i social praksis, bevæger sig i retning mod fuld deltagelse i et praksisfællesskab (Lave & Wenger 2003: 24). Der er i den legitim perifer deltagelse både tale om en læringsproces i form af kompetencer, og samtidig indeholder begrebet deltagelseslegitimiteten, forstået som bevægelsen mod fuldgældig deltagelse i praksisfællesskabet (ibid.). Når nyankomne går fra perifer deltager, til fuld deltager i praksisfællesskabet, får den lærende adgang til at lære i praksis (ibid.).

⁷ Et praksisfællesskab findes alle vegne, og er noget alle mennesker indgår i (Nielsen & Nissen, 2006: 47). I praksisfællesskabet opstår al læring, og sker i deltagelsen i praksisfællesskabet. Praksisfællesskabet bestemmes ikke af ydre forhold, men omhandler i stedet noget vi over tid gør og skaber sammen (ibid.).

De praksissituationer individet deltager i, kan derfor have en afgørende betydning for den enkeltes erfaringsbearbejdning og meningsproduktion. Den individuelle identitet og fællesskabet med andre, indgår derfor i et komplekst og dynamisk samspil (ibid.: 65-68).

8.3 Anvendelse af Lave & Wenger

Lave og Wengers læringsteori, fremstiller et socialkonstruktivistisk syn på læring, da de betragter viden og læring som en proces, der skabes gennem deltagelse i et socialt fællesskab (Lave & Wenger, 2003: 18). Denne tækning kan bidrage til empirimaterialet i henhold til undersøgelsen af, at se på hvilket læringsudbytte de studerende har i udlandspraktikken, når de indgår i samspillet med den filippinske kultur og øvrige aktører. Endvidere kan Lave og Wengers teori, i et samspil med Berger og Luckmann, bidrage til at give en forståelse af, og et indblik i, måden de studerende erfarer og forstår deres udlandspraktik på. I begge teorier optræder og eksisterer der nemlig et socialt felt, hvor samspillet mellem individ og fællesskab bliver essentielt, og bidrager mennesker til at få situeret erfaringer. Det medfører en internaliseret viden, hvor denne skal forstås som hvad de studerende har erfaret i interaktionen med udlandspraktikken, hvilket jeg ønsker at undersøge.

9. Metode:

Følgende afsnit præsenterer specialets empiri og metode. Desuden vil min forskerposition og videnskabsteoretiske ståsted, blive diskuteret i sammenhæng med metodiske overvejelser. Det gøres med udgangspunkt i Svend Brinkmann og Lene Tanggaards bog, *"Kvalitative metoder: en grundbog"* (Tanggaard & Brinkmann, 2015), samt Steinar Kvaales udlægning af interview (Kvale, 2004).

9.1 Metodologiske tilgange

For at opnå en dybdegående indsigt og forståelse af de studerendes fortolkninger og konstruktioner af udlandspraktikken, har jeg benyttet en kvalitativ tilgang, i form af et fem måneders langt antropologisk feltarbejde. Ifølge antropolog Kirsten Hastrup, er feltarbejdet en metode til at *"få viden om, hvordan selvfølgeligheder opstår, vedligeholdes eller ændres inden for rammerne af konkrete sociale fællesskaber"* (Hastrup, 2015: 55).

En betingelse for både den socialkonstruktivistiske position, og kvalitative undersøgelser, er at forskeren selv må indgå som subjekt for at producere empirien (Juul & Pedersen, 2012: 222). Med et etnografisk feltarbejde har jeg indsamlet eget empiriske materiale, ved at blive en integreret del af de studerendes praktikperiode (ibid.: 55). Da det er min interaktion med de studerende, og den fælles hverdag vi sammen delte, der undersøges på, bliver det mine erfaringsnære beskrivelser, der i den kommende analyse vil blive anvendt.

Under feltarbejdet har jeg benyttet mig af *triangulering*, hvor kvalitative interviews kombineres med deltagende observationer (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 13). Jeg kombinerer forskellige metoder i undersøgelsesfeltet for at få en bredere vifte af holdnings- og adfærdsmæssige aspekter frem⁸ (ibid.). Hertil har narrative *konstruktioner* eller *fortællinger* udsprunget sig, da de studerende har italesat personlige fortællinger og erfaringer, jeg forsøger at 'gå med', for at forstå hvad der er på spil i felten (Czarniawska, 2015: 273). Det afspejler hvorledes mine egne narrative fortællinger, indgår som en del af det empiriske materiale, hvorfor jeg forholder mig autoetnografisk i min skrivemåde, ved både at fokusere på de studerendes erfaring, men også på min egen erfaring i felten (Baarts, 2015: 177). Hvilket fordrer en reflektiv balancegang, i måden at vise og fortælle *"mellem selvet og de studerede, samt mellem at tænke over hvad der skal ind i teksten, og hvad der skal udelades"* (ibid.:176).

⁸ Jeg analyserer ud fra feltnoter, observationer og transskriberinger

9.2 Et feltarbejde med flere positioner

Følgende afsnit omhandler de positioner, jeg gennem mit feltarbejde har haft. Hvilket nedenstående boks illustrerer.

<p><u>Positioner i felten:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• 2017 – Udlandspraktik på Filippinerne i seks måneder:<ol style="list-style-type: none">1 Pædagogstuderende • 2019 – I praktik på Filippinerne i fem måneder:<ol style="list-style-type: none">1. Vejleder for de pædagogstuderende2. Feltforsker3. Privatperson
--

I starten af specialet blev det belyst, at jeg selv har været pædagogstuderende på Filippinerne (jf. *afsnittet- motivation*). Hastrup hævder, at for at kunne gennemføre et feltarbejde, hvor observationer skal foretages, bør man på forhånd have en fornemmelse for felten (Hastrup, 2015: 59). Min tidligere position som pædagogstuderende gjorde, at jeg på forhånd havde en forståelse af Filippinerne som praktiksted, kulturen og samfundet. Mine forforståelser ses nedenfor:

- I praktikken på Filippinerne har de studerende svært ved at modtage vejledning, i henhold til faglige mål for praktikken
- De studerende finder det vanskeligt at arbejde med danske pædagogiske begreber i den filippinske kultur
- Der er et manglende opsyn af praktikforløbet på Filippinerne
- De studerende har mulighed for selv at strukturere deres praktik, hvorfor nogle studerende tager et halvt år på ferie

Ovennævnte forforståelser tog jeg med mig, da jeg vendte tilbage til Filippinerne i 2019. Trods min forhåndsviden om praksisfeltet forsøgte jeg, at få integreret mig i felten således, at jeg senere kunne sammenligne de ting jeg oplevede, med mine tidligere oplevelser. For at blive en del af felten var min position som *vejleder*, adgangsbilletten for mig.

Med rollen som vejleder fik jeg mulighed for at blive en del af selve de studerendes praktikforløb, hvor jeg fik indsigt i deres tanker, handlinger og oplevelser herom. Min primære opgave med de studerende var at føre ugentlige individuelle samtaler, hvor vi fokuserede på deres kompetence- og læringsmål, de under praktikken skulle arbejde med. Hertil har en opgave været at koble teori og praksis, hvorfor pædagogiske teorier, i særdeleshed har fyldt en stor del af de vejledende samtaler. Ydermere boede de studerende og jeg i samme lejlighedskompleks hvilket forårsagede, at vi også var samlet i en privat sfære. Det gjorde at jeg fik mulighed for at observere på de studerendes samspil i private situationer, hvor jeg fik en større indsigt i hele deres praktikperiode, og generelle hverdagsliv på Filippinerne. På denne måde blev jeg en del af deres hverdag, både som vejleder og som privatperson.

At blive en del af de studerendes hverdagsliv skabte nogle forhold os imellem, der har været med til at jeg som *feltforsker*, kunne følge op på nogle centrale problemstillinger på en implicit måde. Således oplevede de studerende ikke at de blev undersøgt på, eller på anden vis fandt vores samtaler besynderlige, da mange af samtalerne opstod som en naturlig del, af den hverdag vi sammen delte. I situationer hvor jeg interviewede eller var ren observatør, blev rollen som forsker dog mere fremtrædende, da det i disse situationer, gav mere mening at påtage mig denne rolle. Mine positioner har derfor muliggjort, at jeg kunne undersøge felten fra flere vinkler, hvor jeg fik mulighed for at indgå i den sociale interaktion på en mere naturlig måde, samtidig med at jeg kunne fokusere på det videnskabelige problem. Denne styrke kan også kritiseres for at være en svaghed, for er det overhovedet muligt at navigere i så mange forskellige positioner på samme tid?

Under feltarbejdet har jeg været nødsaget til at reflektere over mine mange positioner, og være bevidst om hvornår jeg var forsker, vejleder og privatperson. Da feltarbejdet netop omhandler forskerens egen erfaring i felten, herunder en personlig erfaring, er det vigtigt gennem kritisk refleksion, at opnå distance til felten, så undersøgelsen kan gøres videnskabelig (ibid.). En udfordring jeg i starten af feltarbejdet særligt havde, var at fralægge mig mine tidligere erfaringer som pædagogstuderende, og følelsesmæssige oplevelser herom. Et eksempel herpå var, at jeg til tider i mine observationer, kom til at fokusere på de problemer og udfordringer, jeg som studerende selv havde oplevet, og derfor ikke fik stillet spørgsmål ved øvrige ting, der kunne have betydning for specialet.

Min tidligere rolle som pædagogstuderende, og erfaringer herom, blev derfor i nogle situationer hæmmede for min forskerposition, da det kendte i felten muligvis gjorde mig 'blind' i nogle sammenhænge. Det afspejler konsekvensen der kan være ved at være involveret i felten, da jeg som forsker kan *goes native*, og miste blik for dele af empiriproduktionen og analysens fund (Szulewicz, 2015: 90-91).

Først da min rolle som vejleder udviklede sig, og jeg dermed fik en 'ny' plads i felten, blev det lettere for mig at bevare en professionel distance til både felten og mig selv (ibid.). Grundet mine vejledende opgaver nemlig fordret, en anden måde at agere i felten på, hvor jeg ikke skulle indgå på fuldstændig samme præmisser som de studerende, kunne jeg betragte felten mere udefra, og derved tage afstand til min tidligere rolle som pædagogstuderende og forståelser herom. Det gjorde, at jeg blev bedre til at undersøge på forholdet mellem det personlige, det sociale og kulturelle (ibid.). Hertil forsøgte jeg gennem refleksion, at stille kritiske spørgsmål til det jeg betragtede som 'selvfølgeligheder', hvilket jeg brugte teori og metode til. Disse selvfølgeligheder afspejler de forforståelser, der i starten af afsnittet blev skrevet frem. Ydermere har jeg lavet feltnoter over mine egne følelser, reaktioner, refleksioner, samt observationer og erfaringer. På den måde kunne jeg bedre være mine egne narrativer om felten bevidst (Czarniawska, 2015: 273). Det empiriske materiale fra perioden som feltarbejder, afspejler således min undren, samt de generelle oplevelser, jeg gennem min tid i felten har haft. Feltnoterne har derfor bidraget til, at jeg kunne videreformidle og genskabe den indsamlede viden, ved at nedskrive mine erindringer, og dermed lade empirien blive konkret (Hastrup, 2015: 62). Mine feltnoter er udformet som logbog, i et simplificeret format, så det afspejler de konkrete refleksioner.

"Jeg har nu været på Filippinerne i to en halv måned, og indgår i et tæt samspil med de studerende. Både i forhold til det vejledningsmæssige arbejde, men også rent privat" (Feltnote 1: 12).

Mit feltarbejde er udført ved at se på helheden af de studerendes hverdagsliv på Filippinerne, hvor jeg har deltaget, mærket og fornemmet de ting der var på spil, både som vejleder, feltforsker og privatperson (Hastrup, 2015: 57). Hermed har feltarbejdet været min metodiske ramme for at undersøge den vidensinteresse, jeg har haft for øje.

9.3 Metodiske teknikker

For at få en større viden om hvordan den undersøgte problemstilling opstår og italesættes, i det sociale fællesskab, jeg har været en del af, har jeg som nævnt, gjort brug af observationer og interviews (Hastrup, 2015).

Observation

Feltarbejdets primære metodeform er deltagerobservation, hvor forskeren som en del af sin iagttagelse, selv deltager i det der foregår (ibid.). Det er deltagelsesaspektet der netop understreger feltarbejdets karakter, da deltagelse er metoden til at komme i besiddelse af aktørernes oplevelser og forståelser, som medfører en intern forståelse af feltets logik (ibid. 60).

For at få en fornemmelse for de studerendes hverdagsliv og praktik, blev mine observationer primært foretaget åbent og eksplorativ, da det gav mig mulighed for at få en intuitiv forståelse for den observerede praksis (Szulewicz, 2015: 87). I takt med at jeg blev en mere integreret del af felten, bevægede jeg mig i forskellige observationspositioner som varierede, alt efter hvilken situation jeg befandt mig i. Derfor har jeg primært været deltagende observatør, men til tider også ageret som ”fluen på væggen” (ibid.: 83).

”Vejlederen på praktikstedet lytter på de studerendes fremlæggelser, men hendes feedback, omhandler ikke spørgsmål der indikerer at de er pædagogstuderende” (Feltnote 1: 4).

Som metode har observationer haft sine fordele, da jeg har kunne få særlige indsigter i de studerendes praktik, gennem opbyggelsen af relationerne med dem (ibid.: 86). Derfor har jeg observeret på daglig basis, hvor jeg derfra har selekteret i mit fund, og kun gjort brug af det som er relevant i henhold til specialet. Observation har kunne give mig nogle svar på det ikke-italesatte, det situeret, og de studerendes interaktioner mellem hinanden og Filippinerne som praktiksted, hvilket interviews ville have sværere ved at definere (ibid.: 87).

Interview

Ved at gå i ud i felten og være aktiv deltagende, har jeg gennem mine observationer og talrige af uformelle samtaler med studerende og øvrige aktører, fået en særlig viden om måden Filippinerne som praksisfelt organiseres på. Hvilket blev grundlaget for mine interviews.

Interviewene skal derfor ses som pragmatiske, da de er udarbejdet på baggrund af at rykke min forskning af problemstillingen videre (Brinkmann & Tanggaard, 2004: 35). At kombinere observation og interviews, har dermed givet mig mulighed for, at dykke dybere ned i min problemstilling.

For at analysere felten ud fra flere perspektiver, har jeg interviewet andre aktører. Hvilket socialkonstruktivismen også hævder vigtigheden i (Juil & Pedersen, 2012: 208). Mit kendskab til Filippinerne som praksisfelt gjorde, at jeg vidste hvem der kunne være interessante at interviewe udover de studerende. At tale med øvrige informanter medførte, at jeg fik en større indsigt i problemstillingens opståen, og en viden om informanternes forskellige forståelser og oplevelser af praktikken på Filippinerne.

”Men de studerende skal bare finde guldkornene selv, og ikke forvente det bare ligger i skødet på dem” (Interview med udlandskoordinator 3: 6).

Semistruktureret interview

Jeg har udført 6 semistruktureret interviews, herunder 1 gruppeinterview (Kvale, 2004).

Informanterne var som følgende:

- Fire studerende – hvor to deltog i et gruppeinterview
- Udlandskoordinator fra professionshøjskole
- Leder af RA Organisationen
- En vejleder, der arbejder for en anden organisation på Filippinerne

Ved interviewenes udførelse forsøgte jeg, trods egne forståelser af felten, ikke at trække noget særligt ud af mine informanter, men stille åbne spørgsmål så deres opfattelser, holdninger og erfaringer blev fremtrædende. Det afspejler det semistruktureret interview, da informanterne har kunne besvare åbent, hvor jeg derfra kunne stille uddybende spørgsmål, hvilket førte til en samtale mellem informant og jeg (ibid.). Interviewene er udarbejdet ud fra interviewguides, da det gav mig mulighed for at styre interviewet, samtidig med at informanterne frit kunne besvare spørgsmålene. Interviewguiderne fordrer derfor en tematisk dimension, med åbne spørgsmål i relation til forskningsspørgsmålene (ibid.).

9.4 Forskningsstrategi

Min forskningsstrategi baserer sig på den *abduktive metode*, hvor et dialektisk forhold mellem teori og empiri, og induktion og deduktion, vægtes (Boolsen, 2015: 241). Selvom mine resultater bygger på egne oplevelser, har jeg forsøgt at fremmedgøre mig fra det empiriske materiale, og lade empirien 'tale' for sig selv. Ved hjælp af teori, har jeg kunne skabe en bedre sammenhæng mellem det undersøgte og min forståelse af dette. Med teori menes der både min teoretiske ramme, samt de hypoteser og forudsigelser, jeg som forsker har haft (ibid.). Jeg har derfor undersøgt ud fra en egen interesse, hvor jeg har været mine forforståelser bevidste, samtidig med at jeg ikke har været bundet af at følge nogle bestemte trin, inden jeg bevægede mig ud i feltet. Hvilket afspejler den abduktive metode som tilgang (ibid.: 241).

9.5 Metodiske overvejelser

Da kvalitative metoder ofte bliver kritiseret for at være for subjektive, da forskerens egen mening om hvad der er vigtigt, bliver grundlaget for resultaterne, kan det vanskeliggøre at give generelle antagelser om genstandsfeltet (Hammersley, 2015: 555). Det har jeg reflekteret over i tråd med, at socialkonstruktivismens erkendelsesinteresse netop ikke er at generalisere, men undersøge det konkrete (Juul & Pedersen, 2012: 208).

Kvalitetskriterier

For at sikre forskningens kvalitet, bliver begreberne *gyldighed* og *transparens* ofte anvendt (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 523). Med gyldighed refereres der til om hvorvidt undersøgelsens resultater belyser forskningens spørgsmål (ibid.: 524). Ved at sikre min forskning gyldige resultater, får særligt min subjektive fortolkning af genstandsfeltet betydning, samt valg af videnskabsteoretisk ståsted (ibid.). Da min forskning tager udgangspunkt i kvalitativ metode, skal data ikke forstås som noget der ligger "derude" et sted og skal indsamles, men noget som skal *produceres* i det øjeblik forskeren møder genstandsfeltet (ibid.: 526). Transparens skal grundlæggende forstås som "*at kigge forskeren over skulderen*" (ibid.: 491). Jeg har skabt gennemsigtighed, ved at tydeliggøre hvorledes min undersøgelse er blevet gjort, og ekspliciteret hvilke metodiske fremgangsmåder der blev benyttet til empiriproduktionen. Hertil har jeg argumenteret og begrundet for hvordan forskellige valg, overvejelser og resultater, bidrager til besvarelsen af specialets problemstilling. Det belyser et ønske om at tydeliggøre sammenhængen mellem videnskabsteori, teori, metode og resultaterne ved at eksplicitere overvejelser, muligheder og valg - samt forholde mig kritisk hertil.

Desuden har jeg i analysen inddraget empiriske citater og teoretiske begreber, for at skabe en større troværdighed (ibid.: 530).

9.6 Etisk refleksion

Min positionering i felten har medført en række etiske overvejelser, i forhold til min fortrolighed med- og loyalitet overfor henholdsvis studerende og øvrige aktører. Da jeg har været en del af et felt, hvor jeg har skabt relationer på kryds og tværs, har jeg anonymiseret mine informanter, og RA som organisation, så ingen af deres udtalelser kan spores tilbage til dem (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 471). Ydermere informerede jeg informanterne om, hvad det var jeg særligt ønskede at undersøge. På denne måde har de fået indsigt i mit speciale, så der ikke skulle være misforståelser i henhold til det.

Med mine positioner i felten har endnu en etisk overvejelse været, at skelne mellem hvornår de studerende talte til mig som privatperson og vejleder, fremfor til rollen som forsker. For ikke at overskride de etiske hensyn forskningen bør orientere sig mod, har jeg selekteret i de mange samtaler, jeg med de studerende har haft. Derfor har jeg været opmærksom på hvornår samtalerne, fordrede en fortrolig og privat samtale, der ikke var i relation til mit forskningsarbejde, og omvendt (ibid.). Derved vil private samtaler ikke fremtræde i det empiriske materiale.

9.7 Analysestrategi

Min videnskabsteoretiske position, og ovennævnte metodevalg, bliver det afgørende og strukturerende for udformningen af analysestrategien i dette speciale (Szulevicz, 2014: 92). Der er derfor tale om en empirisk analyse, der ud fra empirien henter udsagn, som bliver forståelige i en kobling med teori. Hvorfor analysen veksler mellem en deskriptiv redegørelse, samt er præget af en teoridrevet tilgang (ibid.). Udviklingen af den analytiske ramme er derved løbende opstået ved, at den teoretiske ramme mødes med empiriske erfaringer (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 523). Ved brug af udvalgt teori, har jeg ud fra empirimaterialet, delt analysen op i temaer, for at skabe et overblik og gøre mig sammenligninger mellem specifikke oplevelser, opfattelser etc.

9.8 Opsummering

Mit speciale er bygget på via kvalitativ forskning, med den abduktive metode som tilgang. Ved en kombination af feltarbejde, observationer og interviews, har jeg omfavnet problemstillingen gennem flere metodiske vinkler. De faldgrupper der har været ved observation, har jeg forsøgt at afdække ved at supplere med interviews. Hertil har den abduktive metode medført, at jeg kunne komme yderligere i dybden med det empiriske materiale, og skabe rum for at undersøge problemstillingen på tværs af diverse metoder og ved flere aktører.

10. Analyse:

Denne del af specialet vil med udgangspunkt i problemformuleringen, bestå af to analysedele, hvor jeg undersøger de pædagogstuderendes udlandspraktik på Filippinerne.

Analysens del 1 forsøger at besvare problemformuleringens første fokuspunkt; *Hvordan oplever pædagogstuderende vejledningen, i relation til deres læring, i udlandspraktikken på Filippinerne?* Her vil samarbejdet mellem de studerende, og tidligere nævnte aktører optræde.

Analysens del 2 omhandler; *Hvilken betydning vejledningen og læring har for de studerendes generelle praktikforløb?* Og vil afslutningsvis analysere på et modspil, der opleves mellem de studerende og aktørerne, som indgår i undersøgelsesfeltet.

Analysens del 1 og 2 er skabt i forlængelse af hinanden, og skal derfor ses som forbundne. I analysen inddrages dele af mit feltarbejde og de informanter, jeg har været i dialog med. Endvidere anvendes udvalgte teoretiker Berger og Luckmann (Juul & Pedersen, 2012: 195), samt Lave og Wenger (Lave & Wenger, 2003). Desuden henvises der til tidligere nævnte artikel fra Børn&Unge (*jf. – Problemfelt*). I analysen indgår der afsnit, som indeholder temaer, der hver besidder sit fokusområde. Når et tema afsluttes, forekommer der en diskussion på de identificerede pointer og problemstillinger, som er blevet analyseret frem.

Del 1:

10.1 Samarbejdet og en manglende vejledning:

Under feltarbejdet blev den vejledning, de studerende stilles til rådighed i praktikken på Filippinerne, et centralt fokusområde for mit forskerarbejde:

”der var MANGE af de studerende som var interesseret i at jeg skulle være vejleder for dem, da de fortalte, at de ikke følte de havde nogen at gå til” (Feltnote 1: 1).

Som det i starten af specialet blev præsenteret, har de studerende en vejleder fra RA organisationen, en praktikvært på praktikstederne, og en vejleder fra den professionshøjskole de er tilknyttet. Alligevel oplevede jeg gennem det vejledende arbejde, jeg udførte med de studerende, og i øvrige situationer hvor jeg var i et samspil med dem, at de ofte forholdt sig kritiske til den vejledning, de i deres praktik modtog (Feltnote 1:13). Denne kritik rettede sig både mod professionshøjskolerne, RA og praktikværterne. Derfor undersøgte jeg, hvordan de studerendes samarbejde med ovennævnte aktører udspillede sig. Herunder hvilken vejledning de studerende egentlig følte at de manglede. Hertil adspurgte jeg aktørerne, hvilken form for vejledning de mener, at de studerende havde adgang til i udlandspraktikken. Da der er flere aktører i dette praksisfelt, deler jeg dem op i tre underafsnit, for at konkretisere hver aktørs rolle i henhold til samarbejdet med de studerende. Derfor centrerer følgende afsnit sig om de studerendes vejledning og samarbejde med *professionshøjskolen, RA og praktikværterne*.

Professionshøjskolerne

Ifølge en af professionshøjskolernes udlandskoordinatorer⁹, har de studerende mulighed for vejledning, da man *”gennem samtale, litteraturhenvisninger og midtvejsamtaler”*, sørger for at vejlede de studerende (INW 6: 6). I modsætning hertil italesætter en studerende, sit syn på den vejledning hun oplevede, at hendes professionshøjskole gav:

“Det har været forfærdeligt dårligt. Altså jeg har kontaktet min vejleder hjemmefra Danmark, i forhold til noget litteratur til denne her opgave, og hun har ikke haft mulighed for at give mig noget (...)

⁹ Resten af analysen vil udlandskoordinatoren fremgå som UK

Kommunikationen har været så dårlig, og de har været længe om at svare tilbage, når vi har søgt vores vejleder i forhold til litteratur. Jeg tror slet ikke de er klar over at vi er hernede”
(INW 3: 6 & 9).

Ud fra den studerendes udtalelse, mener hun ikke at samspillet mellem hende selv og vejlederen har fungeret optimalt. Endvidere oplevede hun, at der kunne gå lang tid før, at vejlederen responderede på de mails hun havde skrevet. Hvilket var noget flere af de studerende, ofte ytrede til mig (Feltnote 1: 9). Hertil er de studerende af den opfattelse, at grundet vejlederne ikke afsætter tid til at vejlede dem, kan være fordi, at de ikke er klar over hvor de studerende befinder sig henne, og derfor nedprioriterer dem. UK er dog af en anden opfattelse omkring kontakten mellem de studerende og professionshøjskolerne, og mener at de er i tæt kontakt: “(...) Og det er alle de studerende der kontakter mig (...) Og jeg er stort set til rådighed 24/7” (INW 6: 5).

Ovenstående forskellige udlægninger eksemplificerer, at samarbejdet mellem professionshøjskolen og de studerende opfattes forskelligt. For de studerende synes divergensen at være et udtryk for, at der ikke tages hensyn til deres behov for vejledningstid. Kan dette skyldes måden hvorpå samarbejdet er struktureret på?

Vejlederne på professionshøjskolerne, har kun mulighed for at være i kontakt med de studerende via det virtuelle rum. Kommunikationen mellem de studerende og vejlederen foregår derfor ofte på skrift. Når en vejledning foregår virtuelt, kan misforståelser let forekomme, da den fysiske afkodning mellem vejlederen og studerende forsvinder (Georgsen, 2003). I øvrigt kan tidsfrister og svar let udsættes, og derved hæmme samarbejdet, hvis ikke dette er organiseret på ordentlig vis (ibid.). Ud fra de studerendes udsagn, virker det ikke til at rammesætningen af den virtuelle vejlednings betingelser er tydeliggjort for de studerende, da de ikke oplever, at vejlederne afsætter tid og engagement til at vejlede dem. Hvis ikke der er en klarlægning af, hvad de studerende kan forvente fra deres professionshøjskole, kan det muligvis medføre, at samarbejdet for disse studerende opfattes meningsløst. Hvilket resulterer i, at udfordringer i samarbejdet opstår.

RA organisationen

I forhold til de studerendes samarbejde med RA organisationen, bemærkede jeg i de vejledende samtaler følgende: *"De studerende ytre ofte til mig, at de ikke forstår hvorfor de skal være tilknyttet en organisation, som de nærmest ikke ser eller er i sparring med"* (Feltnote 1: 6). I supplement til min feltnote, udtrykker en studerende hvordan hun har oplevet samarbejdet med RA: *"Jeg synes ikke jeg har et forhold til dem. Jeg ved det er det vi er under. Men, ja"* (INW 4: 13). Med udgangspunkt i mit og den studerendes citat, kan de studerendes ytringer være et udtryk for, at de ikke oplever et fyldestgørende samspil med RA, både i forhold til vejledningen og mere generelt.

Lederen af RA¹⁰ er dog af den opfattelse, at der er sket en forbedring i samarbejdet: *" (...) Det går godt, og der er slet ikke noget mere. Det var mere før i tiden. (...) Altså mit indtryk er at det går godt"* (INW 7: 8). Citatet afspejler, at der førhen har været en udfordring i samarbejdet mellem RA og studerende. Dette kommer yderligere til udtryk da UK i interviewet udtalte:

"Jamen der er ingen grund til at nævne det, for det er ikke sådan mere. Jeg synes at RA har indset at de blev nødt til at få et kvalificeret menneske som kan vejlede de studerende på ordentlig vis, og det har de fået" (INW 6: 5).

Ifølge UK er udfordringen mellem de studerende og RA ikke længere eksisterende. Hvilket hun ved en forklaring, der kan tolkes som overfladisk og kortfattet, afslår. Ydermere udtaler hun, at der er sket en *opkvalificering* i samarbejdet, da RA har fået en ny vejleder tilknyttet som er Abi (INW 6: 5). Ifølge UK er Abi en dygtig pige, der opfylder forventningen om, hvad en vejleder skal bidrage med i de studerendes praktik. I kontrast til det, udtaler den studerende, hvilken rolle hun mener at Abi har haft: *"Jeg har slet ikke set hende som en vejleder, men mere som en der kan hjælpe os hernede hvis vi har et problem"* (INW 4: 10). I citatet kommer det frem at den studerende, modsat Lederen og UK, taler ind i hver deres forståelse af Abis rolle som vejleder. Den studerende mener kun, at Abi er til hjælp, hvis hun oplever udfordringer i løbet af praktikken. Så er der sket en opkvalificering?

Ud fra den studerendes perspektiv virker det til, at hun medtænker begrebet 'vejleder' ud fra en særlig forståelse, hun anskuer Abi ud fra. For hjælp til et problem kan vel også forstås som en vejledning?

¹⁰ Lederen af RA vil i nogle sammenhænge fremgå som *Lederen*

Vejlederen¹¹, der arbejder under en mindre organisation på Filippinerne, er enig i de studerendes forståelse af en manglende vejledning når det kommer til RA:

”(...) der er ikke vejledning (...) de kan kun klare sig ved at have en vejleder, som er hernede og som forstår dansk pædagogik (...) det jo skræmmende i den forstand, at der jo har været så meget fokus på det, både her og hjemme i Danmark. Men tingene ændre sig stadig ikke” (INW 8: 17).

Udover at Vejlederen arbejder på Filippinerne, taler hun også ud fra en tidligere erfaring som pædagogstuderende, hvor hun var i praktik i 2014 og var tilknyttet RA organisationen, og er ikke af den opfattelse at der er sket en forbedring siden hun selv var i praktik. Hun understreger herved, at den manglende vejledning er uforanderlig og stadig eksisterende.

I ovenstående ses det at den vejledning der efterspørges, kan forbindes med den danske uddannelseslogiks krav om praktikvejledning¹² (Praktikhåndbog, 2019). Når den studerende udtrykker at Abi ikke er en vejleder, kan det netop skyldes at Abi ikke kan vejlede på et *fagligt* niveau, og hjælpe studerende til *”at reflektere teoretisk over praktiske erfaringer”* (Killén, 2008: 17).

Jeg har selv observeret på Abis samspil med de studerende, hvor jeg bemærkede følgende: *”Vejlederen fra RA spørger udelukkende indtil de studerendes praktikpladser, og selve pædagogikken kommer ikke på tale”* (Feltnote 1: 2). Uddraget er taget fra en observation jeg gjorde mig, da de studerende og Abi var til et midtvejsmøde på RA's hovedkontor. Mødet omhandlede udelukkende faktuelle ting; om de studerendes praktikpladser og den filippinske kultur. Dernæst havde jeg en samtale med Abi angående det vejledende arbejde, jeg skulle udføre, hvor jeg fornemmede *”at hun ikke vidste så meget om pædagoguddannelsen og de krav den stiller”* (ibid.: 6). I dette fremhæves, at Abi ikke tillægger de studerendes uddannelsesdel et særligt fokus, da hun ikke har blik for deres faglige progression. Men skal hun også det?

Med afsæt i den danske uddannelsestækning, hvor praktikvejledningen sættes i relief til akademisering og den teoretiske vidensform (Praktikhåndbog, 2019), synes Abi ikke at være i stand til at skabe sammenhæng mellem uddannelse og praktik, grundet hendes manglende viden.

¹¹ Når *Vejlederen* i analysen fremgår, refereres der til vejlederen fra den anden organisation

¹² Med *dansk* uddannelseslogik, refereres der til uddannelsesbekendtgørelsen (UFM, 2019)

Udfordrer man til gengæld denne forståelse af hvad en vejleder skal (ibid.), kan Abi vel være en god vejleder, som bidrager til at hjælpe og støtte studerende med de 'problemer' der kan opstå, når man kommer til et andet land og en anden kultur. Hvilket må være en ligeså væsentlig del af vejledningen, når man befinder sig i en udlandspraktik? Så skal den danske forståelse af vejledning egentlig være den gældende, hvis man tager udgangspunkt i det de studerende er sat i?

Praktikværten

I henhold til de studerendes samspil med praktikværterne, på de respektive institutioner, bemærkede jeg, at de studerende kun benyttede praktikværterne til praktiske spørgsmål: hvad tid børnene kom hjem fra skole, eller om det var i orden at de købte noget legetøj til institutionen (Feltnote 1: 10). Selve vejledningen angående uddannelsesdelen, var ikke noget de studerende brugte praktikværterne til, hvilket to studerende også understøtter:

“Jeg har aldrig siddet med hende med min opgave. Hun har bedt mig om at sende mine kompetencemål. Men det er jeg overbevist om at hun aldrig læste” (INW 5: 5).

“Altså vi har jo ikke som sådan haft vejledning. Dem der har været på mit praktiksted ved jo ikke hvad pædagog er. Altså hvad vores uddannelse går ud på”
(INW 3: 4).

De studerende hævder, at de ikke har haft en faglig vejledning med deres praktikværter. Ifølge dem bliver den faglige vejledning mangelfuld, da deres praktikvært ikke har kendskab til den pædagogik, de normalt arbejder ud fra. UK er af en anden mening, og opfatter praktikværterne som kompetente til at vejlede de studerende:

“Når vi er nede og besøge Filippinerne, så holder vi workshop med vejlederne på institutionerne, og fortæller dem om hvad pædagoguddannelsen er for en størrelse, og hvilke krav vi stiller til de studerendes kompetencemål, og dermed også kravene til institutionerne” (INW 6: 4).

Ifølge UK kvalificerer praktikværterne sig til at påtage den vejledende rolle gennem workshops professionshøjskolerne afholder. Hvilket de studerende ikke synes at have samme oplevelse af.

Selvom det ikke er et krav at praktikværten er uddannet pædagog, er det alligevel et krav i uddannelsesbekendtgørelsen, at der skal være vejledning, og at denne skal være baseret på de studerendes godkendte læringsmål, de under praktikken arbejder ud fra (UFM, 2019). Grundet praktikværterne ikke har kendskab til pædagogiske tendenser, der pt er aktuelle i Danmark, kan de ikke vejlede de studerende i pædagogiske teorier og metodikker, og støtte dem i at bygge bro mellem teori og praksis (Praktikhåndbog, 2019). Hvilket i øvrigt kan afspejle vejledningens udfordring i, at skulle varetage krav fra det politiske niveau, om et fagligt løft under de studerendes praktikperiode, samtidig med at skulle vægte den praktiske vidensform i ligeså høj grad, da sparringen skal tage udgangspunkt i konkrete praksissituationer (UFM, 2014). Så hvad er meningen med dette samarbejde, når de studerende opfatter de filippinske praktikværter som *mindst* kompetente til at udføre den vejledning, der stilles krav om? De filippinske praktikværter kan vel tilbyde noget andet?

Når ikke der er en fælles pædagogisk forståelse, kan det medføre, at de studerende giver op på samarbejdet, hvis de finder det svært at kommunikere på engelsk om en pædagogisk teori, praktikværterne ikke kender til og har forståelse af. Trods der gennem workshops med professionshøjskolerne, forsøges at skabe en større forståelse for en dansk pædagogisk tænkning hos praktikværterne, ændres situationen ikke umiddelbart. Kan dette skyldes mødet mellem to forskellige kulturer og pædagogiske tilgange?

Der synes at blive lagt et dansk pædagogisk mindset ned over en praksis, som er så langt fra dansk. Dette mindset efterlever de studerende, da de betragter en vejleder ud fra normer og krav, det danske uddannelsessystem sætter. Hvilket muligvis er det der gør, at de studerende ikke opfatter praktikværterne som en vejleder. Selvom de studerende ikke synes at blive vejledt i pædagogiske teorier, de i Danmark undervises i, kan vejledningen vel stadig være brugbar? I en udlandspraktik må man tænke, at ønsket netop er at møde en helt ny verden og kultur, hvor man kan lære noget af at være studerende i en anden praksis, uden at skulle tænke dansk pædagogik? Hertil kan de studerende få mulighed for at forholde sig undersøgende overfor institutionens pædagogik, og stille praktikværterne spørgsmål i henhold til det. Denne sparring kan ydermere muliggøre, at de studerende kan blive mere forstående omkring den filippinske kultur, samt de pædagogiske tanker og tilgange bag. Trods der ligger et væsentligt læringsaspekt i dette samarbejde, virker det til at de studerende fastholder den danske uddannelsestækning om hvad en praktikvært skal kunne, hvilket hæmmer samarbejdet med de filippinske praktikværter.

Jeg har indtil nu analyseret på samspillet mellem de studerende og ovennævnte aktører. De studerende mener ikke at aktørerne bidrager til den vejledning, de har behov for, og deres ytringer afspejler savnet af en fysisk vejleders tilstedeværelse. I henhold til Berger og Luckmanns teori om *hverdagslivet*, viser ovenstående hvorledes de studerende, i interaktionen med filippinerne som praksisfelt, har *eksternaliseret* vejledningen og samarbejdende (Juul & Pedersen, 2012: 196). Da de studerende møder udfordringer ved, at sparre med de filippinske aktører, og den virtuelle vejledning med professionshøjskolerne fordre nogle vanskeligheder, bliver disse udfordringer medskaber af at de eksternalisere vejledningen som værende utilstrækkelig (ibid.).

Ydermere fremkom det, at de studerende anskuer vejledningen ud fra bestemte kriterier og logikker, det danske uddannelsessystem sætter. Ud fra det vejledende arbejde, jeg udførte med de studerende, oplevede jeg et stærkt behov for min tilstedeværelse (Feltnote 1:1). De studerende søgte vejledning i henhold til hvilke teorier, de kunne arbejde med på deres praktikpladser, samt sparring omkring deres opgaver. Måden de søgte mig på, kan afspejle hvorledes de studerende, gennem tidligere praksisoplevelser foretaget i Danmark, har haft eksternaliseret vejledningen som noget der tilsluttede sig den danske uddannelseslogik (Juul & Pedersen, 2012: 196). I Danmark har de studerende en større mulighed for at få faglig sparring med både praktikværter og professionshøjskoler (praktikhåndbog, 2019), hvilket kan tænkes at give en oplevelse af at blive taget mere 'i hånden'. I praktikken på Filippinerne oplever de studerende, at der ikke længere er nogle de kan læne sig op ad, og sparre fagligt med, hvilket skaber en konflikt hos dem, der viderefører en forståelse som bygger på en *manglende vejledning* (ibid.: 196). Vejledningen de studerende erfarer sig, differentierer sig dermed fra hvordan de tidligere har oplevet vejledning i andre praktikperioder. Hvilket nødvendigvis ikke betyder et mindre læringsudbytte.

I kontrast hertil, beskrev UK og RA's leder, at vejledningen og samarbejdende er blevet opkvalificeret. Det viser, at de eksternalisere praktikken på Filippinerne fra et andet perspektiv (ibid.). Da UK opholder sig i Danmark under de studerendes praktikophold, og RA's leder ikke er i et samspil med de studerende, da det er Abi der er det, kan det være forklaringen på, hvorfor vejledningen og samarbejdet kategoriseres ud fra disse kontrastfulde forståelser (ibid.).

En kritisk diskussion af tema 1

Dette tema har omhandlet en problemstilling, der vedrører de studerendes vejledning og samarbejde herom. Problemstillingen der her hævdes, kan sættes i relief til Børn&Unge artikel (Børn&Unge, 2018). Begge præciserer vejledningen på Filippinerne som mangelfuld, hvilket kan fortælle noget om, hvor længe denne problematik har været eksisterende i dette praksisfelt.

Dog har denne analyse vist, at de studerende kategoriserer vejledningen ud fra den danske uddannelseslogik, hvilket artiklen fra Børn&Unge ikke synes at medtænke. Jeg forholder mig derfor kritisk til, om det egentlig er selve vejledningen som er mangelfuld, eller om det i højere grad omhandler, at de studerende fastholder uddannelseslogikkens forventninger og forståelser om vejledning, trods de befinder sig i en udlandspraktik?

I henhold til analysens fund af vejledningens forståelse, kunne mere ekspliciterede rammer muligvis være med til at bevidstgøre de studerende, da de ville have en på forhånd forståelse over vejledningsforløbene, og derfor ikke blive ligeså forundret over vejledningsforholdene, de eksternalisere i praktikken på Filippinerne. Gennem de observationer jeg under feltarbejdet gjorde mig, opfatter jeg at RA og praktikværterne kan være brugbare vejledere når det omhandler sparring om den filippinske kultur, og forståelsen for det filippinske folkefærd, menneskesyn etc. I forhold til en *faglig* sparring, har hverken praktikværterne eller Abi kompetencerne til at vejlede, hvis denne skal bygge på uddannelseslogikkens krav om praktikvejledning. Hvorfor jeg stiller spørgsmålstegn ved, om det egentlig burde være professionshøjskolens ansvar at bidrage mere til praktikvejledningen? Det er klart, at når de studerende har nogle faglige mål, de i deres praktik skal opfylde, at de søger råd og vejledning i henhold til disse. Derfor bør uddannelsessystemet være mere skarpe på, hvorledes dette organiseres i en udlandspraktik, og det er måske nærmere det der er mangler af?

10.2 De studerendes læring:

Under feltarbejdet blev jeg interesseret i at undersøge hvilken betydning vejledningen, de studerende oplevede mangler af, havde for deres læringsudbytte. Det vil analysens del 1, afslutningsvis rette blik mod. Til det vil Lave og Wengers begreber, samt det de-centreret perspektiv fremtræde (jf. afsnittet – teori).

En faglig læring

“Overordnet ser jeg et gennemgående mønster hos de studerende som jeg har til vejledning. De taler om hvor svært de har ved at koble teori og praksis. At de ikke ved hvilket litteratur de skal bruge, og hvordan de skal gribe deres opgaveskrivning an” (Feltnote 1: 13).

Ovenstående refleksion viser, hvorledes jeg gennem mine observationer og samtaler med de studerende, blev opmærksom på, at de fandt det vanskeligt at skabe sammenhæng mellem pædagogiske teorier, de i forbindelse med deres uddannelse har lært, og den institution de var i praktik på. Da de studerende har et pensum de skal læse, og en praksis de skal være i, er det disse to ting der skal sættes i relation til hinanden. Hvilket ud fra uddannelsesbekendtgørelsen er dét, man skal kunne for at være pædagog (UFM, 2014). Hvis de studerende ikke kan koble teorier de har læst, på den praksis de ser, så kan man blive bekymret. For er refleksioner over praksis og teori ikke de studerendes eget ansvar som kommende pædagoger?

En studerende udlægger i sit interview, hvad udfordringen har været i henhold til at bygge bro mellem teori og praksis:

“(…) Det har været svært at bruge nogle af de teorier og værktøjer som man kender hjemmefra og tage det med hened (...) der er også mange der føler det har været ret spildt. Altså det her halve år. De synes det har været fedt at være her, men det er ikke på baggrund af det faglige eller selve det at være i praktik” (INW 3: 4 & 8).

Citatet afspejler, hvordan de studerende deler samme oplevelse om ikke at have haft pædagogiske teorier nok i spil under praktikken. Hertil kommer det til udtryk, at de mener at de fagligt ikke har fået noget ud af deres udlandspraktik.

Hvorvidt de studerende gjorde brug af pædagogiske teorier, italesætter to studerende også i et gruppeinterview:

“Det gør vi ikke overhovedet”.

“Jeg synes heller ikke at man tænker lige så meget over det, som jeg gjorde i min 2.praktik” (INW 4: 9).

De studerende mener ikke, at de fik reflekteret tilstrækkeligt over pædagogiske teorier, der ud fra studieordningen er en væsentlig del af det at være i praktik, for at opnå et større læringsudbytte (Studieordning, 2019). Hvilket kan afspejle en antagelse om, at al viden kan omsættes i praksis. Så er teorien mere værd end praksis? Dernæst ses det hvordan den ene studerende refererer til tidligere praktikforløb i Danmark, hvor hun oplevede at teorierne var mere i spil. Det understøtter tidligere afsnit, der åbnede op for, om de studerende har tendens til at sammenligne udlandspraktikken, med deres egen kulturelle baggrund og forståelse (Jensen, 2013: 48).

De studerende finder det svært ikke at fortolke den filippinske praksis, ud fra normer og værdier, der er gældende i deres egen kultur. Hvilket afspejler, at de betragter den filippinske kultur ud fra et etnocentrisk udgangspunkt (ibid.). Årsagen til det kan muligvis skyldes uddannelseskravene. Grundet de studerende skal opfylde krav om at koble teori og praksis, står de i et paradoks om både at skulle være tro mod egne pædagogiske værdier, og samtidig være åbne for den kultur de færdes i. Når de studerende oplever at stå i en fremmed kultur, hvor pædagogikken der udføres, ikke kan forenes med egne pædagogiske begreber og kulturelle opfattelser, bliver koblingen mellem teori og praksis udfordrende. For hvordan skal man koble pædagogiske begreber fra undervisningen, på en praksis der er så anderledes?

Under mit vejledende arbejde, fandt jeg det nødvendigt, at vejlede de studerende i teori der kunne bringes i samspil med specifikke praksissituationer, de havde oplevet (Feltnote 1:13). Det afspejler at teorierne, de studerende har lært, ikke nødvendigvis rækker ud til den praksis de på Filippinerne har begået sig i, da det afhænger af hvor i verden man befinder sig. Hvorfor jeg var nødsaget til at introducere for øvrigt litteratur. I denne proces oplevede de studerende, at de rykkede sig fagligt, når vi i samarbejde diskuterede og reflekterede over pædagogiske begreber (ibid.). Og det er denne vejledning de efterspørger.

Når de studerende oplever at vejledningen, der på Filippinerne finder sted, ikke fremstår som en støttende funktion for deres læringsprocesser, kan det ud fra Killéns udlægning føre til demotivation (Killén, 2018). Og være årsagen til at de studerende ikke evner at lave en kritisk analyse af teori og praksis, da de går mindre aktivt ind i deres læringsproces (ibid.).

Endvidere italesatte de studerende ofte til mig at *”de ikke vidste hvad de skulle have haft gjort, hvis ikke de havde haft mig som vejleder”* (Feltnote 1:13). Umeldingen de studerende kommer med, afspejler behovet for at blive ledt på vej i praktikken, og blive bekræftet i at det de gør er godt nok. Hertil efterspørger de et fagligt forbillede, de kan se op til, og som kan guide og støtte dem i deres praktikperiode – særligt i skabelsen af teori og praksis koblingen.

En mester

Med udgangspunkt i den danske uddannelseslogik, er det tidligere skrevet frem, at det er *vejlederen* der ud fra en faglig vinkel, skal støtte de studerende i praktikken (Praktikhåndbog, 2019). Begrebet om *mesterlæren* synes derfor stadig at ligge som et implicit pædagogisk princip i de studerendes praktikperioder, da relationen mellem praktikvejlederen og den studerende, kan bidrage til fordybelse og refleksion, samt tilegnelsen af faglig identitet (ibid.). Så hvordan støttes de studerende i arbejdet med teori og praksis? I henhold til det adspurgte jeg UK, om hvem der har det faglige ansvar for de studerendes praktikforløb:

”Så det er en kombination. Fordi Abi er også en mester derude (...) Og de steder hvor nogle af lærerne eller andre som har været til vores workshop, de er faktisk kvalificerede vejleder i dag”

(INW 6: 7).

Ifølge UK skal de studerendes vejledning forstås som en kombination mellem de tidligere omtalte aktører. Anskuer man UK's udtalelse ud fra teorien om mesterlæren, udtrykker hun at Abi har mesterrollen, de studerende gennem deres praktik kan støtte sig til (Nielsen & Kvale, 1999). Endvidere at praktikværterne også er kvalificerede vejledere, og derfor også fremstår som mestre (ibid.). Dog identificerer UK ikke sig selv som mester, hvilket kan skyldes den geografiske afstand mellem hende og de studerende. Hun mener derfor at mesteren, er de aktører der *fysisk* er tilstede i felten, som er Abi og praktikværterne (ibid.). Fra et pædagogfagligt perspektiv forholder jeg mig kritisk til meningen i, at de filippinske aktører har mesterrollen når de er uden uddannelse?

RA's leder mener ikke, at Abi har ansvaret for det faglige indhold: *"Nej det er seminarierne i Danmark og deres vejleder som skal sørger for det"* (INW 7: 6). Lederen udtrykker, at Abi ikke skal tillægge fokus på de studerendes faglige vejledning, da denne hører under deres uddannelse, og derfor er det seminarierne, professionshøjskolerne, der skal sørge for det. Det står i modsætning til UK's udtalelse, der mener at Abi og praktikværterne skal støtte og vejlede de studerende i et samspil med professionshøjskolen (INW 6: 6).

Der foreligger tilsyneladende en forvirring om rollefordelingen i praksisfeltet, da aktørerne ikke er enige om, hvem der skal hjælpe med de studerendes faglige indhold i praktikken. For at skabe en mere samstemmende forståelse om hvem der påtager sig hvad, bør det organisatoriske samarbejde mellem uddannelsens undervisere, og praktikkens vejledere, muligvis styrkes. Trods der ligger en uddannelseslogik om, at praktikvejlederen skal fremstå som en støttende funktion til de studerendes faglige og praktiske aspekter, ser det ud til at gå i modstrid med de studerendes oplevelser på Filippinerne. Dette, da de netop efterspørger en fagperson, de kan sparre med på et teoretisk niveau. Set i lyset af det undrer jeg mig; hvilken læringsværdi udlandspraktikken så indeholder?

Mester før tid

På de filippinske institutioner observerede jeg, at praktikværterne generelt var meget åbne og lod *"de studerende køre deres eget show"*, når de satte ind med pædagogiske tiltag (Feltnote 1:10). I relation til det italesætter en studerende, hvilken betydning de meget frie rammer forårsagede:

"Man skal selv finde sine egne veje, fordi vi ikke har nogle af gå til og sparre med. Du står fuldstændig alene (...) Det kan godt være man kan sparrer med sine medstuderende, men de er også i gang med deres egne opgaver. Og vi er ikke uddannet. Vi er stadig under uddannelse. Der mangler noget oppefra" (INW 5: 2-3).

I citatet ses det, at de studerende selv må forsøge at sætte ind med pædagogiske tiltag, når der intet personale er at sparre fagligt med. Hertil bemærkede jeg, at det også var de studerende der inviterede praktikværterne til at få indsigt i den pædagogik, de havde kendskab til (Feltnote 1: 11).

Når den danske uddannelseslogik, tillægger praktikværten ansvaret i at lede den studerende på vej, og skabe rum for teoretisk refleksion (UFM, 2019), spørger jeg med rette; om de studerende bliver mestre før tid, da praktikken synes at vendes på hoved?

I ovenstående citat fremgår det, at de studerende hverken er eller kan blive mestre før tid, grundet de ikke er færdiguddannede pædagoger (INW 5: 3). Alligevel fordre praktikken på Filippinerne, at de studerende selv må 'lege' og udfordre egne pædagogiske metoder, i takt med at de bliver klogere på nye og andre pædagogikker. Og bør en udlandspraktik netop ikke omhandle at blive udfordret på sin viden, og tilegne sig ny viden, også selvom det ikke indbefatter ny teoretisk viden? Fralægger man det høje fokus på faglighed i form af teori, der i den danske logik synes at være, kan samspillet mellem de filippinske praktikværter og de studerende, tænkes at være et fint og lærerigt samspil. Også selvom at der ikke er en egentlig mester eller fagperson (Nielsen & Kvale, 1999).

Trods de studerende oplever at praktikværterne ikke kan støtte i faglige aspekter, er det alligevel dem der guider de studerende i indføringen i praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 2003: 24). Praktikværterne giver adgang til, at de studerende kan få indsigt i en anden måde at føre pædagogik på, hvor det i øvrigt ikke forventes, at de skal imitere og påtage sig de 'norm'-givne handle-mønstre der i institutionen finder sted. Hvilket nok snarere ville være forventeligt i en praktik i Danmark, grundet en fælles pædagogisk forståelse. Den legitime perifere deltagelse bliver i stedet en proces, hvor de studerende gennem deltagelse og inddragelse i den filippinske kultur, og i samspil med de filippinske aktører, får rum til at udvikle deres egen pædagogiske stil (ibid.). Hvilket må ske med en vis ydmyghed og respekt overfor filippinske værdier og tilgange. Således ses det, at praktikværterne støtter de studerende i den legitime perifere deltagelse, trods dette ikke sker på baggrund af teoretisk refleksion (ibid.). Refleksionen sker i stedet, i det frie rum praktikværterne giver de studerende, hvor de får mulighed for at tilgå en praksis kritisk i forhold til de vaner, normer og handle-mønstre institutionen har. Om de studerende bliver fuld deltager i praksisfeltet, kan dog diskuteres, da det må afhænge af den enkeltes dedikation og engagement i praksisfællesskabet (ibid.: 47). De studerende skal nemlig både imødekomme krav fra det danske uddannelsessystem, og indgå i et felt hvor andre normer er gældende. Hvorfor man kan stille spørgsmålet; om de studerende får mest ud af udlandspraktikken, ved at forblive i periferien? Det gør muligvis, at de får større mulighed for at kombinere det de selv kender til, med input og inspiration, de får fra den filippinske institution. Så hvad tager de studerende sig med hjem, når har været i praktik på Filippinerne?

En personlig læring

I henhold til de studerendes læring, nævner UK hvilke muligheder praktik på Filippinerne kan give de studerende:

“(...) de har en enestående mulighed for at skabe nogle forløb, der skaber en udvikling for børnene, hvor der ikke har været en pædagog ind over før. En ting er den faglige udvikling, men de får også en personlig udvikling, hvor man simpelthen får lukket skodderne op” (INW 6: 3).

Til det italesætter Lederen af RA de studerendes eget ansvar for læring: *“(...) De skal jo stå på egne ben” (INW 7: 11).* Når det hævdes at de studerende skal stå på egne ben, og har til opgave selv at bringe den pædagogiske viden i spil på praktikpladserne, står det i modstrid med de studerendes ønske om mere vejledning. Der ses derfor nogle uoverensstemmelser i forhold til om man i praktikken, skal vise at man kan stå på egne ben, hvilket bliver ‘prøvelsen’ på det at være pædagog, eller om der er tale om en ‘læringsproces’ med vejledning som de studerende mener. Ud fra uddannelseslogikkens krav skal praktikken gerne forde en vekselvirkning mellem disse to tilgange. Ydermere afspejler UK’s citat, at de studerendes interaktionen med den filippinske kultur, vil give erfaringer, som medfører at en faglig og personlig læring vil finde sted. Den personlige læring tilslutter en studerende sig, da hun udtaler: *“det giver så meget på den personlig konto, som jeg også mener kan ledes videre til det professionelle” (INW 5: 15).*

Ovenstående afspejler, at den læringsforståelse der fremhæves, er af en relationel karakter. Hvilket relaterer sig til det de-centreret perspektiv, og teorien om situeret læring (Lave & Wenger, 2003). I de konkrete praksissituationer, de studerende står i, formår de at få øjnene op for noget “andet”, end det de førhen har haft kendskab til. Hvilket en anden studerende også udtrykker: *”Børnene kan faktisk godt klare sig selv et langt stykke af vejen. I Danmark gør vi for mange børnetjenester” (INW: 4: 14).* Citatet viser, hvordan den studerende gennem praktikken har taget en ny forståelse med hjem, der kan få betydning for hendes profession fremadrettet. Så hvilke kompetencer udvikler de studerende sig under praktikken på Filippinerne?

Igennem hverdagens arbejde på de filippinske institutioner, bringes de studerende til at reflektere over egen praksis, da de får stiftet bekendtskab med øvrige måder at føre pædagogik på. Endvidere skal de selv forsøge at sætte ind med pædagogiske tiltag, hvilket gør at de gennem tænkning i handling må finde ud af hvad der fungerer og ikke, når de arbejder et sted hvorpå pædagogikken føres på måder, der i dansk kontekst hører fortiden til (Nielsen & Nissen, 2006: 43).

I denne proces bliver de studerendes horisont bredere, da de bliver i stand til at vurdere fordele og ulemper ved bestemte pædagogiske tiltag, set i et større perspektiv. Læring bliver herved situeret, samt socialt og kulturelt betinget, da de studerende i interaktionen med den filippinske institution, tilegner sig lærerige erfaringer og kompetencer, de personligt og professionelt vil kunne gøre brug af fremadrettet (Lave & Wenger, 2003: 25).

Dog er det ikke kun de studerende der lærer. Praktikværterne lærer også fra de studerende, da de får indsigt i den pædagogik, de studerende anvender på institutionerne. Der kobles herfor forskellige pædagogiske positioner sammen, der angiver forskellige tilgange i institutionen. I dette får både praktikværterne og de studerende mulighed for, at iagttage og reflektere over hvad der sker, når der i praksis veksles mellem forskellige pædagogiske positioner og tilgange. Læring bliver herved en aktiv og dynamisk proces, og sker i samspillet mellem de studerende og praktikværten i en fælles praksis (ibid.).

En kritisk diskussion af tema 2

I dette tema blev det analyseret frem at der gennem de studerendes deltagelse i de filippinske institutioner, opstår en personlig læring, der kan styrke deres professionalitet fremadrettet. Alligevel oplever de studerende en manglende vejledning i henhold til faglige aspekter i praktikken, da de finder vanskeligheder ved at koble pædagogiske begreber, på en kultur der er så anderledes. Derfor kan det antages at kritikken om den manglende vejledning, i langt højere grad bør rettes mod professionshøjskolerne fremfor de filippinske aktører.

De studerende har en god mesterlære via praktikværterne, da der gives rum til refleksion over praksis (Nielsen & Kvale, 1999). Ved at de studerende udfordrer dem selv, og deres pædagogiske kundskaber og viden, får de mulighed for at finde deres særegne ståsted. Hvis der i praksisfællesskabet var en decideret fagperson, hvori der lå en fælles pædagogisk forståelse, vil den læring der her udfoldes, nok slet ikke være til stede. Formentlig vil de studerende reproducere værdier og kompetencer der i institutionen er gældende, fordi de vil spejle sig i fagpersonen (ibid.). Herved ses det positive ved at indgå i et praksisfællesskab med *hver* sin faglige position, og omvendt ses ulempen der kan være mellem en egentlig 'mester' og den studerende.

Den studerendes analyseevner til at reflektere fagligt over praksis, har derfor intet med selve praktikken på Filippinerne at gøre. Snarere synes det at blive konfliktfyldt, når de studerende skal være loyale overfor danske værdier og retningslinjer, og opfylde faglige mål, der skal føre til specifikke kompetencer gennem en systematisk videnstilegnelse (UFM, 2014). En personlig erfaringsbaseret læring er ikke nok, der skal mere til, og denne tækning opleves som værende umulig for de studerende at efterleve.

Teorierne, de studerende i Danmark har læst, kan ikke forenes med det de ser i udlandet, og i stedet for at de studerende ser det som en god læringsproces, bliver det en hindring for dem. Således begrænses de studerende af uddannelsessystemet, da det høje fokus på begrebsomsætning, bremser dem i at begive sig helt hen i udlandspraktikken. Så burde pædagoguddannelsen organisere og nuancere udlandspraktikkerne, ved at skabe en tættere forbindelse mellem mål, teori og udlandspraktik? Hvis de officielle kompetencemål for de studerendes praktik, blev sidestillet mere med en praktik foretaget i udlandet, vil det muligvis medføre, at de fandt en bedre balance mellem at være tro mod egne værdier, og samtidig gik til praktikken med en nysgerrighed på det anderledes. Fremfor at gå op i hvad der 'passer' på en bestemt teori. Når ikke de studerende finder sammenhæng mellem uddannelse og praktik, kan man dermed spørge; hvilke konsekvenser får det for selve praktikforløbet?

10.3 Sammenfatning:

I den første del af analysen har jeg anvendt Berger og Luckmanns begreb om *eksternalisering* ved at analysere, hvordan de studerende fortolker vejledningen i praktikken på Filippinerne som værende mangelfuld (Juil & Pedersen, 2012: 196). Hvilket er sket på baggrund af deres hverdagsliv i den filippinske kultur, samt i samspejlet med hinanden og aktørerne. Endvidere blev Lave og Wengers begreber anvendt i forhold til de studerendes læring. I dette hævdes en personlig læring, som opstod i de studerendes interaktion på de filippinske institutioner. Denne læring er situeret og sker via de erfaringer, de studerende tilegner sig undervejs i praktikken. Dog medfører mødet med den filippinske kultur nogle udfordringer. At skulle imødekomme uddannelsessystemets krav om, at skabe sammenhæng mellem teori og praksis, bliver vanskeligt når de studerende ikke oplever at kunne sparre fagligt med en vejleder. De studerende begrænses herved af uddannelsessystemet.

I kontrast til de studerendes udtalelser beskrev UK og RA's leder, at de studerendes vejledning og samarbejde var blevet opkvalificeret, hvilket kom til udtryk i denne del af analysen. Der opstod derfor kontrastfyldte beskrivelser, da UK og Lederen, eksternalisere Filippinerne som praktiksted fra et andet perspektiv end de studerende.

Del 2

I forlængelse af ovenstående analyse, vil analysens anden del, undersøge hvorledes de studerende håndterer deres praktikperiode, når de oplever udfordrende praktikmål og en manglende vejledning. Til det inddrages *objektivering* og *internaliserings* begreberne, for at fremhæve aktørernes måder at forstå den objektive verden på, altså Filippinerne som praktiksted (Jουλ & Pedersen, 2012: 197).

10.3 At rammesætte eget praktikforløb:

Under feltarbejdet så jeg en tendens til, at de studerende selv rammesatte deres praktikforløb. Særligt blev det bemærket i forlængelse af mit vejledende arbejde, hvor de studerende selv tilrettelagde deres arbejdstimer: *“På vej mod praktikstedet, i taxaen, taler de studerende om de ville have en lang dag eller en kort dag. De studerende føler for en kort dag, da de er trætte”* (Feltnote 1: 10). Vejlederen, der også indgår i hverdagslivet på Filippinerne, tilslutter sig min observation, da hun fortalte: *“jeg har overhørt studerende snakke om, at de gad ikke arbejde mere end tre dage om ugen fra klokken ti til to. Så tog de hjem før tid”* (INW 8: 10). Citaterne illustrerer, hvorledes de studerende selv planlægger og organiserer deres praktik på Filippinerne. I forbindelse med det, nævner to studerende i gruppeinterviewet, at deres handlinger skyldes et manglende opsyn:

“Man bliver lige hentet i lufthavnen, bliver sat af der hvor vi skal bo. Så bliver du lige hentet første dag når du skal i praktik og fulgt derop, og det er det”

“Ja så slippes man fri” (INW 4: 13)

Når de studerende italesætter at de bliver hentet i lufthavnen, for så derefter at slippes fri, referer de implicit til professionshøjskolen, RA organisationen, og følelsen af at de er uden opsyn. Og hvad medfører det?

Under min tid på Filippinerne henvendte mange af de studerende sig til mig privat, angående det at rejse. Det viser nedenstående billede, hvor én studerende kontakter mig omkring visum, da hun og nogle af hendes medstuderende, vil rejse ud af landet under praktikken (Feltnote 1: 19).

Hey Barbara 🙌

Jeg har spørgsmål omkring visum, vi fik jo lavet et forlænget visum her i december for 29 dage, nu her i januar skal vi så have de 2 måneder for 8000P - jeg har overvejet at rejse ud af landet og så få 29 dage gratis visum i stedet. - vi rejser igen ud af landet i marts og april - så mit spørgsmål er: når jeg så skal have mit visum fornyet i februar (hvis jeg rejser ud af landet i januar) starter man så forfra og skal betale 3000P eller skal man betale de 8000P der?

Håber mit spørgsmål giver mening? 🙏

Med Berger og Luckmanns tænkning om *objektivering*, ses det ud fra de viste citater og ovenstående billede, hvordan de studerende objektiverer Filippinerne som praktiksted (Juul & Pedersen, 2012: 197). Når de studerende fremstiller at de er uden opsyn, er det sket på baggrund af deres eksternalisering af praksisfeltet. I hverdagslivet på Filippinerne oplever de studerende, at aktørerne ikke har det store overblik over dem, at vejledningen er mangelfuld, og at praktikmålene er svære at opfylde på de filippinske institutioner. Disse subjektive indtryk forudsætter, at de studerende objektgør Filippinerne som praksisfelt, ud fra tesen om at de er uden opsyn, og derfor kan handle mere frit. Hvilket er sket ud fra ovennævnte betragtninger (ibid.: 196-197).

Eventyrlystnes vej

Lederen af RA italesætter sine oplevelser om, at de studerende selv organiserer deres praktik: *“Det er lidt et problem nogle gange, de ville jo gerne springe over hvor gærdet er lavest”* (INW 7: 8). I citatet vedkender Lederen at de studerende ikke passer praktikken, og åbner op for diskussionen, om de studerende handler ud fra *lysten* til at rejse, og derfor ikke varetager deres praktik? Til det hævder to studerende, at de selv rammesætter deres praktikforløb, men mener ikke dette skyldes lysten til at rejse:

“Jeg kan godt forstå at der er det her rygte om at man bare er på badeferie i seks måneder. Man kan sgu godt let falde lidt af på den hernede, fordi der ikke er nogen til at holde en oppe. Det skal man selv, og det skal man jo så være god til. Og derfor er der mange der faktisk er på badeferie”
(INW 5: 12).

”Jeg synes bare det er vigtigt at der bliver tænkt lidt over denne her vejledning, for vi bliver altså efterladt for meget til os selv (...) Ingen holder øje med os og derfor er der også nogle der tager det for gode varer... Og det ved jeg at jeg ikke er ene om” (INW 3: 14).

Citaterne viser, hvordan de studerende mener at deres handlinger skyldes andre årsager, end blot at handle ud fra lysten til at rejse. I stedet mener de, at de oplever en manglende motivation for at varetage den selvvalgte praktik, og pædagogiske læring og udvikling, når den danske uddannelseslogik er svær at implementere i et land som Filippinerne, og der så ingen vejleder er at kunne sparre med omkring det. Således retter de skyld mod de aktører, de mener burde have et større opsyn på dem. For de studerende bliver praktikforløbet derfor meningsløst, hvis læringen ikke finder sted, og i den grad meningsløst hvis der ikke er et opsyn på dem. Hvilket skaber behovet for selv at strukturere praktikforløbet. Men bør et praktikophold i udlandet ikke forbindes med fantastiske oplevelser, hvor man kan udnytte muligheden i at opleve en masse – særligt når man befinder sig i et tredje verdensland?

Når de studerende rammesætter praktikken, og handler ud fra egne lyster, åbnes der op for de særlige læringsformer, en udlandspraktik også understøtter. Disse hævder en studerende i hendes fortælling, angående hvad hun personligt har fået ud af sin praktik:

”Jeg har lært at stå på egne ben, fordi man bare står i frit fald. Jeg har fået en masse ud af det menneskelige og pædagogiske i en fremmed kultur” (INW 5: 2).

Ud fra den studerendes udsagn, ses det hvilke muligheder studerende har, når de rejser rundt og udforsker en fremmed kultur og fremmed pædagogik. Når de studerende bliver tvunget til at stå på egne ben, og skal klare dem selv i et nyt miljø, udfordres de i sådan en grad, at de er nødsaget til at arbejde med dem selv. Hvilket giver værdifulde livserfaringer og fordrer en personlig udvikling. Denne kan sidestilles med den personlige læring, der i tema to blev belyst (Nielsen & Nissen, 2006: 43). Dog skal dette ske uden at selve praktikkens formål frafalder. Og det kan være svært, hvis ikke man kan finde en passende balance herimellem.

Overladt til sig selv

Ifølge Vejlederen er de studerende overladte til dem selv, hvilket gør at nogle studerende finder det svært at passe selve praktikkens formål:

“(…) jeg tror også der har været rigtig mange studerende, der i deres praktik hurtigt opgiver, fordi man er overladt til sig selv. Så har man ikke erfaring og gå på mod, så drukner man”
(INW 8: 11).

I ovenstående citat ses ulempen ved at være i praktikken på Filippinerne, når ikke man er i stand til at stå på egne ben. Hvis den studerende finder det svært at være en del af et felt, hvor oplevelsen af manglende struktur mellem uddannelse og praktik synes at være gældende, og hvor relationen mellem aktørerne ikke er tilfredsstillende, kan det føre til en manglende motivation for selve praktikkens formål. Også selvom den studerende oprigtigt gerne vil sin praktik. Den studerende er derfor nødsaget til selv at skabe mening med praktikopholdet. Når de studerende rejser rundt og udforsker den kultur de er sat i, fordrer det lærerige oplevelser der gør, at de finder en tilfredsstillende mening med deres praktik, og dermed kan agere i felten (Nielsen & Nissen, 2006: 43). Det understreger, at læring ikke kun opstår på selve de studerendes praktikpladser, men også igennem personlige og følelsesmæssige oplevelser, de studerende generelt gør sig i hverdagslivet på Filippinerne (ibid.). Denne del af læring synes den danske uddannelseslogik dog ikke at medtænke. I den indbefatter læring snarere at ske fra halsen og op, og befordrer strategisk fremgang i henhold til en systematisk videnstilegnelse.

Da Vejlederen deler samme forståelsesramme som de studerende, og taler ud fra en egen erfaring siden 2014, kan hendes udtalelse ydermere afspejle, at måden de studerende agerer i praktikken på, har stået på over længere tid. Hermed tydeliggøres det hvordan objektiviseringen af de studerendes udlandspraktik, har påvirket deres handlemåder (ibid.: 196). Hvilket fra et uddannelsesperspektiv, vel kan siges at være potentiel tilfredsstillende?

Ifølge RA's leder, er professionshøjskolerne klar over de studerendes handlemønstre, men hævder: *"der er ikke så meget seminarierne kan gøre noget ved det"* (INW 7: 8). Som følge af det, spurgte jeg indtil UK's oplevelse om at de studerende rejser rundt: *"Jamen jeg har ikke til min bedste bevidne haft nogle der har leget turist"* (INW 6: 7). Da UK ikke indgår som en fysisk del af de studerendes hverdagsliv på Filippinerne, forårsager det at hun ikke bliver en del af de samme mønstre, de studerende erfarer og tager til sig (Juul & Pedersen, 2012: 195). Det gør at UK fortolker praktikken fra en anden vinkel. Lederen er heller ikke en del af de studerendes hverdagsliv, men er bosat på Filippinerne, hvilket gør at han har større indsigt i deres handlinger, men uden at kende den reelle årsag til deres handlinger. At der ikke er en enighed om hvorvidt de studerende handler, kan derfor skyldes UK og Lederens forskellige positioner i felten (ibid.: 196).

En udlandspraktik bundet af krav

”De prøver at arrangere en fire dages arbejdsuge. Men det må de ikke. Det er faktisk ulovligt. De skal have de her syv hundrede og firs timer, fordelt ligeligt på et halvt år. Så de kan ikke bare arbejde fire dage om ugen” (INW 7: 8).

I ovenstående citat nævner RA's leder, at de studerende ikke har retten til selv at organisere deres praktik. Til det udtaler UK sig, vedrørende hvilke konsekvenser de studerendes handlinger kan medføre: *”(...) hvis jeg får nys om det så bliver de sendt hjem med det samme” (INW 6: 7).*

Forannævnte citater viser, hvordan UK og Lederen italesætter nogle overordnede normative regler for udlandspraktikken. Disse bygger på kravene om arbejdstimer og mødepligt, og konsekvensen af ikke at overholde disse (Praktikhåndbog, 2019). Ydermere kategoriserer UK hendes egen magtposition i forhold til de studerende. UK har magten til at sende de studerende hjem, hvis ikke de passer deres praktik, hvilket er at følge praktikkens gældende normer (ibid.). Hertil udlægger en studerende, hvordan hende og øvrige studerende, ikke følger praktikkens krav angående arbejdstimer: *”Jeg skrev flere timer på end jeg havde, og det ved jeg de andre også gjorde” (INW 3: 8).* I citatet ses det, at de studerende handler i uoverensstemmelse med de love der for praktikken er gældende. Hvilket kan skyldes deres objektivisering af Filippinerne som praktiksted (Juil & Pedersen, 2012: 197). Dertil gør jeg mig den overvejelse; bør pædagoguddannelsen nedtone omfanget af udlandspraktikker, når ikke der er mulighed for at føre opsyn på de studerende? Eller bør det italesættes tydeligere, at de studerende *skal* være på deres praktikpladser hver dag? Måden som Filippinerne som praksisfelt er sammensat på, synes i hvert fald ikke at fungere efter hensigten i henhold til uddannelsen krav og forventninger.

En kritisk diskussion af tema 3

Som følge af at de studerende selv organiserer deres praktikforløb, fremkom det i det tidligere, at dette har stået på over længere tid. Denne betragtning ses også i Børn&Unge's artikel, hvor en studerende udtaler, at der er frit spil til at gøre hvad man vil (Børn&Unge, 2018). Problemet ser derfor stadig ud til at være eksisterende da de studerende, Vejlederen og jeg selv, har erfaret det samme (ibid.). Men hvor ligger problemstillingen egentlig henne?

Denne analyse viste, at for at de studerende får en meningsfuld praktik, er de nødsaget til at finde frem til det selv, ved at udnytte det 'hul' der tilsyneladende er i praktikken på Filippinerne. Hvilket er en empirisk udledt pointe (Feltnote 1: 17). De studerende tilegner dem en masse lærerige kompetencer, ved at rejse rundt, og opleve Filippinerne som kultur og samfund. Selvom de studerende oplever at de mangler en vejleder til at hjælpe dem, og ikke føler at de fagligt rykker sig i praktikperioden, lærer de egentlig lige så meget af at være foruden.

I praktikken på Filippinerne bliver læringspotentialer i høj grad udviklet gennem tilfældigheder, og nødvendigvis ikke kun gennem praktikpladserne og pædagogens faglighed og kompetencer. Alligevel bliver de studerende sendt hjem, hvis de opdages i at rejse rundt. Da de studerendes handlinger strider imod normer og krav, de er underlagt, må de derfor rejse rundt og gøre sig erfaringer i det 'skjulte'. Det peger på at uddannelsens lovmæssige krav, ikke giver de studerende passende adgang til at udforske det handlerum praktikken egentlig muliggøre. Der er derved ikke konsensus mellem det forventelige læringsudbytte, der burde være ved at tage i udlandspraktik. En udlandspraktik fordrer vel en helhedsoplevelse for de studerende? Og denne betragtning synes ikke at matche uddannelsens mål for praktikken (praktikhåndbogen, 2019).

Når de studerende må rejse rundt i det skjulte, kan det endvidere stille spørgsmålet; om udlandspraktikken bliver en delvis skjult læreproces? Altså en læring der ikke understøttes af en egentlig teori, men i stedet er selvskabt, personlig og kropslig. Når de studerende ikke har mulighed for at italesætte de mange oplevelser de får sig ved at rejse rundt, da de vil blive 'straffet', bliver de lærerige erfaringer i stedet kropslig forankret. Hvis fokus på akademisering og begrebsomsætning blev mindre dominerende, og der i stedet blev åbent op for øvrige faglige ting, man i en udlandspraktik kan tilegne sig, (Kultur, etik, normer mm.), så kunne det muligvis føre til et generelt højere læringsudbytte for de studerende. Både i forhold til den faglige og personlige læring. Der ligger en masse situeret erfaringer, de studerende ikke får mulighed for at reflektere over (Lave & Wenger, 2003: 25), da de stresser over krav de i stedet skal opnå. Derfor bør der tages større hensyn til den skjulte læring, snarere end at de studerende skal tage hensyn til uddannelsens logikker, normer og krav.

Da Lederen af RA og UK's positioner gør, at de ikke kan følge de studerendes praktikforløb på tæt hold, forholder jeg mig kritisk til deres entydige beskrivelser af hvorledes de studerendes praktik er og foregår?

10.4 Et modspil:

I tidligere tema blev det fremskrevet, at måden de studerende objektiviserer Filippinerne som praktiksted på, stod i modsætning til uddannelsessystemet lovmæssige krav (UFM, 2014). Grundet UK og Lederen af RA ikke indgår i de studerendes hverdagsliv på Filippinerne, vil følgende omhandle hvilke positioner de i stedet objektiviserer og betragter Filippinerne som praksisfelt ud fra. Hertil hvorledes praktikken på Filippinerne egentlig er organiseret, og hvad der muliggør, at de studerende kan handle i uoverensstemmelse med systemets love og krav? Til det vil Niklas Luhmanns systemteori¹³ blive anvendt, for at analysere aktørernes forskellige positioner i felten (Almlund, 2020).

Positioner og systemer i felten

Da UK og Lederen tidligere beskrev de gældende normer, studerende skal indordne sig under udlandsopholdet, forsøger de samtidig at forsvare og legitimere det system de er en del af, og til dels har et ansvar for (INW 7: 8). Det afspejler at UK og Lederen, anskuer praktikken ud fra uddannelsessystemet, som bliver deres commonsense, altså det Berger og Luckmann vil betegne som deres *institutionelle orden* (Berger og Luckmann, 1999: 83-84).

Selvom uddannelsessystemet er en overordnet ramme, således en institutionel orden for de studerendes praktik og generelle uddannelse, forener de studerende sig ikke med denne (INW 5: 12). Hvorfor man kan stille sig kritisk ved, om det overhovedet er muligt eller hensigtsmæssigt, at studerende der befinder sig i en udlandspraktik, skal underlægges normer det danske uddannelsessystem sætter?

Trods de studerende indgår i uddannelsessystemet, da deres position delvis er lig en almindelig praktik, hvor rammen på forhånd er sat, har de grundet deres hverdagsliv på Filippinerne, muligheden for at unddrage sig de pligter og krav de hører under, da de er uden opsyn (ibid.). Hermed formår de at danne et *delsystem*, som modstandshandling mod de uddannelseskraav de er underlagt (Almlund, 2020: 83).

¹³ I Luhmanns systemteori skal verden forstås, som bestående af flere forskellige systemer (Almlund, 2020: 79). Hvert system har hver sin binær logik, som man agerer ud fra. Systemerne er ikke i kontakt med andre systemers logik (ibid.).

Ifølge Luhmann, skal delsystemer forstås som selvstændige og selvopretholdende, og opstår på baggrund af kommunikationer (ibid.). Når et delsystem skabes lukker dette sig kommunikativt overfor andre, som ikke indgår i det (ibid.). De studerendes delsystem er skabt gennem interaktionen med hinanden, og det fælles hverdagsliv, de har haft på Filippinerne (Berger og Luckmann, 1999). Når de studerende rejser rundt og selv organiserer deres praktik, sker det på baggrund af delsystemets binær logik, hvor de studerende har legitimeret det at rammesætte eget praktikforløb (Almlund, 2020: 84). Herved formår de at etablere en institutionel orden (Berger og Luckmann, 1999: 80). Denne står i modsætning til uddannelsessystemets lovmæssige krav, som forefindes i studieordningen (Studieordning, 2019). De studerendes selvskabte institutionelle orden bliver derfor en commonsense for dem.

Med Berger og Luckmanns tænkning om sproget, tolker jeg, at de studerendes delsystem er noget som er blevet produceret- og reproduceret (Juil & Pedersen, 2012: 196). Med det menes, at udlandspraktikken på Filippinerne er blevet produceret og fortolket af tidligere pædagogstuderende. Fortolkningen af at man kan handle frit, da man er uden opsyn, er noget tidligere studerende har kommunikeret og overført videre til nye hold af studerende, altså efterkommerne. Efterkommerne handler derfor på samme måde, som tidligere studerende, hvilket gør at delsystemet opretholdes (ibid.).

Internalisering og Reificering

Da de studerende betragter deres praktik ud fra deres eget system, bliver de objektiverede strukturerer der i delsystemet er gældende, dem som de studerende *internaliserer* og tager til sig – hvilket skaber en sammenhængende orden for dem (Juil & Pedersen, 2012: 198). Delsystemets strukturer og normer bliver derfor dem, de studerende indoptager i deres egen bevidsthed og handlemønstre (ibid.). Herved ses det hvorledes de studerende, formår at *reificere* deres selvskabte institutionelle orden, hvor det bliver naturligt at rejse rundt, og selv organisere praktikken, da de er uden opsyn (ibid.: 199).

Strukturerne, de studerende i hverdagslivet på Filippinerne har objektgjort, er derfor med til at påvirke de subjektive strukturer i deres egen bevidsthed (ibid.). Disse kan UK og Lederen ikke identificere sig med, da de efterlever uddannelsessystemets institutionelle orden, hvilket derfor bliver deres forståelseshorisont.

Reificeringen og internaliseringen af Filippinerne som praksisfelt, bliver derfor årsagen til at der ikke er enighed om den institutionelle ordens normer, da de studerende har indlejret andre strukturer, der differentierer sig anderledes end dem UK og Lederen orienterer sig ud fra (Juul & Pedersen, 2012: 196). Herved kommer det til udtryk hvordan deres forskellige sandheder bliver perspektivistiske (ibid.: 188).

Magtkamp

Som følge af at de studerende betragter praktikken ud fra delsystemet, hvor deres handle-mønstre ikke lader sig forene med uddannelsessystemets gældende normer, bliver sandheden om Filippinerne som praksisfelt noget der kæmpes om (Rokkjær, 2010).

Grundet de studerende har reificeret deres institutionelle orden, bliver denne magtfuld, da den fremstår som noget der ikke kunne være anderledes i praksisfeltet (ibid.). Derved formår de studerende at trodse uddannelsessystemets magtbeføjelser, ved at handle ud fra deres eget system, da deres position i feltet muliggør det. Da UK ikke er deltagende i de studerendes hverdagsliv i praktikperioden, er hun ikke klar over den reelle institutionelle orden, commonsense, som er tilgængelig i praktikken på Filippinerne (Juul & Pedersen, 2012: 197). Derfor formår UK ikke at gøre brug af den magt hun er i besiddelse af, da hun er ukendt om de studerendes handlinger. Den institutionelle orden, de studerende efterlever, får derfor magten til at blive bestemmende, da deres delsystem ekskluderer uddannelsessystemet samt UK og Lederen af RA, hvilket gør dem uvidende. Dette afføder herved et magtspil mellem de studerende, UK og Lederen, samt deres positioner i deres respektive systemer. Hvem der har magten til at definere hvorledes Filippinerne som praktiksted er og foregår, vil nedenstående diskutere på.

En kritisk diskussion af tema 4

Da jeg har indgået som en del af de studerendes delsystem, både som vejleder og tidligere pædagogstuderende, har jeg på egen krop erfaret deres beskrivelser af udlandspraktikken på Filippinerne. Alligevel har jeg ved brug af Berger og Luckmanns tækning om, at flere fortolkninger i verden kan opstå, forsøgt at forstå Lederen af RA og UK's generelle måde at italesætte praktikken på Filippinerne på. I tråd med det, har jeg reflekteret en del over mine interviewsituationer med UK og Lederen, hvilket jeg forholder mig kritisk til. Den kritiske refleksion jeg her udlægger, opstod særligt på baggrund af deres måde at møde mig på ved interviewenes start.

Begge var tydelige i at de ikke ønskede at være en del af interviewet, hvis mit formål var at sende noget offentligt ud omkring kritik af dem som aktører, og af Filippinerne som praktiksted. Oplevelsen af at begge modsatte sig min forespørgsel, om at lave et offentligt tilgængeligt projekt, har jeg selvfølgelig reflekteret over. For hvad ligger der bag? Når ikke de ønsker at jeg fremstiller praktikken på Filippinerne kritisk, medfører det at jeg er nødt til at forholde mig kritisk, da de implicit forelægger at noget skal forblive usagt.

Da det netop er de studerende der fysisk befinder sig i praktikken, og gør sig erfaringer med denne, får Lederen og UK's måde at beskrive og fortolke Filippinerne som praktiksted på, ikke samme værdi. De studerendes beskrivelser vinder i langt højere grad en legitimerings orden, da det er dem der begår sig i felten, og derfor har en grundlæggende vidensramme om det at være i udlandspraktik (ibid.: 196-197). Desuden er jeg selv integreret i felten, og kan på baggrund af de erfaringer og observationer, jeg har haft gjort mig, ikke forene mig med UK og Lederens generelle beskrivelser af Filippinerne som praksisfelt. Snarere sander jeg, at der ikke tages tilstrækkelig højde for at de studerende befinder sig i en praktik, der er markant anderledes end en praktik foretaget i Danmark. De studerende bliver nødt til at bryde ud af det system de er underlagt, da de ellers bliver for fastlåse i faglige mål, som ikke kan sættes i perspektiv til den praksis de begår sig i. Endvidere mangler der et kontrolleret overblik over de studerendes handlemønstre, hvilket UK og Lederen er bevidne om, men af uvisse årsager ikke gør mere ved. Måden udlandspraktikken på Filippinerne organiseres på, bør redefineres og sidestilles mere med den praksis, de studerende er en del af. Gennem mit vejledende arbejde viste de studerende, at de ønsker at fastholde at de er i gang med en uddannelse, og bevare det uddannelsesperspektiv, de skal tage hensyn til (Feltnote 1: 18). Dog fordrer det en anden rammesætning, hvilken de selv er nødsaget til at frembringe. Og dette er vel det grundlæggende problem i dette praksisfelt?

10.6 Sammenfatning:

I analysens del 2 er der blevet analyseret ud fra Berger og Luckmanns teorier, hvor det kom frem, at de studerende og Vejlederen, deler fælles måder at objektivisere Filippinerne som praktiksted på, hvilket stod i modsætning til UK og RA's leder (Juil & Pedersen, 2012: 196).

Fortolkningen af at de studerende føler dem overladte til sig selv, opstår på baggrund af de indtryk de har gjort sig i den objektive verden, Filippinerne (ibid.: 197). For de studerende

betragtes praktikken som stedet, hvor det er nødvendigt at rammesætte eget praktikforløb, da man står alene og er uden opsyn.

Dernæst ses der ikke en fælles forståelse for de mål de studerende er underlagt, og den praktik de er sat i, hvilket skaber en manglende sammenhæng. I dette udpenslede de studerende, at så længe der er et manglende opsyn, og ikke er nogle de kan sparre med, søges der andre veje for at kunne håndtere udlandspraktikken. Det medfører at pædagogstuderende over tid, har skabt et delsystem, hvori en fælles forståelse af en institutionel orden kommer til udtryk. Denne er produceret- og reproduceret af studerende, og står i modsætning til praktikkens krav og love, da de studerende ikke kan forene sig med disse.

UK og Lederen tilslutter sig uddannelsessystemets institutionelle orden, og deler derfor ikke samme forståelse som de studerende, da de generelt har *eksternaliseret, objektiviseret* og *internaliseret* felten fra et andet perspektiv. Det medfører, at flere betragtninger af praksisfeltet opstår, og skaber et modspil aktørerne imellem (ibid.).

Opsummering af analyse:

Ved brug af Berger og Luckmanns *nøgleantagelser*, der gennem analysen er blevet anvendt, er centrale pointer opstået (Juul & Pedersen, 2012: 196). Disse vil nedenstående opsummering tydeliggøre:

- De studerende har eksternaliseret praktikken på Filippinerne, og har gennem interaktionen med de tilknyttede aktører, kategoriseret vejledningen som *mangelfuld*
- De filippinske aktører fremstår som gode vejledere i henhold til sparring om den filippinske kultur, folkefærd, menneskesyn etc. Hvorfor kritikken om den manglende vejledning, bør rettes mod professionshøjskolerne
- De studerende gør dem situeret erfaringer i løbet af deres praktik, som kan styrke dem personligt og professionelt. Den faglige læring synes ikke at blive forbedret, da de studerende hæmmes af uddannelsessystemets lovmæssige krav
- For at skabe en meningsfuld praktik, indgår de studerende i deres eget delsystem, hvor en institutionel orden kommer til udtryk, der handles ud fra
- Der er tale om flere forståelser af praktikken på Filippinerne, da aktørerne har internaliseret praktikken ud fra hver deres positioner og systemer, hvilket skaber et magtspil mellem systemerne
- Udlandspraktikken fastholdes af den danske uddannelsestækning, hvorfor det bør overvejes at organisere praktikken på Filippinerne anderledes

Ud fra ovenstående analysepointer, der er blevet kritisk diskuteret, vil der i det følgende blive konkluderet på analysen.

11. Konklusion:

Nærværende speciale har på baggrund af et etnografisk feltarbejde, i form af feltobservationer suppleret med interviews, vist sig at være fyldestgørende til produktion af brugbart empirisk materiale, med henblik på at besvare undersøgelsens forskningsspørgsmål. For at præcisere det, har formålet været at undersøge:

”Hvordan oplever pædagogstuderende vejledningen, i relation til deres læring, i udlandspraktikken på Filippinerne? Og hvilken betydning har vejledningen og læring for de studerendes generelle praktikforløb? ”

Med et teoretisk afsæt i socialkonstruktivismen har specialet vist, at der siden 2014 har været en gennemgående problemstilling i de studerendes udlandspraktik på Filippinerne. Denne drejer sig om en manglende sammenhæng mellem praktikken og uddannelsens lovmæssige krav. Hvilket skaber konsekvenser for de studerendes vejledning, faglige læring og generelle praktikforløb.

I samspillet mellem de studerende, RA, professionshøjskolerne og praktikværterne opstår der forskellige forståelser af samarbejderne og rollefordelingen, som belyser den manglende struktur mellem uddannelse og praktik. Det oplever de studerende, når de skal opfylde kravene om at bygge bro mellem danske pædagogiske teorier og en praksis, der ikke er tilsvarende. Fremfor at de studerende ser læringsværdien i dette, føler de dem i stedet hæmmet og begrænset, hvilket de mangler vejledning til at håndtere. Da de studerende ikke oplever at have en fagperson at sparre med, må de selv gøre sig erfaringer og reflektere over egen praksis. I denne proces lærer de at indordne sig den filippinske kultur, de sætter deres pædagogiske kunnen i spil med. Disse situeret erfaringer kan styrke de studerendes personlige udvikling og profession fremadrettet. Dog opstår denne læring ikke kun på selve praktikpladserne, og via den studerendes faglighed, men også igennem personlige oplevelser og erfaringer de studerende generelt gør sig i hverdagslivet på Filippinerne. Hvilket uddannelsessystemet ikke synes at medtænke.

På baggrund af den manglende organisering mellem praktikkens mål, og det de studerende gennem deres praktikperiode oplever, bliver praktikken hos dem opfattet meningsløst. Det gør at de studerende mister motivation for selve praktikken, medmindre de selv skaber en meningsgivende praktikperiode.

Når de studerende rejser rundt og selv rammesætter praktikforløbet, formår de at tilegne sig værdifulde og lærerige erfaringer, som fører til meningsfuldhed. Hertil skabes et delsystem, og en institutionel orden, der i stedet giver mening for de studerende at efterleve. I kraft af det, formår de studerende at producere- og reproducere Filippinerne som praktiksted, hvor der er mulighed for at handle, som man ville. Hvilket ikke stemmer overens med uddannelsessystemets gældende krav for praktikken.

Der mangler en større seriøsitet omkring udlandspraktikken på Filippinerne, hvor der tages mere højde for det de studerende er 'sat i', fremfor en snæver uddannelsestænkning, der prioriterer mål og akademisering højere. En mere organiseret rammesætning, hvor uddannelsens krav sættes i overensstemmelse med praktikker foretaget i udlandet, vil muligvis frembringe- og løfte kvaliteten af de studerende læringsudbytte. Hertil skal vejledningen udføres i en mere praksisnær kontekst, i stedet for at underlægges det danske uddannelsessystems fokus på teori. Det kan muligvis medvirke til en større motivation for de studerende, da de kan skabe en mere sammenstemmende forståelse mellem udlandspraktikken og kravene, der i forbindelse med denne skal opnås. Dermed løftes kvaliteten for udlandspraktikken og først dér, vil en opkvalificering af vejledningen, læring, og den generelle praktik på Filippinerne finde sted.

12. Perspektivering:

Følgende afsnit vil sætte praktikken på Filippinerne i perspektiv til kompetencemålene, pædagoguddannelsen stiller. Til det inddrages Danmarks Evalueringsinstituts rapport: ”Praktik på pædagoguddannelsen” (EVA, 2019).

Udlandspraktik & Danske mål

I EVA’s rapport fremgår det, at der i de studerendes praktikperioder indgår specifikke kompetencemål, de studerende skal opnå (EVA, 2018: 6). Kompetencemålene er til for at sikre det ønskede læringsudbytte af praktikperioderne (ibid.). Nedenfor belyses hvorledes et kompetencemål ser ud for 3. praktikperiode:

Kompetenceområde: Samarbejde og udvikling

Området retter sig mod tværprofessionelt samarbejde og det lovgivningsmæssige og organisatoriske grundlag for pædagogens ansvar og opgaver.

Kompetencemål: Den studerende kan arbejde tværprofessionelt med udvikling af skole- og fritidspædagogik, så børn og unges trivsel, udvikling og læring fremmes.

(Foto 3. praktikbeskrivelse UCC, 2016)

På baggrund af specialets analyse blev det konkluderet, at praktikken på Filippinerne ikke harmonerer med uddannelsens mål og indhold. I henhold til kompetencemålene, skal de studerende som er i udlandspraktik arbejde ud fra ét overordnet kompetencemål, der også er gældende for studerende, som tager praktikken i Danmark. Et mål der ikke synes at involvere nye kulturelle erfaringer, menneskesyn, og mødet mellem to forskellige pædagogiske tilgange. Således ses det, at udlandspraktikken begrænses af det danske uddannelsessystem.

Endvidere fremgår det i EVA’s rapport, at den ”gode” praktikvejleder skal sørge for at være *“up to date med de teorier, den studerende har på uddannelsen”* (ibid.: 21). Grundet praktikværterne på Filippinerne ikke har kendskab til pædagoguddannelsen, kan de ikke vejlede i de studerendes kompetencemål og bygge bro mellem teori og praksis (ibid.). Herved får de studerende ikke samme muligheder for at få vejledning af praktikværten ligesom dem, der tager praktikken i Danmark.

I den forbindelse er det bemærkelsesværdigt at kompetencemålene på pædagoguddannelsen, ikke tilrettelægges med et større sigte mod den praktik studerende skal ud i. Hvilket muligvis vil skabe et større læringsudbytte hos den studerende og skabe bedre sammenhæng mellem teori og praksis.

12.1 Afrunding

På baggrund af ovenstående kan der endelig åbnes op for en samfundsmæssig diskussion af, hvilke formål udlandspraktikken på Filippinerne bør rette sig mod, og om der bør gøres flere tiltag i forhold til dette. Herunder hvilke konsekvenser det vil få for fremtidige pædagoger, hvis den faglige vejledning i udlandspraktikken nedprioriteres, eller nærmere ikke er tilstede.

Litteraturliste:

Almlund, Pernille. (2020) Kapitel 4: Politik er kommunikation – systemteoretisk set. I bogen: Politisk kommunikation i humanistisk perspektiv. Nielsen, Niels Møller & Pedersen, Karsten. København, Djøf Forlag.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas. Den samfundsskabte virkelighed, en videnssociologisk afhandling. Lindhardt og Ringhof, 2. udgave, 3. oplag 1999.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015): Kvalitative metoder - en grundbog. København: Hans Reitzels Forlag. Kap. 1, 2, 3, 8, 13

Elle, B. (2006). Pædagogisk psykologi mellem kritik og disciplinering. I Elle, B., Nielsen, K. & Nissen, M. (red.). Pædagogisk psykologi - perspektiver og positioner (s. 41-59). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Gravesen, D. T. (2015) Pædagogik - Introduktion til pædagogens grundfaglighed. Viborg: Systime a/s.

Georgsen, Marianne. (2003). Læring, kommunikation og samarbejde i virtuelle rum. I: Tidsskrift for Universiteternes efter- og videreuddannelse nr. 1.

Jensen, I. (2013). Grundbog i kulturforståelse (2. udgave). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Killén, K. (2008). Professionel udvikling og faglig vejledning. Hans Reitzels Forlag.

Kvale, Steiner. (2004). Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. Hans Reitzels Forlag.

Larsen, K. (1995): "Den praktiske sans og skoleviden – et observationsstudie". I Petersen, A. K. (red.): Praktikteori i sundhedsvidenskab. Akademisk Forlag.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). Forord og Praksis, Person og Social Verden I: Situeret læring og andre tekster. København: Hans Reitzel.

Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (1999): Mesterlære: Læring som social praksis. Hans Reitzel forlag, s. 35-54.

Pedersen, K. B. (2012). Socialkonstruktivisme. I Juul, S. & Pedersen, K. B. (red). Samfundsvidenskabernes videnskabsteori - en indføring (s. 187-230). København: Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, O.K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik. I: Illeris, K. (Red.), Læring i konkurrencestaten (s. 13-34). Danmark: Samfundslitteratur.

Rokkjær, Åge. (2010) Pædagogik - refleksion og faglighed. KBH: Hans Reitzels.

Stæhr, M., Bruun, A., & Kragh, E. (2012). Pædagoguddannelsen: Kvalificering af udlandspraktik i den 3. verden. Rapport, Danske Professionshøjskoler.

Graulund, Mathilde. (03/05/2018). Evalueringer viser: Praktikanter svigtes på Filippinerne. Bupl.dk. Fundet d. 02/02/2020, på <https://bupl.dk/artikel/evalueringer-viser-praktikanter-svigtes-paa-filippinerne/>

(08/03/2014). Uddannelses- og Forskningsministeriet. Ny pædagoguddannelse stiller større krav til studerende. Fundet d. 11/02/2020, på <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/professionshojskoler/professionsbacheloruddannelser/paedagoguddannelsen/ny-paedagoguddannelse-stiller-storre-krav-til-studerende>

(2017). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. Retsinformation. Fundet d. 11/02/2020, på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=188589>

(2018). EVA. Praktik på pædagoguddannelsen. Fundet d. 13/02/2020 på, <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/praktik-paa-paedagoguddannelsen>

(2019). Absalon Professionshøjskole. Bekendtgørelser og studieordning mv. for pædagoguddannelsen. Fundet d.10/02/2020 på, <https://phabsalon.dk/uddannelser/paedagog/studieordning-og-lovgrundlag/>

(2019). Absalon Professionshøjskole. Internationale muligheder. Fundet d.10/02/2020, på <https://phabsalon.dk/uddannelser/paedagog/internationale-muligheder/>

(2019). Absalon Professionshøjskole. Studieordning for uddannelsen til Professionsbachelor som pædagog. Fundet d.10/02/2020, på https://phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/Paedagog/Studieordning_paedagoguddannelsen_2019.pdf

Jan Ole Haagensen: Filippinerne i Den Store Danske, Gyldendal. Fundet d 5/10/ 2020, på <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=75789>