



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Global dannelse

Praksis og potentialer på danske efterskoler

Jensen, Iben

Creative Commons License
CC BY-NC-ND 4.0

Publication date:
2020

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Jensen, I. (2020). *Global dannelse: Praksis og potentialer på danske efterskoler*. (1. udg.) Aalborg Universitetsforlag.

General rights

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

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

Take down policy

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

Iben Jensen

GLOBAL DANNELSE

PRAKSIS OG POTENTIALER
PÅ DANSKE EFTERSKOLER



Iben Jensen er magister i kultursociologi og ph.d. i interkulturel kommunikation. Hun har forsket og formidlet i interkulturel kommunikation og kulturforståelse og læring i mange år og har udgivet en lang række publikationer omkring disse emner både internationalt og i Danmark. Iben Jensen er forfatter til *Grundbog i kulturforståelse* som er solgt i mere end 17.000 eksemplarer. Bogen bruges på gymnasier, professionshøjskoler og universiteter.

Iben Jensen

GLOBAL DANNELSE

*praksis og potentialer
på danske efterskoler*

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Global dannelse
Praksis og potentialer på danske efterskoler
Af Iben Jensen

© Aalborg Universitetsforlag 2020

1. OA udgave

Grafisk tilrettelæggelse: Anja Jensen / Aalborg Universitetsforlag
ISBN: 978-87-7210-279-5

Udgivet af Aalborg Universitetsforlag | www.forlag.aau.dk

Publikationen er støttet af Efterskoleforeningen



FAGFÆLLE-
BEDØMT



Attribution-NonCommercial-NoDerivatives

INDHOLD

Forfatterens forord.	5
Efterskoleforeningens forord	7
Indledning og sammenfatning	11

Et teoretisk blik

Teorier bag undersøgelsen	19
Undersøgelsens metoder	29
Forskning på feltet	33
Global dannelse	49

Et empirisk blik

Efterskolens organisering i forhold til global dannelse.	59
Hvilke visioner for elevernes læring udtrykkes i tekst og tale?	67
Overskridelser i kulturmødet	75
Rejser - forberedelse, udførelse og efterbearbejdning	87
Efterskolen set med andre øjne	105
Forslag til praksis, der understøtter global dannelse	119
Litteratur	139

Bilag

Spørgsmål og svar til øvelser og quiz	145
Seks situationer – et diskussionsoplæg.	147
Resultater fra den kvantitative spørgeskemaundersøgelse	153

FORFATTERENS FORORD

Først og fremmest vil jeg gerne sige tak til Efterskoleforeningen for at sætte denne undersøgelse i værk. Det har været både sjovt og lærerigt at få et indblik i efterskolernes verden, og det har været fantastisk at møde så mange forstandere og lærere, som brænder for at udvikle elevernes globale kompetencer.

Både jeg og to forskningsassistenter, Line Lind Mohr og Ida Nilsson, er generøst blevet inviteret indenfor i jeres verden, uden at I havde særlige garantier for, hvordan vi ville forvalte den tillid, I viste os. Line og Ida deltog i forbindelse med deres praktik på kandidatuddannelsen Læring og Forandringsprocesser i det første halve år af 2017. Undersøgelsen er herefter gennemført af mig.

Jeg håber, at bogen bliver læst, som den er tænkt; som et konstruktivt blik udefra, skrevet som en forklaring på, hvad vi har set og hvilke udfordringer og potentialer der ligger heri.

Efterskoler er liv, energi og mange forskellige stemmer. Ingen har løsningen for andre. Derfor er bogen skrevet uden referencer til specifikke efterskoler, men med god brug af anonymiserede stemmer fra nuværende og tidligere elever, volontører, forstandere og lærere.

Jeg håber, I kan bruge bogen.

Iben Jensen
Skaverup, Odsherred, oktober 2019

EFTERSKOLEFORENINGENS FORORD

Global dannelse – praksis og potentialer på danske efterskoler er resultatet af et forskningsprojekt iværksat af Efterskolerne i 2017. Projektet har haft både et dokumentations- og et udviklingsperspektiv. Hensigten har været at undersøge, hvordan efterskolernes undervisning og samvær kan bidrage til at udvikle verdensborgere og samtidig at pege på principper og veje til at kvalificere efterskolernes arbejde med verdensborgerskab.

Efterskolernes hovedsigte: Livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse er perspektivet for skoleformens samlede virke, og herværende forskningsprojekt bidrager til at løfte denne opgave. Efterskolerne har i forlængelse af hovedsigtet formuleret en vision om, at et efterskoleophold skal bidrage til at udvikle engagerede verdensborgere. Vores brug af verdensborgerskabsbegrebet henviser til Peter Kemp, der beskriver verdensborgeren som et menneske, der tager nutidens store, brændende, globale problemer op for at bidrage til løsninger, der kan være til gavn for hele menneskeheden.

I en verden, der på alle måder er præget af globalisering, er det nødvendigt, at unge får erfaringer med at leve sammen og løse opgaver og konflikter i fællesskab. Efterskolen er et godt læringsrum for dette lokalt. Men efterskolerne har også potentiale til at bidrage til dette i et globalt perspektiv. Med efterskolernes mulighed for at inddrage verden dels via en mangfoldig elevgruppe og dels ved at bringe dele af efterskolelivet ud i verden, har efterskolerne en unik mulighed for at bidrage til, at elever får erfaringer fra andre livsformer og andre kulturer i bredeste betydning. Når disse erfaringer kvalificeres gennem efterskolernes arbejde, er det både en berigelse for den enkelte elev og for fællesskabet.

I den europæiske tradition, som præger vores dannelsessyn, indgår altid både materiale og formale aspekter, dvs. både viden og kompetencer. Forskningsprojektet har især været rettet mod den formale dannelse og undersøgt, hvordan elevernes interkulturelle kompetencer udvikles. Den materiale side af global dannelse, undervisningens indhold, der rummer viden om samfundsmæssige, historiske, geografiske, økonomiske og kulturelle forhold – i bredeste betydning – har således ikke været i fokus i dette forskningsprojekt. Erfaring viser imidlertid, at også den materiale dannelse, der rummer viden om bl.a. religion, livsformer, tilværelsesfortolkninger, traditioner og vaner, er afgørende for, at eleverne kan udvikle respekt, nysgerrighed og empati for de mennesker, de møder.

En mindre men bunden opgave i forskningsprojektet har været at kaste lys over, hvilken betydning det har for efterskoler at have elever fra Grønland. Hvordan kan disse elevers forudsætninger og forventninger til efterskoleåret bidrage til global dannelse for både de grønlandske elever og de øvrige elever? Ikke mindst efterskolernes øgede rejseaktivitet har inspireret til dette forsk-

ningsprojekt. Efterskoleforeningen har med interesse fulgt denne udvikling og fundet det vigtigt at få undersøgt værdien af elevernes rejseerfaringer. En del af formålet med forskningsprojektet har derfor været at undersøge, hvordan udvalgte skoler tilrettelægger, forbereder og efterbehandler rejser med henblik på at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer og i bredere forstand bidrage til elevernes globale dannelse.

Det er mit håb, at bogen vil blive læst på de mange skoler, som har et formuleret internationalt sigte, men også af andre skoler, som via deres elevsammensætning eller tilgange til undervisning vægter globale perspektiver.

Efterskoleforeningen har sammen med Aalborg Universitet finansieret forskningsprojektet.

Afslutningsvis vil jeg gerne takke professor (mso) Iben Jensen for vedholdenhed og samarbejde. Tak for de mange dage på efterskoler og rejser, de mange samtaler og observationer, som har dannet grundlaget for den indsigt og de forslag til styrkelse af elevernes globale dannelse, som bogen giver. Projektet har ændret sig undervejs og det har været et både krævende, tillidsfuldt og lærerigt samarbejde. Også tak til kandidatstuderende Ida Nilsson og Line Lind Mohr, der som et led i deres uddannelse deltog i indsamling af empiri til bogen.

Efterskoleforeningen vil gerne takke de 10 skoler, der har taget imod forskerne i projektet, har stillet såvel elever som ansatte til rådighed for observationer og interviews, samt takke de mange skoler, der har deltaget i surveys.

*Lone Greve Petersen
næstformand i Efterskolerne*

Kapitel 7

INDLEDNING OG SAMMENFATNING

Efter jeg var på den tur til Asien¹ forstår jeg bare mine udenlandske venner meget bedre. Nu forstår jeg fx hvorfor de driller med at dansk mad ikke smager af noget ... Men de lærte osse meget af mig – jeg tror de syntes jeg var ret forsømt, fordi jeg sagde jeg selv kører i skole på knal-lert. Ham jeg boede hos, han blev altid kørt til skole og hentet igen – så de syntes det var lidt vildt hos os. Jeg synes jo det er klart, når man er 16 år...
(Elev 2017)

”

Mødet mellem den danske efterskoleelev og den asiatiske familie skabte forstyrrelser i deres forestillinger om sig selv og hinanden. Alle talte ud fra deres egne rationaler. Spørgsmål er både forstyrrende og berigende. Forstyrrende, fordi de er stillet ud fra en anden norm, og berigende, fordi de sætter en refleksions- og dannelsesproces i gang. Kulturmøder forstyrrer vores hverdagsopfattelse af os selv og vores verden, fordi vi tvinges til at tage stilling til selvfølgeligheder. Derfor kan kulturmøder være frugtbare læringsrum. Efterskolens hovedsigte er at arbejde for: Livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse. Mødet med andre kulturer ligger derfor på mange måder i logisk forlængelse heraf. På efterskoler med en international profil tænkes livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse ofte sammen med at skabe verdensborgere, hvilket i daglig tale forstås som elever, der kender til verden, er klar til at møde den og handle i den ud fra en demokratisk forståelse.

Global dannelse – praksis og potentialer på danske efterskoler bygger på en større empirisk undersøgelse foretaget på danske efterskoler i skoleåret 2017/2018. Undersøgelsen har haft et særligt fokus på danske efterskoler med en international profil og på, hvordan elever, som ikke tilhører den danske majoritet, har oplevet efterskolen.

Formålet med projektet var at undersøge og dokumentere, hvordan efterskolens organisering samt undervisning i formelle og uformelle læringsrum kan bidrage til elevernes interkulturelle kompetence². Vi stillede tre arbejdsspørgsmål:

- På hvilke måder har man på forskellige efterskoler organiseret undervisningen for at understøtte interkulturel kompetence i skolernes hverdag?
- På hvilke måder har man på udvalgte skoler tilrettelagt rejser med henblik på at udvikle elevernes interkulturelle kompetence?
- På hvilke måder og i hvilke situationer peger tidligere efterskoleelever på,

1 For at sikre anonymitet nævnes alle steder kun som verdensdele.

2 Vi brugte begrebet *interkulturel kompetence*, da vi begyndte på undersøgelsen. I løbet af undersøgelsen fandt vi begrebet global dannelse mere velegnet at arbejde med.

at de tilegnede sig interkulturel kompetence; hvilken rolle spillede rejserne, og hvilken rolle spillede hverdagen?

Målet har således både været at kortlægge de eksisterende praksisser – hvad gør man i dag for at udvikle elevernes interkulturelle kompetence? Og at udpege områder, der har potentiale som læringsrum for global dannelse.

Teoretisk bygger undersøgelsen på en praksisteoretisk tilgang. I praksisteori mener man, at det er gennem det, vi gør (vores praksisser), at vi enten vedligeholder eller forandrer den måde, vi lever på i hverdagen. I praksisteori er man derfor særligt optaget af, hvad man gør. Vi undersøger, hvilke praksisser der er knyttet til elevernes læring af global dannelse. Hvordan gøres global dannelse? Hvad gør man konkret, når man underviser, rejser, taler, er på udveksling? Hvordan taler man om 'de andre' hjemme? Hvordan taler man om elever med etnisk minoritetsbaggrund, hvilke sociale kategorier bruger man på skolerne?

Oversigt over empiriske data

Aktiviteter	Mål	Antal dage/ periode	Antal skoler
Feltarbejde ³ , interview med forstander, lærere og afholdelse af workshop	Feltarbejde, interview, elevernes stemmer	2 x 2 dage	5
Samtale med lærere og afholdelse af workshop	Elevernes stemmer omkring formel undervisning og udbytte af rejser	½ dag	4
Feltarbejde og elevinterview	Elevers stemmer og observation af interaktion	½ dag	1
Interview med forstander	Indsamling af visioner og erfaringer		1
Feltarbejde; interview med forstandere, lærere, volontører, elever	Viden om skolen som organisation og indsigt i visioner og planer	½ år	2
Feltarbejde på rejse	Observation af interaktion med særligt henblik på privat indkvartering	14 dage	1
Interview med tidligere elever	Elevernes minder og læring	5 interview 1-2 timer	3
Analyse af hjemmesider	Indsigt i italesættelse af interkulturel kompetence		7

³ Ved feltarbejdet er eksisterende praksisser observeret, fx morgensamling, spisning, aftensamling, undervisningstimer, forældrearrangementer, sociale arrangementer for eleverne.

Efterskolerne har et stort potentiale for at indgå i læring, som fører til global dannelse, fordi eleverne er bragt ud af hjemmets rammer og normer og i den forstand selv står midt i et møde med nye verdener lokale, som globale. En elev beskriver fx det særlige ved det venskab, man får på en efterskole: "Der er ingen i min folkeskole der har set mig sidde og græde på en strand uden nogen grund" (Elev årgang 2016). Det er samværet alle døgnets timer, at bo på værelse med en person, man ikke selv har valgt, at rejse ud og møde elever fra andre skoler i andre dele af verden – alt dette, der gør, at efterskolen for mange bliver en intens oplevelse, hvor de kommer tættere på andre og på sig selv, end de før har været. En proces som fremskyndes af en stærk diskurs fra både skole og forældre om, at selvudvikling er en væsentlig del af formålet med opholdet på efterskolen. Samtidig har efterskolerne en stor udfordring i forhold til at udvikle elevernes globale udsyn, fordi de er optaget af at skabe deres identitet(er), fordi alle møder med andre mennesker bliver brugt i denne proces. Det gælder både internt på skolen, hvor der, trods diskursen om at alle er lige deltagere i fællesskabet, foregår forhandlinger og klikedannelser.

Elev 1: Jeg synes vi ligner hinanden meget her på efterskolen – undtagen Borgen-pigerne, de er anderledes.

Interviewer: Hvorfor er de anderledes?

Elev 1: Det ved jeg ikke, de går bare for sig selv – og så låner de også rigtig meget hinandens tøj

Elev 2: Det gør vi da også

Elev 1: Ja, men de gør det på en anden måde.

(Elev 2018)

Sammen forhandler eleverne sig frem til, hvordan man adskiller sig fra hinanden og ligner hinanden. Udvekslings elever – eller gæster fra udlandet – indgår også i elevernes identitetsproces, både når de forhandler national identitet og fx diskuterer, hvordan 'de' er i modsætning til 'os' og når eleverne forhandler deres interne positioner og fællesskab i gruppen. Nedenfor diskuterer en gruppe tidligere efterskoleelever deres gæster.

Elev 5: Arj, asiaterne var så sindssyg søde

Elev 4: Nej, de var sindssyge

Elev 2: Nej, de var søde

Elev 1: Dem vi havde boende i vores hus, de var søde

Elev 4: Jeg har aldrig set så meget AXE-deodorant på et sted, er du sindssyg, de brugte allesammen den samme deodorant

Elev 2: Jeg synes de var søde, der lugtede bare lidt af hvidløg

Elev 4: Og så ødelagde de jo alle vores elkedler, fordi de lavede nudler nede i elkedlen

Elev 5: Nå jo, med mælk eller sådan noget der

”

”

Elev 4: Og så lod de det bare stå, vi fandt det i vores elkedel to uger efter de var taget afsted

Elev 5: Men bottom-line, det var pisse spændende at have dem her

Elev 3: Ja, det var sygt fedt.

(Elevér årgang 2015)

Hvilken relation, de fem piger havde til de asiatiske gæste-elever, fremgår faktisk ikke af denne diskussion. Den positive elev siger ikke, hvorfor de var søde, eller hvorfor det var spændende. De kritiske danske elever fremstiller sig selv som kompetente og vidende (de kan bruge elkedler) og de ved, at Axedeodorant i for store mængder vækker afsky. Pigernes diskussion vidner dels om, at de danske efterskoleelever bruger samtalen til at forhandle deres indbyrdes relationer og dels, at de ikke benytter nogen kulturfaglige begreber, når de taler om deres tidligere oplevelser.

Dialogerne ovenfor er hverken tænkt som en kritik af pigerne eller af efterskolerne, men snarere som en påpejning af, at møder mellem elever fra forskellige kulturer ikke i sig selv skaber globale verdensborgere, man må arbejde aktivt med både lærere og elevers kulturfaglige viden. Men efterskolerne har, sammenlignet med andre skoleformer, mange pædagogiske rum at arbejde med verdensborgerskab i. Man kan flytte undervisningen ud af huset, have besøg fra hele verden, og så har efterskolen en mulighed for pædagogisk fleksibilitet, som gør, at efterskolerne kan bidrage produktivt til verdensborgerskab ved at arbejde med en pædagogisk praksis, hvor elevernes selvudvikling knyttes til kulturmødet.

Undersøgelsen tager afsæt i mit kultursociologiske perspektiv, hvor jeg har arbejdet mig hen mod global dannelse med afsæt i forskning om interkulturel kompetence, postkolonial-, globaliserings- og praksisteori. Målet er at arbejde på at udvikle praksisser, som kan genkendes som handlinger, der understøtter ideen om global dannelse. I mine øjne kan efterskoler (både med og uden international profil) skabe verdensborgere, som både kan se lokale (nationale og flerkulturelle) og globale processer som ligeværdige, vigtige og sammenvævede.

Praksis og potentialer – konklusioner

Global dannelse er et begreb, der forsøger at indkredse, hvordan man handler og indgår i ligeværdige kulturmøder i en kompleks, medialiseret og globaliseret hverdag. Global dannelse handler både om, hvad vi siger, hvad vi gør og om hvordan vi reflekterer over vores egen samfundsmæssige (lokale og globale) position i mødet med 'den anden'. Global dannelse er en uendelig proces, som hverken kan måles eller færdiggøres.

Efterskolens sociale organisering understøtter, at eleverne møder mange nye mennesker i deres hverdag. Herigennem lærer de af hinanden i situationer, hvor de ikke føler sig tegnet af deres forældre, men fremstår og aflæses ud fra

deres egne handlinger. Eleverne møder andre måder at handle på i hverdagen; andre måder at gøre rent, spise, lufte ud, rydde op; de oplever diversitet i deres grupper. De oplever, at der er mange måder at gøre tingene på, og at det normale ikke nødvendigvis er dét, de har lært hjemme. Efterskolen er hermed i sin form et unikt mødested for global dannelse.

Identitetsdannelse, faglighed og debriefing er centrale for den globale dannelse. Den unges selvudvikling og identitetsdannelse står helt centralt på efterskolen. Fordi identitet skabes i relation til andre, kan kulturmøder være øjenåbnende og berigende for elevernes globale dannelse. Men kulturmøder med elever på elevernes egen alder kan også resultere i det modsatte. I de situationer lærer de unge ikke at være sammen i ligeværdige møder, men trækker sig tilbage og betragter udvekslings elever som umodne, mens de ser sig selv som 'mega-modne' (elev interview årgang 2018). Global dannelse kan understøttes ved større faglig opmærksomhed på elevernes møde med jævnaldrende. Både lærere og elever har brug for faglige redskaber til at forstå de situationer, kulturmøderne bringer. Undersøgelsen peger på, at debriefing er en velegnet metode til at skabe mere ligeværdige kulturmøder.

Unge internationale volontører rummer potentiale for mange længerevarende ligeværdige kulturmøder og interkulturel læring for elever og lærere. På grund af volontørernes status som 'unge voksne' (og ikke-lærere), skabes der et frit rum, hvor eleverne ikke fristes til at definere sig som 'mere moden', hvis volontøren trækker på andre kulturelle normer, end den efterskoleelev forventer. Internationale volontører kan særligt bidrage til global dannelse, hvis de selv modtager en form for kulturfaglig introduktion. Samtidig er det vigtigt, at volontørerne mødes med klare beskrivelser af deres rolle, og at der foregår et ligeværdigt kulturmøde mellem volontører og efterskolens faste personale.

Rejsen kan understøtte global dannelse for alle elever, hvis man fokuserer på forberedelse, debriefing og efterbearbejdning:

- 1) Kulturfaglig forberedelse integreret i den eksisterende undervisning, medinddragelse af eleverne i forberedelsen, mental forberedelse af eleverne.
- 2) Kulturfaglig debriefing; hvordan opleves det at være hvid og rig, eller hvid og fattig, hvad gør det ved eleverne? Social debriefing; hvad har eleverne oplevet i værtsfamilien eller i gruppen?
- 3) Kulturfaglig efterbearbejdning; hvordan kan rejsen ses i forhold til globalisering, etnocentrisme eller national identitet? Social debriefing; Er der noget, eleverne blev forskrækkede eller forargede over?

Rejsernes organisering er af stor betydning for elevernes mulighed for at opnå global dannelse. Det kan ikke forudsiges, hvad eleverne får ud af rejsen. Men ved organisering af rejsen kan man være opmærksom på, hvilke muligheder for ligeværdige relationer der opstår gennem den valgte organisering: Er rejsen tilrettelagt, så danske elever lærer at modtage og at lære af 'de andre'? Kommer man i sin organisering til at reproducere vestlig dominans? Skaber rejsen et

rum, hvor både vært og gæst kan fortælle hinanden om værdier og interesser? Har man med sin organisering undgået at reproducere forskellen mellem rig og fattig. Er man faldet i 'hjælper-fælden' og har samlet brugte mobiltelefoner ind som gaver?

Udvekslingsophold rummer et stort potentiale for global dannelse, men eleverne har brug for meget faglig støtte i løbet af udvekslingsopholdet, fordi de i situationen glemmer, at der kan være kulturelle forskelle mellem dem og gæsten/værten og derfor kommer til at dømme gæster/værter ud fra egne værdier og normer. Udvekslingsopholdet kan lettes ved at arbejde mere med kulturfaglige begreber, så eleverne, når de står i en akavet situation som gæster/værter, har nogle faglige bud på, hvorfor deres værtsfamilier handler anderledes end fx deres forældre. På samme måde som ved rejsen er faglig forberedelse, debriefing og efterbearbejdning af udvekslingsopholdet vigtigt.

Efterskoler kan udnytte tilstedeværelsen af elever med international, grønlandsk og flygtninge-/indvandrerbaggrund langt bedre ved at arbejde kulturfagligt med kulturmøder i hverdagen. For at få skabt flere og bedre kulturmøder mellem skolernes forskellige elevgrupper, må skolen kvalificere alle elevernes viden om fx grønlandske eller tyrkiske forhold på en måde, som sikrer, at de ikke-danske elever mødes med identitetsbekræftelse, og at de danske elever får opkvalificeret deres viden om andre lande eller om at være 'brun' eller 'etnisk minoritet' i Danmark. Alle elever, som ikke identificerer sig som danske, skal tilbydes en ligeværdig position. At skabe global dannelse for alle elever vil være, hvis efterskolen samtidig med sin nationale fortælling om demokrati og fællesskab i Danmark sammen med elever finder frem til, hvordan demokrati og fællesskab foregår andre steder.

I de følgende kapitler i *Global dannelse – praksis og potentialer på danske efterskoler* vil grundlaget for disse diskussioner blive præsenteret.

Et teoretisk blik



TEORIER BAG UNDERSØGELSEN

I dette kapitel præsenteres de teorier, som undersøgelsen bygger på. Det drejer sig om praksisteori og praksisfællesskaber, teoretiske perspektiver på kultur samt postkolonial teori og globalisering. Teorierne præsenteres en efter en. Praksisteori er både en teori og metode. Med praksisteorien kan man indkredse, hvordan man har organiseret sig på en efterskole og analysere sig frem til, hvorvidt de valgte praksisser understøtter eller modarbejder fx global dannelse. Herefter præsenteres det beslægtede begreb om praksisfællesskaber. Dernæst følger en kort introduktion til kultur set fra forskellige perspektiver. De sidste to teorier – postkolonial teori og globalisering - beskæftiger sig med den internationale side af global dannelse. Begge teorier introduceres kort og forholdes til hverdagen på en efterskole.

Efterskoleeleverne spejler deres forældre, deres folkeskoler, det samfund, de er vokset op i, og den efterskole, de går på. I alt dette søger de at finde deres egen stemme; de søger og undersøger, om det, de siger, er passende eller ej. Det er denne virkelighed, der er undersøgt fra et praksisteoretisk perspektiv. At arbejde praksisteoretisk er som at holde et forstørrelsesglas op over hverdagen for bedre at kunne se, hvordan man har organiseret sig. I denne undersøgelse har glasset været rettet mod at se, hvordan skolens organisering, undervisning, sammensætning af elever og almene talemåder har været med til at understøtte eller modvirke global dannelse. Den første teori, der introduceres, er praksisteorien.

Hvad er praksis? – et praksisteoretisk perspektiv

En praksis kan være at binde sine snørebånd, vaske op eller køre en tur i bil. Fælles for det, man kalder praksisser, er, at der altid vil være normer for, hvordan man opfatter det som passende eller rigtigt at udføre dem. At der er regler for bilkørsel er logisk i forhold til færdselssikkerhed, men at der også er normer for måden at binde sløjfer og vaske op viser, at alle praksisser er knyttet til normer. Praksisteori er på én gang en meget jordnær (praktisk) og en meget abstrakt teori. Jordnær, fordi man søger at beskrive de praksisser, der foregår og at beskrive, hvordan de gensidigt binder hinanden sammen i en form for arkitektur (Kemmis & Mutton 2012). Abstrakt, fordi man ikke taler om individets oplevelser og fortællinger, men taler om praksisser og aktiviteter, der udføres.

En praksis kan være alt fra at sidde ved langborde i en spisesal til at synge sange i fællessalen. En praksis behøver ikke at være ren rutine, men den skal kunne genkendes af andre, være genkendelig, for at kunne betegnes som en praksis.

Praksisteorien er udviklet af den amerikanske filosofi- / sociologi-forsker Theodore Schatzki. En grundlæggende antagelse i praksisteori er, at det er praksis, der skaber den sociale orden. Praksis er kernen i alle sociale relationer. Det er praksis, vores handlinger i hverdagen, der vedligeholder og ændrer den sociale orden (Reckwitz 2002; Schatzki 1996; 2002).

En anden grundantagelse i praksisteorien er, at kroppen har en helt central plads. For det første kan man aldrig udføre en praksis uden at bruge sin krop (Reckwitz 2002), og for det andet ønsker man i praksisteori at ophæve dualismer mellem krop og bevidsthed. Krop og bevidsthed ses som uadskillelige, og de kan ikke forstås isoleret fra eller i modsætning til hinanden.

Ifølge Schatzki kan en praksis beskrives som *'doings'* og *'sayings'*, der holdes sammen af en *'praktisk forståelse'*, det vil sige en viden om eller fornemmelse for, hvorfor og hvordan man gennemfører praksissen, af *'regler'*, som er knyttet til praksissen, og af en *'teleoaffektiv struktur'*, som er målrettethed mod at udføre den pågældende praksis samt de følelser, man finder det legitimt at udvise. Endelig holdes praksis sammen af en *'generel forståelse'*, som henviser til en form for verdenssyn eller omverdensforståelse. Krop og materialitet er desuden en del af praksis.

Hvis vi ser *'elever-gør-rent-på-efterskolen'* som et eksempel på en praksis, kan den beskrives således: *'Elever-gør-rent-på-efterskolen'* holdes sammen af, hvad man *gør* (doings) og *siger* (sayings) omkring elevernes rengøring. (Praksissen introduceres fx på hjemmesider og til intramøder som et tegn på fællesskab og som en måde at dele de opgaver, der hører til i en familie). Man har en *praktisk forståelse* af, hvad *'elever-gør-rent-på-efterskolen'*-praksissen er: Man ved, hvad det indebærer at gøre rent, fx hvor tit, hvor lang tid det forventes at tage. Der eksisterer visse *regler* for *'elever-gør-rent-på-efterskolen'*, der er fx regler for, at nogen skal inspicere, at arbejdet er gjort tilfredsstillende, at arbejdet udføres i et bestemt tidsrum. Der er desuden en form for uskrevne regler omkring *'elever-gør-rent-på-efterskolen'*, hvilket hører ind under den teleoaffektive struktur. De teleoaffektive strukturer omkring denne praksis gælder både elever og lærere, da der er grænser for, hvordan lærerne må tvinge/motivere eleverne til rengøring og for hvor meget eleverne må brokke sig over at skulle gøre rent. Sidst men ikke mindst ligger der en generel forståelse omkring *'elever-gør-rent-på-efterskolen'*, nemlig en forståelse af, at man bidrager til fællesskabet med rengøring, man bliver opmærksom på, hvor meget man selv kan gøre, for at der bliver mindre beskidt (tørre sine støvler bedre af på måtten), og at det er ansvarligt og selvfølgelig, at man i familien hjælper med rengøring. Når der kan opstå uoverensstemmelser omkring rengøring (fx i forhold til internationale elever) kan det være relateret til disse elevers *'generelle forståelse'*. Internationale elever, som kommer fra middel- og overklasse, kan være vokset op med en generel forståelse af, at rengøring netop ikke hører til i familien, fordi det udføres af personer, som er ansat.

Endelig bruger man sin krop, når man gør rent, og materialitet er både rengøringsrekvisitter, skidt og snavs og de fysiske rammer.

En praksisteoretisk analyse af rengøringspraksis kan vise, hvordan man på en efterskole benytter rengøringspraksis til at skabe fællesskaber, og hvordan familiemetaforen indgår som ramme herom. Samtidig kan den praksisteoretiske analyse udpege, hvad man skal være særlig opmærksom på, når elever ikke har samme generelle forståelser af fællesskab og arbejdsopgaver i familier.

Hvad er kultur? – Et kulturteoretisk blik

Kultur er et af de begreber, som både har en hverdagsbetydning og en faglig betydning. Det gør begrebet vanskeligt at arbejde med, fordi man i hverdagsbetydningen er interesseret i at have et begreb, der kan beskrive, hvad man oplever af synlige forskelle mellem mennesker fra forskellige kulturer, hvorimod man i den faglige betydning arbejder med at indkredse de mange komplekse sammenhænge, der kan være inden for en kultur. Teoretisk har man defineret og diskuteret kulturbegrebet i de sidste 100 år fra forskellige retninger og perspektiver. Jeg har fundet det mest frugtbart at skabe opmærksomhed omkring, hvordan kulturbegrebet bruges i hverdagen. Jeg har derfor indkredset to overordnede syn på kultur, som har stor betydning for, hvordan kulturmøder foregår (Jensen 2018). Det første er 'det beskrivende kulturbegreb', og det andet er 'det komplekse kulturbegreb'.

Det beskrivende kulturbegreb

I det beskrivende kulturbegreb forstår man kultur som noget, det enkelte medlem af kulturen er bærer af. Kultur defineres fx af den norske antropolog Arne Martin Klausen som



...de ideer, værdier, regler og normer som et menneske overtager fra den foregående generation og som man forsøger at bringe videre - oftest noget forandret - til den næste generation. (Klausen 1970/1978 s. 10)

Forskere, der arbejder med denne forståelse af kultur i dag, er fx Edgar Schein og Geert Hofstede, som begge er interesserede i at finde frem til, hvordan mennesker fra forskellige kulturer kan forventes at handle. Hvis man benytter dette begreb på en efterskole, vil man have meget faste forestillinger om hvordan, elever fra bestemte egne af landet eller verden er. Hvis man søger viden om andre kulturer ud fra det beskrivende kulturbegreb, vil man søge efter oplysninger, som beskriver, hvordan hele befolkningen er.

Det komplekse kulturbegreb

Det komplekse kulturbegreb er udviklet som kritik af 'det beskrivende kulturbegreb'. I denne forståelse mener man, at kultur er en dynamisk størrelse, man

ikke er født med, men som er noget, man tilegner sig gennem sin opvækst. Det komplekse kulturbegreb kan defineres som:

”

[Kultur er] ... viden, betydning og værdier, som vi ikke på forhånd ved hvad er, men som vi må undersøge hvordan socialt er fordelt og hvordan de bliver konstrueret og vedligeholdt. (Liep & Olwig 1994:12)

Kultur er altså den viden, de betydninger og de værdier, vi deler med hinanden. Men i den komplekse kulturforståelse kan man ikke på forhånd vide, hvordan mennesker handler på baggrund af den kultur, de kommer fra, fordi man ikke mener, at alle i en kultur deler værdier og normer. I praksis forsøger man med det komplekse kulturbegreb at indfange de modsigelser, der ligger i, at man på den ene side gerne vil sige, at noget er dansk kultur, men samtidig vil man gerne holde fast i, at der til alle tider er mange måder at være dansk på. Nedenfor gives et eksempel på de to begreber i praktisk brug.

På en af de efterskoler, vi observerede, viste en lærer film fra en landsby. Læreren siger: *"Se, sådan bor man bare i Afrika. Det er dét, I skal ned og opleve"*. Læreren benytter her et beskrivende kulturbegreb, fordi han beskriver, at alle i Afrika bor i lerhytter i landsbyer. Hvis læreren havde benyttet et komplekst kulturbegreb, kunne han vise samme film fra en landsby, men så skulle han have tilføjet materiale, der viste billeder fra en af landets store byer, så man både havde set under-, middel- og overklasse for at give et alsidigt billede af landet.

Kultur som praksis

Undersøgelsen er baseret på det komplekse kulturbegreb, set gennem en praksisteoretisk linse, hvilket vil sige, at jeg ser kultur som rækker af praksisser. Kultur er en uendelig række af vores handlinger set i forhold til de normer, der er gældende for de enkelte praksisser og i forhold til den kontekst, vi befinder os i. Den analytiske fordel ved at se kultur som rækker af praksisser er, at man kan fokusere på de faktiske handlinger og aktiviteter og se, hvordan der skrives betydning til praksisser i forskellige sociale kontekster. Man kan fx udvælge praksissen 'at bruge mobiltelefon', når man er på udveksling og undersøge, hvordan elever fra forskellige skoler udfører denne praksis. Første opgave vil være at indkredse, hvad man bruger mobiltelefonen til, og her vil man se, hvordan mobiltelefonen indgår i en næsten uendelig række af praksisser. Som i alle andre praksisser er der skrevne og uskrevne regler for alt omkring mobilpraksisser. Hvor hurtigt skal man svare hvem? Må man vise andre, at man skriver beskeder til en anden, mens man taler med den ene? I hvor tæt kontakt må man være med sin familie, eller *skal* man være med sin familie?

At se kultur som praksis er et greb, som muliggør, at man bryder med sine kulturelle forforståelser om de andre. Fx er der mange danske efterskolelever, som forestiller sig, at de er *first movers* på alle områder og bliver forbavsede (og lidt flove) når de opdager, at kinesiske telefoner og apps kan være mindst lige så avancerede.

Både bogen og undersøgelsen trækker på en forståelse af kultur som praksis og på nytten af at arbejde med kultur ud fra en beskrivende og en kompleks kulturforståelse. Begge måder at arbejde med kultur har endvidere den analytiske fordel, at de kan omsættes i praksis af både lærere og elever.

Hvordan lærer man af hinanden? – Social læringsteori

Hvordan lærer elever af hinanden, deres lærere og deres oplevelser? Hvordan lærer de af at gøre rent sammen? Hvordan lærer de af kulturmøder? Hvordan udvikler de global dannelse?

Social læringsteori bygger på den grundlæggende forståelse, at læring både er en mental og en social proces. Læring foregår i social interaktion med andre (Buch 2002). De amerikanske læringsteoretikere Jean Lave og Etienne Wenger introducerede begrebet 'praksisfællesskab' som en forklaring på, hvordan mennesker lærer af hinanden ved at blive inddraget i praksisfællesskaber. Først som perifer deltager og siden som fuldgyldigt medlem af praksisfællesskabet. Lave og Wenger (1991) argumenterer for, at praksisfællesskaber (*communities of practices*) træner os i at handle på ganske bestemte måder, fordi vi lærer ved at deltage i praksis. Ifølge Lave og Wenger består et praksisfællesskab af:

- Gensidigt engagement (man er engageret i samme handlinger og forhandler deres betydning),
- Fælles virksomhed (man foretager sig noget – og måden, man udfører handlingen på, er til forhandling)
- Fælles repertoire (fælles måder at tænke og handle på – det enkelte individ definerer og opfatter sig som en del af fællesskabet).

(Lave & Wenger 1991:98)

Et praksisfællesskab kan fx være køkkenet på en efterskole, hvor eleverne inviteres ind til at hjælpe og efterhånden bliver fuldgyldige medlemmer. Eller man kan se hele efterskolen som et praksisfællesskab, hvor man som ny elev kommer med et vist kendskab til skolen, forholder sig afventende og efterhånden bliver mere og mere fortrolig med den fælles virksomhed og det fælles repertoire, som skolen bygger på. At se efterskoler som praksisfællesskaber er et vigtigt greb til at understrege, at global dannelse ikke skal hvile på enkelte ildsjæle, men at global dannelse må bygges op som skolens praksisfællesskab. Så alle medarbejdere udviser og udvikler gensidigt engagement og trækker på et fælles repertoire.

Hvad er postkolonialt? – Postkolonial teori

Mange efterskoler rejser til lande i det globale syd (tidligere kaldet udviklingslande), som fx Uganda eller Nepal. Det er derfor relevant at reflektere over, hvordan disse rejser kan forstås fra et postkolonialt perspektiv. Hvordan spiller vores koloniale fortid ind på den måde, eleverne forstår sig selv og hinanden? Hvilke potentialer er der for at skabe en fælles faglig refleksion over mødet med 'den anden'?

Kolonitiden handler ikke kun om det økonomiske boost, som slavehandel og indbringelsesrige handelsruter gav i kolonihandlens storhedstid. Kolonitiden handler også om, at europæisk identitet og ideologi er udviklet i mødet med 'de andre' i kolonierne. Italesættelser af 'de fremmede' som mindre civiliserede og dermed som mennesker det var legitimt at kolonialisere har både haft betydning for opbygning af nationer i Europa (som dominerede territorialt fx på det afrikanske kontinent) og for konstruktionen af Europa og senere Vesten som en homogen størrelse. I postkolonial teori undersøger man, hvordan forestillinger om de andre og om vores egen praksis er påvirket af kolonialisme og imperialism. Man undersøger, hvordan begreber som race, etnicitet og kultur forstås i dag i det globale samfund efter afkolonialiseringen. Både norsk og svensk forskning har peget på, at kolonitiden også har haft stor indflydelse i Norden. Den norske antropolog Marianne Gullestad, som blandt andet har studeret norske missionærers beskrivelse af de indfødte i afrikanske lande, argumenterer for, at der i kolonitiden blev etableret diskurser om 'de andre', som i dag spiller ind på den måde, man i Norge forholder sig til ikke-hvide nordmænd og forståelsen af ikke-vestlige flygtninge eller indvandrere (Gullestad 2002; 2007). Missionærernes billeder af 'de vilde' rummede samtidig en fortælling om norske missionærer som civiliserede og rationelle. På samme måde er dagens fortællinger om flygtninge og indvandrere fra ikke-vestlige lande fortællinger om, hvordan majoriteten ønsker at fortælle sig selv frem. Nedenfor præsenteres et eksempel på, hvordan en forestilling om Afrika bruges som modstilling til den ønskede opførsel på en dansk efterskole.

En lærer siger til en gruppe elever, der kommer for sent til hans oplæg:



"I skal komme til tiden! Hvis I ikke kommer til tiden går kunden til en anden butik og vælger en anden leverandør. Det er faktisk en af de ting der gør at Europa er så langt fremme som vi er, vi har formået at bruge vores tid effektivt. Der er ikke noget 'African time' her!"

Et par lærere og elever griner af lærerens forklaring, men udtalelsen får lov at stå uimodsagt. Hermed leverer den pågældende lærer (og de smågrinende elever og lærere) et eksempel på det postkoloniale. Læreren forklarer sine elever, at det netop er vores tidsopfattelse, som har gjort, at "vi er så langt fremme". 'Vi' har i modsætning til 'dem' formået at bruges vores tid effektivt. Grunden til, at eksemplet trækkes frem her, er, at de diskurser, læreren trækker på, er så stærke, at man i en enkelt sætning både kan sige, at Europa er langt fremme i

modsatning til de andre, der er tilsvarende tilbage, og at vi har været effektive i modsætning til dem, der har været det modsatte. Væk er kolonitiden, og tilbage er kun frie handlekraftige unge mennesker, som skal følge rationalet om at være effektive og bruge tiden rigtigt. Det er disse stærke (etnocentriske) diskurser, man gør opmærksom på i postkolonial teori⁴.

Hvad er globalisering?

Man kan sige, at fænomenet 'globalisering' er selve grundlaget for efterskolens ønske om at udvikle verdensborgere, som er rustet til at arbejde, leve og tage ansvar i en globaliseret hverdag. Undersøgelsen er derfor også baseret på en teoretisk forståelse af, hvad globalisering er. Begrebet 'globalisering' henviser til en modsatrettet proces. Globalisering rummer både en *global proces*, hvor man bliver mere og mere ens på tværs af landegrænser (samme nyheder, film, musik, tøj, spil og sociale medier, klimaudfordringer) og en *lokal proces*, hvor man stræber efter at fastholde sit nationale eller etniske særpræg.

Globalisering: En modsatrettet proces



Globale processer

Den indisk/amerikanske antropolog Arjun Appadurai argumenterede allerede i 1991 for, at der med globaliseringen opstod nye sociale felter (*scapes*), hvor det nationale ikke længere var styrende. Han pegede på fem felter: *Immigrationsfeltet*; *Mediefeltet*; *Teknologifeltet*; *Det økonomiske felt*; *Feltet for ideologiske fællesskaber* (Appadurai 1990).

Appadurai betragtede (heller ikke dengang) disse globale processer som nye i betydningen, at de ikke fandtes tidligere, men han argumenterede for, at de forstås som nye, fordi de har taget nye former og er intensiveret sammenlignet med tidligere. I dag vil man tilføje klimafeltet, og man vil kunne diskutere, om de ideologiske fællesskaber forstået som globale konventioner udvikles i en global eller national retning.

4 Hvordan man griber sin undervisning an pædagogisk, kan man få et kvalificeret bud i Mette Buchardt og Liv Fabrins *Interkulturel didaktik – Introduktion til teorier og tilgange* (2012).

Nationale processer

Appadurai pegede på, at samtidig med disse globale processer foregår der modsatrettede nationale processer, som er karakteriseret ved, at

- *det nationale vinder frem*; Man fremhæver det særlige ved ens nationale eller etniske baggrund. Det nationale indgår i en politisk dagsorden.
- *det nationale eller etniske dyrkes* og der lægges vægt på, hvordan man adskiller sig fra andre etniske grupperinger.
- *etniske minoriteter afkræves en etnisk selvbevidsthed*; Medlemmer af majoritetssamfundet sætter normerne for, hvordan man som minoritet kan betragtes som del samfundsfællesskabet. Medborgere med anden etnisk tilhørsforhold forventes at kunne identificere deres tilhørsforhold som fx at svare på spørgsmålene: "Hvor kommer du (rigtig) fra"? Og "Føler du dig så mest dansk eller etiopisk?"
- *der opstår nye, lokale, etniske fællesskaber* (Appadurai 1990).

Mobiliteten betyder, at der overalt i verden opstår nye etniske eller nationale fællesskaber, hvor landsmænd og -kvinder mødes omkring et lokalt etnisk fællesskab, som hermed fastholdes som betydningsbærende. Globaliseringen har sammen med udbredelsen af sociale medier skabt rammer for etablering, organisering og vedligeholdelse af sociale fællesskaber baseret på etnicitet. Som fagbegreb er 'globalisering' nyttigt, fordi man ofte tydeligt kan udpege de to modsatrettede processer. Når elever på udveksling prioriterer rejser, er det for at opleve det globale, mærke mobiliteten. Og når de skuffes over, at udvekslingsseleverne ikke vil smage deres mad, er det deres lokale (nationale eller etniske) mad, de gerne vil vise frem.

Hvad hjælper teorierne os til at se?

Teorier skal hjælpe os med at se på virkeligheden ud fra bestemte perspektiver. Målet er ikke at eftervise, hvorvidt teorierne er sande, men at hæve os op over hverdagen og se, hvad vi får øje på. Det postkoloniale blik kan minde os om, hvor etnocentriske vi ofte er i vores sprogbrug. Globaliseringsteorien kan pege på de mange fællestræk, der er i både nationale og globale processer. Kulturbegreber kan lære os at stille skarpt på hverdagens kategorier, og endelige kan både praksisteori og praksisfællesskaber minde os om, at det ikke er det enkelte individ, der er i fokus, men de praksisser, som vi frivilligt eller ufrivilligt udfører, fordi vi i en givet periode finder det passende.

Kapitel



UNDERSØGELSENS METODER

Formålet med dette kapitel er at gøre rede for, hvilke metoder undersøgelsen er bygget op på. Tre metoder har været gennemgående: Der er foretaget feltarbejde, semistrukturerede kvalitative interview, der er benyttet medforskning, og endelig er der benyttet forskellige former for spørgeskemaer som en form for procesværktøj, som har givet indsigt i efterskolernes egne forståelser af praksisser og dilemmaer omkring internationalisering.

Undersøgelsens metodiske design

Undersøgelsen er designet, så den giver det bredest mulige billede af, hvordan man arbejder med interkulturel kompetence på skoler med en international profil. I undersøgelsen er der benyttet spørgeskemaer, feltarbejde (deltagelse i hverdag og på rejse), individuelle interview med ledere, lærere, volontører og elever, gruppe-interview med nuværende elever. Der er desuden foretaget individuelle og gruppebaserede interview med tidligere elever.

Feltarbejde

Alle skoler er anonymiseret. Og som nævnt tidligere er alle rejsedestinationer anonymiseret ved kun at bruge omtale af verdensdele. Vi valgte fem case-skoler ud, som var forskellige i størrelse, havde arbejdet med det globale i kort/lang tid, og varierede i antallet af internationale elever. På tre af skolerne udførte vi feltarbejde i 2x2 dage, og der blev foretaget interview-workshop med interesserede elever. Forstander, elever og lærere blev endvidere interviewet. To af de valgte case-skoler blev fulgt over tid. Disse skoler blev besøgt ca. seks gange i henholdsvis første og anden halvdel af skoleåret. På den ene skole fulgte jeg med et hold på rejse. Udover feltarbejdet blev der på den ene skole foretaget interview med forstandere og samtlige lærere, og der blev afholdt personalemøder både før og efter undersøgelsens start. På den anden skole blev der foretaget færre interview med lærere, men tilsvarende flere interview med elever og internationale elever på besøg. Udover de fem case-skoler valgte vi yderligere fem skoler ud fra ønsket om en større bredde. Disse skoler blev valgt, så de supplerede de første fem ved fx at have flere grønlandske elever, en særlig global linje eller en særlig historik med rejser. På disse skoler var der tale om ret korte besøg af en halv til en hel dags varighed. Besøgene inkluderede samtale med lærere, elever, afholdelse af workshop eller lignende.

Feltarbejde fra et praksisteoretisk perspektiv

Feltarbejdet blev foretaget ud fra et praksisteoretisk perspektiv, hvilket vil sige, at vi lagde vægt på praksis frem for elevernes følelser omkring en aktivitet. I en analyse skriver vi derfor ikke: *"De unge på efterskolen sagde, at de var*

glade for at vinterbade." Vi skriver: "På efterskolen havde de indført en vinterbadepraksis. Praksissen var organiseret med en bus, som kørte på et fastlagt tidspunkt. Læreren kørte bussen og deltog også selv som vinterbader. Praksissen lå før morgenmaden og tog ca. 20 minutter. Antallet af elever varierede." Ved at være så eksplicit bliver det nemmere at adskille hverdagens aktiviteter fra hinanden og dermed nemmere at se, hvor potentialer for interkulturelle møder ligger. Fx er vinterbadning et pædagogisk rum, hvor alle på skolen kan møde hinanden på tværs af hold, gange etc.

I praksisteori fokuserer man ikke på, hvorfor den enkelte elev vinterbader eller tilegner sig interkulturelle kompetencer. Man fokuserer på, hvordan skolen tilrettelægger et pædagogisk rum, der gør det muligt for elever at udføre en praksis, som fx rummer interkulturel læring.

Medforskning

Medforskning er en metode, som har mange fællestræk med aktionsforskning. Den grundlæggende idé er, at det er aktørerne – i dette tilfælde eleverne – som har den tætteste adgang til feltet og derfor er mest velegnede til at stille relevante spørgsmål (Staubæs 2004). En af måderne at arbejde med medforskning er peer-to-peer-interview.

På tre efterskoler anvendte vi peer-to-peer-interview. Vi afholdt en workshop af en til to timers varighed, hvor vi bad eleverne om at udforme en spørgeguide til et interview om kulturforståelse til en anden elev. Hensigten var at få eleverne til at pege på den viden, de selv fandt mest relevant i forhold til kulturforståelse. Eleverne spurgte fx: "Ændres dit syn på kultur af at være sammen med andre?", "Hvad synes du, er forskellen på en folkeskole og en efterskole?"

Forskningsmetoden er forbilledlig, hvis eleverne bliver engagerede, fordi man både får adgang til, hvad de finder relevant, hører deres rationaler og hører dem diskutere svarene. Hvis eleverne ikke er engagerede eller har svært ved at forstå opgaven, risikerer man, at de primært stiller de spørgsmål, som de forventer, at vi som forskere gerne vil høre. Vi stødte på begge typer elever i vores workshop.

Spørgeskema som procesværktøj

Vi indledte med en spørgeskemaundersøgelse, som blev sendt ud til alle landets 260 efterskoler. Målet med undersøgelsen var at gøre opmærksom på projektet, at få overblik over, hvilke skoler der så sig selv som internationalt orienterede, samt at undersøge, hvilke praksisser skolerne anså som centrale i deres arbejder med verdensborgerskab/interkulturel kompetence. Undersøgelsen belyste endvidere faktuelle spørgsmål omkring praksisser som fx tidsforbrug omkring efterbearbejdning af rejser. Vi fik 139 besvarelser tilbage, hvilket vil sige en svarprocent på lidt over 50. Resultaterne fra undersøgelsen inddrages derfor kun i mindre grad, og udvalgte spørgsmål er præsenteret i bilag.

På baggrund af vores observationer i efteråret 2017 blev vi opmærksom på, at der tilsyneladende var ret store forskelle på, hvordan lærere på den enkelte skole og/eller på tværs af skoler håndterede situationer omkring kulturmøder i hverdagen. I et forsøg på at indkredse såvel enighed som uenighed omkring håndtering af kulturmødet sendte vi et mindre spørgeskema ud, hvor vi havde opstillet nogle kulturrelaterede case-situationer. Undersøgelsen blev sendt til alle de skoler, der i første undersøgelse identificerede sig som en skole med en international profil. Ligesom med den første spørgeskemaundersøgelse ønskede vi at bruge undersøgelsen som et procesværktøj, som kunne igangsætte nogle diskussioner på skolerne. Undersøgelsens resultater er vedlagt som bilag.

Etik, anonymisering og interesser

Et gennemgående etisk princip har været, at undersøgelsen ikke skulle fremhæve praksisser på nogle efterskoler frem for andre. Alle efterskoler indgår i samme felt og er som følge heraf i konkurrence med hinanden. Det gælder alle efterskoler, og det gælder efterskoler med en international profil i særdeleshed. Derfor er undersøgelsens empiri præsenteret som små brudstykker, hvor det ikke fremgår, fra hvilken efterskole empirien stammer. For at rejsedestinationerne ikke skal vise, hvilken efterskole eksemplerne kommer fra, og da det er misvisende at bytte landenavne ud med hinanden, har vi valgt at anonymisere ved kun at udpege verdensdele: Asien, Afrika, Nordamerika, Sydamerika, Østeuropa og Vesteuropa.

Alle involverede elever, lærere og forstandere har været vidende om, at undersøgelsen foregik, og har givet deres tilsagn hertil. Interviewpersoner er blevet informeret om, at de til enhver tid havde mulighed for at standse interviewet. Materialet er anonymiseret i videst muligt omfang, hvilket indbefatter anonymisering af byer i Danmark og udelukkende henvisning til rejser og udvekslings elever fra kontinenter. Der er ikke indsamlet oplysninger, der kan betragtes som personfølsomme. Materialet indeholder fx ingen elevers fulde navne, adresser eller årgange.

Kapitel

4

FORSKNING PÅ FELTET

Formålet med dette kapitel er at gøre rede for den centrale forskning omkring danske efterskolelæreres pædagogik og erfaringer omkring internationalisering samt for forskning omkring begrebet interkulturel kompetence. Den eksisterende forskning har formet og understøttet denne undersøgelse, ligesom undersøgelsen tilsvarende vil bidrage til feltet.

Læring og efterskoler

En af de første, der i Danmark beskæftigede sig med interkulturel kompetence, var Tove Heidemann, som har arbejdet mange år på danske efterskoler. Hun argumenterede for, at elever skal udvikle interkulturelle kompetencer i folkeskolen og for, at det kan opnås gennem international udveksling og kommunikation med elever i andre lande. Ifølge Tove Heidemann forholder det sig sådan, at

”

Forskellighed, samarbejde og gensidig anerkendelse er både forudsætninger for og værdier i interkulturel kompetence (Heidemann 2000: 31).

Heidemann ser 3 forskellige motiver for at folkeskoler indgår i samarbejde med skoler i udlandet;

”

- Vi vil gerne samarbejde med andre, fordi vores elever kan have udbytte af det. Interkulturel kompetence består her i, at den enkelte bliver bedre til at begå sig i en international sammenhæng. Eleverne skal lære fremmedsprog, og de skal kunne bruge IT. De skal i det hele taget være dygtige. Vi skal passe på ikke at sakke agterud i den internationale konkurrence, advarer især de borgerlige partier. Det er det selviske motiv, som samtidig rummer en frygt for, at de andre kommer til at bestemme over os.
- Vi vil gerne gøre noget for de andre. For dem det er synd for. Eleverne skal udvikle medfølelse og medansvar - i et videre perspektiv for at skabe en bedre verden. Altså et altruistisk, idealistisk motiv.
- Vi vil gerne arbejde sammen med andre på lige fod – hvis de vel at mærke ligner os. Det er samarbejdsmotivet (Heidemann 2000: 31).

De motiver, Heidemann her beskriver, genfinder jeg i mit materiale. Diskurserne er overordnet uforandrede gennem de sidste 20 år. Ikke overraskende, men vigtig at have in mente, når man udvikler sine læringsmål for global dannelse. Er målet at eleverne skal udvikle en ligeværdig relation, må man overveje, hvordan man undgår at reproducere de tre former, som Tove Heidemann præsenterer.

Hverdagsliv, dannelse og kulturmøder

Ulla Ambrosius Madsen har i mange år forsket i efterskoler. I sin Ph.d.-afhandling, *Hverdagsliv og læring i efterskolen* (1995), undersøgte hun efterskolernes pædagogiske praksis ved blandt andet at følge tre efterskoleelever igennem et helt skoleår. Afhandlingen er skrevet i 1995. En af hendes konklusioner lyder, at efterskoleeleverne har en fin relation til deres lærere, men det boglige har en lav prioritet (Madsen 1995). Herved berører hun en gammel diskussion i efterskolepædagogikken om forholdet mellem selvudvikling, det praktiske og det boglige.

Ifølge mine data har eleverne stadig et godt forhold til deres lærere, men det boglige er højt prioriteret på skoler med international profil. På skoler med Cambridge-fag kan vægningen af det boglige kollidere med ønsket om stor rejseaktivitet, fordi eleverne har travlt med at læse til eksamen, så snart de lander fra deres rejser.

I *Efterskolens betydning – et studie af efterskolens dannelsesprojekt & tidens unge* (2003) undersøger Ulla Ambrosius Madsen, hvad efterskolen betyder for senmoderne unge, samt hvilken betydning efterskolens dannelsesprojekt har for den tid, den er del af. Undersøgelsen består af interview med 70 unge, der har gået på efterskole i 90'erne. De unge peger på tre områder, hvor efterskolen har haft betydning for dem: Individualitet; Arbejde og uddannelse; Medborgerskab. Overordnet adskiller de tidligere efterskoleelever sig ikke fra andre unge, men noget af det, de tager med sig fra efterskolen, er at kunne håndtere brud. De lærer at bryde op fra hverdagen og begå sig på efterskolen, at bryde op fra efterskolen og at indgå i familiens hverdag igen.

I sin doktordisputats, *Pædagogikkens andet*, bruger Ulla Ambrosius Madsen igen efterskolen som materiale. Inspireret af den franske filosof Baudrillard undersøger hun, hvorvidt og hvordan man kan arbejde med pædagogisk feltarbejde og metode på nye måder. Hendes arbejde nævnes her, fordi der går et globalt perspektiv gennem hendes afhandling, og fordi hun forholder sig eksplicit til rejser, andethed og unge på efterskole. Inspireret af Baudrillard lader hun sin empiri repræsentere i poetiske fragmenter (som forfører én som læser – helt i overensstemmelse med Baudrillards teori). Nedenfor gengives et par fragmenter fra hendes undersøgelser på efterskoler, som viser, hvordan hun fremfører en kritik af eksisterende praksisser på efterskoler.

”

Det der med at have en kulturåbenskole. Jeg tænker tit, at det bare handler om at have en smart hjemmeside. Der ser lækker ud. Og trækker nye kunder til. Med nogle smarte ord og billeder om at her er der fremmede mennesker. Men i virkeligheden betyder det ingenting. De bruger det ikke godt nok. Der er meget mere i det. Jeg ville gerne have haft mere ud af det, også med grønlænderne. Men det er som om, de slet ikke hører med til det kulturåbne. Siger Mette. (Madsen 2017: 323)

Afhandlingen er på 500 sider. Empirien er præsenteret som i eksemplet ovenfor, som fragmenter. Små brudstykker nøje udvalgt til at forføre og forstyrre læseren og til at indbyde til refleksionsprocesser i nøje tilrettelagte retninger. Metodisk er fragmenternes styrke, at læseren selv skal skabe mening med de korte udpluk.

I forhold til *Global dannelse – praksis og potentialer* bidrager Ulla Ambrosius Madsens disputats med en særlig skarphed omkring mødet med 'de andre'. Dels spørger hun, om efterskolerne udnytter tilstedeværelsen af elever med anden kulturbaggrund optimalt, dels foretager hun en meget interessant oversættelse af Baudrillards beskrivelse af moderne kulturmøder.

Baudrillard argumenterer for, at vi i kulturmøder i en globaliseret hverdag på den ene side ensliggør os med 'den anden' og finder alle de steder, hvor vi ligner hinanden. Ifølge Baudrillard fjerner vi alle tegn på forskellighed, fordi vi er bange for, at de andre er os overlegne. Når alle tegn på forskellighed er fjernet, påbegyndes den modsatte proces, vi påpeger deres mangler og bruger vores egne normer, når de andre vurderes.⁵

Baudrillards forståelse af kulturmødet udpeger noget, der har mange lighedstræk med klassisk ethnocentrisme, men med vægtningen af 'ensliggørelsen' bidrager Baudrillard måske til en forståelse af, hvorfor eleverne så ofte ser ud til at glemme, at kultur kan spille ind i kulturmøder.

5 Baudrillard skriver "Alienation is no more: The Other as gaze, the Other as mirror; the Other as opacity – all are gone" – og det fortolker Madsen på denne måde: "Tabet af transparens og nærhed, distance og skygge gør, at der ikke længere er noget privilegeret sted, hvorfra vi kan udforske os selv. Eller den anden. Vi er dømt til en væren med vor egen identitet, et spejl med vort eget billede, en arena med vor egen fremtrædelse og er dermed også vort eget omsorgsprojekt, vor egen lidelse, vor egen smerte. Samtidig er vi desperate over ligegyldigheden og misundelige på og tiltrukket af enhver form for passion, originalitet og forskellighed, parate til at tilintetgøre dens afsløring af vor egen mangelfuldhed: Den anden genoplives for omgående at blive skaffet af vejen, ved at blive gjort til – mangelfulde – udgaver af det samme." (Madsen 2017: 74)

Efterskolens pædagogik og historie

Bogen *Dannelse der virker – efterskolens pædagogik* er skrevet af Alexander von Oettingen, Christina Hvas Andersen, Niels Buur Hansen og Leo Komischke-Konnerup i 2011. Bogen er resultatet af et forsknings- og udviklingsprojekt, hvor det grundlæggende spørgsmål lød: Hvilken betydning har efterskolen for den enkelte og for samfundet? Undersøgelsens formål var at foretage en grundig beskrivelse og analyse af sammenhængen mellem den samfundsopgave, efterskolen har fået, og de resultater, der er opnået. Formålet med undersøgelsen var dels at styrke efterskolernes egen udvikling og pædagogiske praksis, dels at sikre, at skolerne levede op til efterskolernes hovedsigte: livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse. Endelig skulle undersøgelsen på et forskningsmæssigt grundlag dokumentere skoleformens værdi for det danske samfund (Oettingen et al. 2011: 7).

Datamaterialet bag undersøgelsen består af interview med både nuværende og tidligere elever. Nogle af de tidligere elever har gået på efterskole for 30 år siden. Der er desuden foretaget en spørgeskemaundersøgelse, hvor skolerne er inddelt i: Kristen efterskole, Politisk efterskole, Idrætsefterskole 1 og 2, Internationalt orienteret efterskole samt Special-efterskole. Spørgeskemaerne viser nogle forskelle mellem grupperne, men resultaterne er ikke direkte overførbare til denne undersøgelse, hvilket er grunden til, at de ikke inddrages, men bogen har på flere måder været inspirerende for *Global dannelse – praksis og potentialer*. For det første giver bogen en bred introduktion til dannelsesbegrebet, som det har udviklet sig i efterskolens historie, og for det andet har interview med tidligere elever givet inspiration til undersøgelsens opbygning.

Mere end en skole – De danske efterskolers historie er skrevet af Johs Nørregaard Frandsen, Knud Bjarne Gjesing og Harry Haue (2012). Målet med bogen er at sætte efterskolen ind i en historisk ramme. I forhold til *Global dannelse – praksis og potentialer* er det interessant at se, i hvor mange år man har diskuteret, hvorvidt efterskoler skulle have en praktisk eller boglig vægtning.

Efterskolernes erfaringer med unge med flygtninge- og indvandrerbaggrund er titlen på en rapport gennemført af Kira de Hemmer Jeppesen for ALS Research. Efterskoleforeningen har bevidst arbejdet på at rekruttere flere elever med flygtninge-/indvandrerbaggrund. Formålet med undersøgelsen var, "at få en mere tilbunds gående viden om, ... hvordan et efterskoleophold påvirker elever med ikke-vestlig baggrund både socialt, personlig og fagligt og deres oplevelser af deres rolle i samspil med elevgruppen i bredere forstand." (Jeppesen 2018: 5)

Undersøgelsen er kvalitativ og bygger på deltagerobservation, interview med UU-vejledere, tidligere og nuværende elever med F/I-baggrund, nuværende elever med etnisk dansk baggrund. Interview med lærere, forstandere/ledere samt gennemgang af stipendieansøgninger for skoleårene 16/17 og 17/18.

”

Samlet set viser undersøgelsen, at de unge med flygtninge- og indvandrerbaggrund opnår et stort sprogligt, fagligt, socialt og personligt udbytte af opholdet. Undersøgelsen viser ligeledes, at der sker en gensidig kulturforståelse blandt de unge med flygtninge- og indvandrerbaggrund og etnisk danske unge, som har en personlig kontaktflade til disse.

(Jeppesen 2018: 9)

Resultater fra undersøgelsen ligger til grund for dele af afsnittet om at se efterskolen med andre øjne.

Dannende undervisning og samvær på efterskoler er titlen på den store undersøgelse som foregik sideløbende med denne ledt af forskerne Ulla Højmark Jensen og Stefan Ting Graf. I undersøgelsen, som er igangsat af Efterskoleforeningen, spørges: Hvordan bidrager efterskolens undervisning, øvrige aktiviteter og samvær til at give eleverne oplevelser og erfaringer med faglig læring, livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse?

Global dannelse i gymnasiet

Veje til verdensborgerskab – Global dannelse i gymnasiet (Beck et al. 2018) er en præsentation og evaluering af Rysensteens Gymnasiums arbejde med at indføre verdensborgerskab og global dannelse. Bogen har været inspirerende både i forhold til definition af begrebet 'global dannelse', men også i forhold til de mange fællestræk, der er mellem danske efterskoleelever og danske gymnasieelever på rejse.

Forskningsfeltet omkring læring og efterskoler, som har tilknytning til det internationale element, er ret snævert, hvorfor jeg har valgt at bruge relativt meget plads på at introducere og kommentere på bøgerne. Forskningen vil løbende blive inddraget i bogens analyser.

Interkulturel kompetence

Da jeg begyndte mit arbejde med bogen, arbejdede jeg som nævnt med begrebet 'interkulturel kompetence'. Men hvad er interkulturel kompetence? Hvordan defineres det? Er det tillært eller en evne, man har? Hvornår har man det? Og hvem skal afgøre, om man har interkulturel kompetence? I de sidste 10 år er interessen for at udvikle elevers interkulturelle kompetence i folkeskolen, efterskoler og ungdomsuddannelse steget markant, ligesom interkulturel kompetence også nævnes som en af de centrale kompetencer i det 21. århundrede i daglig tale 21. century skills.

En definition?

Den amerikanske forsker Darla Deardorff bad som led i et forskningsprojekt førende forskere og erfarne universitetsansatte administratorer om sammen at nå frem til en fælles definition af, hvad interkulturel kompetence er. De nåede frem til denne definition;

”

Interkulturel kompetence er effektiv kommunikation og passende optræden i interkulturelle situationer. (Deardorff 2006)

Deardorff beskriver, hvordan administratorerne lagde mest vægt på at kunne teste de studerendes kompetencer før og efter deres forløb, hvorimod forskerne var skeptiske over for testmetoden og ønskede at supplere med andre metoder. På baggrund af forskningsprojekter udviklede Deardorff en model for interkulturel kompetence, som tager afsæt i individets:

- Holdninger; værdier, respektfuldhed, åbenhed og nysgerrighed.
- Viden og forståelser; selvindsigt, dybdegående kulturel viden, sociolingvistisk bevidsthed.⁶
- Færdigheder; at lytte, observere og evaluere, at analysere, fortolke og indgå i relationer.

Deardorffs arbejde har fået stor indflydelse på feltet, og hun har fx redigeret *Handbook of Intercultural Competence* (Deardorff 2009), hvor hun har bedt nogle af de medvirkende forskere i førnævnte undersøgelse om at bidrage.

International ledelse og interkulturel kompetence

I international ledelse forstås interkulturel kompetence som et begreb med tre dimensioner:

Den affektive dimension er helt central i international ledelse. Typisk arbejder man med test for at afdække særlige personlighedstræk, som man formoder vil gøre personer mere eller mindre velegnede til at sætte sig ind i andres værdier og tankegange.

Den affektive dimension er også helt central i de unge efterskoleelevers oplevelser i udlandet. At kunne rumme følelsesmæssigt, at mennesker, man ikke kender, rører ved en, som fx ofte er tilfældet i Indien, hvor danske efterskolepiger oplever, at de pludselig står mellem tre kvinder, der er i fuld gang med at give dem sari på, er afgørende for, hvordan eleven kan lære af kulturmødet.

⁶ Sociolingvistik er den gren af lingvistikken, som undersøger sociale faktorerers indflydelse på sproget, herunder hvordan forskellige sociale kontekster påvirker sprogbrug.

Den kommunikative og adfærdsmæssige dimension bestemmes ud fra en persons evne til at udvise kulturfølsom opførsel. Det vil sige:

- evnen til at skabe og opretholde personlige kontakter til medlemmer af andre kulturer
- evnen til at indtage sociale roller, som er forskellige fra rollerne i ens egen kultur
- evnen til at beherske og forstå verbal og non-verbal kommunikation med medlemmer af andre kulturer
- evnen til at metakommunikere med medlemmer af andre kulturer (Gertsen 1990).

Man kan sige, at efterskolen skaber gode rammer for udvikling af denne dimension. På efterskolen har man mulighed for at metakommunikere med hinanden på tværs af forskelle, fordi man er sammen 24/7, og fordi man som del af efterskoleopholdet får værktøj til at bearbejde personlige konflikter.

Den vidensbaserede (kognitive) dimension. Den kognitive dimension er viden om specifikke forhold om den fremmede kultur. Med til kompetencen hører også, hvilke fordomme og stereotyper personen benytter om andre kulturer.

Den vidensbaserede dimension handler fx om, at eleven og læreren har en faglig viden om det land, de rejser til eller om det land, udvekslings elever kommer fra. Men dimensionen handler også om, hvorvidt eleven har stereotype forestillinger om personer fra det pågældende land. Måden, man taler om 'de andre', er således en vigtig indikator for, hvilken forståelse man har af de andre.

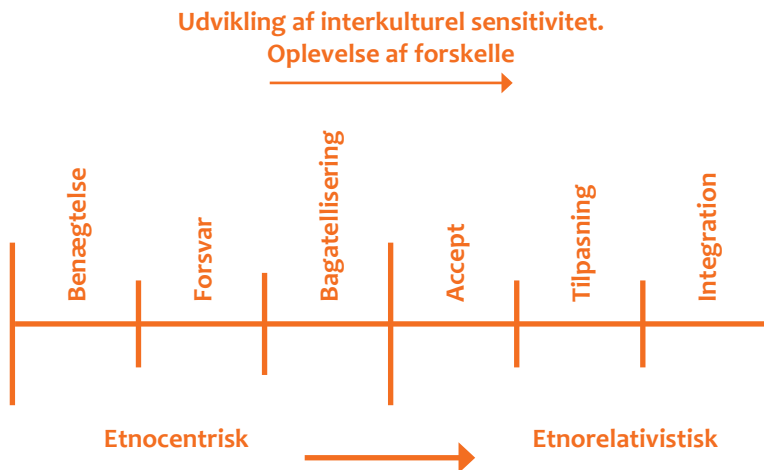
Denne model for interkulturel kompetence omtales ofte som ABC-modellen (Affective, Behaviour, Cognitive). Modellens styrke i forhold til efterskolen er, at den retter opmærksomhed mod betydningen af følelser og viden i forhold til mødet med andre. Modellens svaghed er, at den primært fokuserer på individet og arbejder med en grundantagelse om, at interkulturel kompetence er en evne til at indgå i relationer, snarere end det er en praksis, man kan udvikle. I forhold til den kognitive dimension kritiseres modellen for at bygge på en forestilling, som bygger på det beskrivende kulturbegreb, hvor kulturer ses som homogene nationale fællesskaber, hvor størstedelen af en befolkning deler værdier, regler og normer, og hvor man fx ikke inddrager det komplekse kulturbegreb og dermed ikke undersøger betydning af klasse, etnicitet og køn.

Interkulturel sensitivitet

Et centralt begreb i interkulturel kompetenceforskning er begrebet om *interkulturel sensitivitet*. Modellen nedenfor som beskriver interkulturel sensitivitet (DMIS) er udviklet af Milton Bennet i forhold til udstationering af medarbejdere eller ledere og kan ses som et forløb, hvor den udstationerede gennemgår forskellige faser. Modellen er oprindeligt tænkt som et individuelt psykologisk

redskab, som skal gøre én opmærksom på de psykologiske processer, man gennemgår, når man rejser ud.

Modellen bruges mange steder, og jeg har også set den anvendt på efterskoler.



Bennet argumenterer for, at man enten befinder sig i en etnocentrisk eller i en etnorelativistisk fase. Inden for hver fase er der forskellige stadier. I den etnocentriske fase oplever man:

1. *Benægtelse* (Denial): Her mener man ikke, at det er relevant at forholde sig til kulturelle forskelle. Hvis alle taler engelsk, kan man bare tale, som man plejer.
2. *Forsvar* (Defense): Her mener man, at der er forskel på kulturer, men man foretrækker og forsvare sin egen kultur, fordi man har skabt sin forståelse af virkeligheden, da man voksede op i den kultur.
3. *Minimalisering* (Minimization): Her minimerer man forskelle og peger på alle de ligheder, der er mellem mennesker og kulturer. På dette trin betegner man ofte sig selv som farveblind og argumenterer for, at man behandler alle ens. Det kan ifølge Bennett være vanskeligt at flytte personer fra dette trin, da de ikke selv oplever, at de befinder sig i den etnocentriske fase.
4. *Accept* (Acceptance): Overgangen til den etnorelativistiske fase kommer ved trinnet 'accept', hvor man accepterer, at man har forskellige oplevelser af virkeligheden, og at disse er kulturelt betingede.
5. *Tilpasning* (Adaption). Her begynder man at ændre sin daglige praksis, man tilpasser sine ræsonnementer og handlinger til den nye kultur.

6. *Integration* (Integration). Her udvikler man en følelse af medlemskab i den nye kultur. (Bennet 1986)

Modellen har både styrker og svagheder. Dens styrke er, at den udpeger forskellige faser i kulturmødet, som man kan reflektere over. Modellens svaghed er, at den bygger på en forestilling om, at alle vil gå i gennem de samme faser i samme rækkefølge.

Jeg vil argumentere for, at der i mødet med andre kulturer kan være praksisser, som man aldrig kommer til at identificere sig med. Det kan være at smaske, snyde næse eller spytte, eller det kan være sociale praksisser som fx at lade sine børn vokse op hos deres bedsteforældre. Som jeg allerede har været inde på, kan der også ske det i kulturmødet, at man glemmer, at kultur kan spille en rolle i relationer. I sådan et tilfælde ville man ud fra Bennets model sige, at man var røget ind i en denial-fase.

Kritisk interkulturel kompetenceforskning

I den kritiske interkulturelle kompetenceforskning kritiseres hovedparten af de interkulturelle kompetencemodeller (ABC-modeller) for at være eurocentriske (europæisk orienterede), etnocentriske (set fra eget kulturelle perspektiv) og egocentriske (set fra et individuelt perspektiv). To førende, kritiske forskere mener fx ikke, at man kan bruge modellerne, fordi de fokuserer på nationalkulturer, ser kulturen som statisk og determinerende og ignorerer magtrelationer og samfundsmæssige strukturer, som begrænser og påvirker individets holdninger og handlinger (Martin og Nakayama 2015: 3). De foreslår, at man i stedet arbejder med interkulturel kompetence fra et dialogisk perspektiv, hvor man forlader dikotomierne til fordel for analyser, hvor man ser på flere sider på samme tid.

Krop og høflighed

"Der er mange udfordringer ved skolebesøg. Når vi har besøg af asiatiske elever, kan vi næsten være sikre på, at der kommer en pige op på lærerværelset og fortæller, at hendes gæst går rundt og kigger ind i hendes skab og tager alle hendes bh'er og trusser ud og føler på dem."

(Lærer på efterskole)

Spørgsmålet er, om de pågældende asiatiske piger, der nysgerrigt kiggede på dansk pigeundertøj, selv var klar over, at de overskred deres gæsters grænse for privatliv.

I den kritiske interkulturelle kompetenceforskning er der en forbavsende mangel på fokus på krop og normer omkring høflighed (Jensen 1998, 2018). Historisk har den interkulturelle kommunikationsforskning været domineret af en anekdotisk forskningstradition, hvor man fokuserede på, hvordan erhvervs-



folk i mødet med 'den anden' fx skulle lære at give visitkort med begge hænder i Asien, ikke vende skosålerne mod dem, de talte med, for at sikre en vellykket (effektiv) kommunikation (Jensen 2018). I den kritiske tilgang har man tilsyneladende haft så meget fokus på den bredere samfundskontekst, at man har overset, hvor central kroppen og normer for kroppen er i kulturmøder. Jeg vil derfor argumentere for, at opmærksomhed på krop og høflighed er en væsentlig del af interkulturel kompetence. Hvad det vil sige at være høflig, og hvad man gør, for at vise, at man er høflig, er forskelligt fra sted til sted, men interkulturel kompetence trænes blandt andet ved at iagttage social interaktion (Jensen 2011).

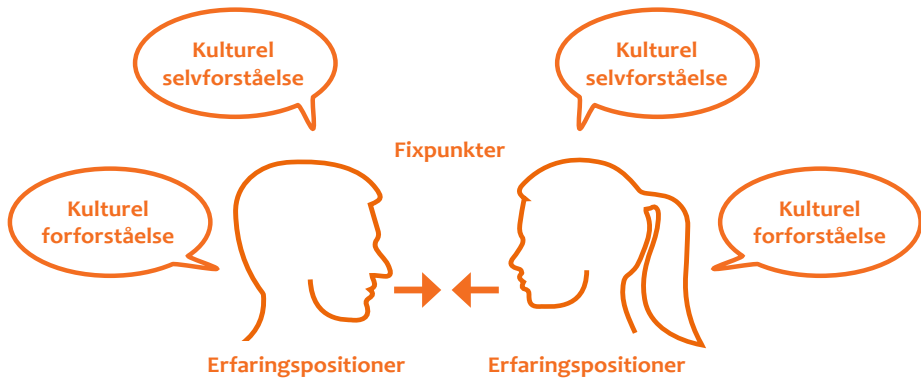
I modsætning til denne gren af den kritiske interkulturelle kompetenceforskning kan man sige, at man fra et praksisteoretisk perspektiv altid både vil have fokus på krop og på høflighed. Man har fokus på kroppe, fordi alle praksisser udføres kropsligt, og man har fokus på høflighed, fordi alle praksisser ses som forbundne med normer. I alle praksisser forhandler man om, hvad man betragter som passende.

Interkulturel kommunikation

Har man sagt interkulturel kompetence, har man også sagt interkulturel kommunikation. Den interkulturelle kommunikationsforskning følger de samme teoretiske paradigmer som interkulturel kompetenceforskning. Det vil sige, at man finder en stor funktionalistisk gren, hvor man arbejder med effektiv kommunikation, målorientering og søger at forudsige kommunikation på baggrund af personers nationale tilhørsforhold. Det er fx forskere som Geert Hofstede og Fons Trompenaars og til en vis grad Edward Hall. Og så har man en (samfunds- og norm-) kritisk retning repræsenteret i fx Halualani et al. 2009 og Nakayama & Halualani 2010. Med afsæt i et kritisk perspektiv (udviklet før den kritiske retning manifesterede sig i USA) har jeg udviklet en model for interkulturel kommunikation, som bygger på Hans Georg Gadammers filosofiske begrebsliggørelse af, hvad det vil sige at forstå.⁷

Modellen bygger på det teoretiske standpunkt, at man ikke kan forudsige, hvad kultur betyder, men at man i stedet må undersøge, om kultur betyder noget og i givet fald hvad (Jensen 1998).

7 Se Jensen 1998 og Jensen 2018 for en mere detaljeret beskrivelse af modellen.



Kulturel forforståelse

Kulturel forforståelse er den forenkede forståelse, man har om grupper af mennesker, man ikke deler kulturelle fællesskaber med. For at forstå eller skabe mening i, hvad folk siger, er man nødt til at bruge selv den mest sparsomme viden, man har. Ved man ikke andet om Uganda end, at der har været borgerkrig, er det den viden, man bruger, når man taler med unge ugandere, selvom de er født efter borgerkrigen og selvom borgerkrigen foregik i den anden ende af landet.

Kulturel forforståelse er et vigtigt værktøj i interkulturelt arbejde, fordi vores forforståelse har afgørende betydning for, hvordan vi fortolker, hvad modparten siger. Både elever og lærere kan blive mere opmærksomme på egne kulturelle forforståelser ved at stille helt enkle spørgsmål som:

1. Hvordan beskrives 'de andre'? Hvornår bruges 'de'? Beskrives 'de' på bestemte måder? Bruges der positive eller negative ord i beskrivelserne af 'de andre'?
2. Hvordan træder ens egne værdier frem, når 'de andre' beskrives? Beskrives noget som indlysende rigtigt? Kommer der særlige værdier til udtryk?

Kulturel selvforståelse

Ved begrebet 'kulturel selvforståelse' forstås de måder, en person beskriver sit eget kulturelle fællesskab på. Beskrivelserne er som regel idealiserede. Kulturel selvforståelse og kulturel forforståelse er gensidigt afhængige af hinanden, for når man konstruerer 'de andre', begynder man samtidig på en fortælling om sig selv – især om, hvordan man *ikke* er. I kulturel selvforståelse beskriver man ikke, hvordan virkeligheden er, men snarere principperne for, hvordan det *burde* være. Når de danske efterskoleelever irettesætter asiatiske elever for ikke at have respekt for nogen på deres egen alder, idealiserer de sig selv som nogle, der altid lever op til demokratiske principper.

Kulturel selvforståelse er med andre ord en idealiseret forestilling om og beskrivelse af den gruppe, man selv tilhører. Det særlige ved den kulturelle

selvforståelse er, at den udelukkende optræder i kulturmøder. Det er i konstruktionen af 'den kulturelle anden', at man skaber et idealiseret billede af sin kultur. I kulturmøder er der en tendens til, at man idealiserer sin egen kultur, men samtidig fortolker den andens kultur på baggrund af de værdier, der ligger i ens egen kultur.

I kulturmøder er det nyttigt at være opmærksom på, at begge parter idealiserer deres egen kultur. Og måske er det endnu mere nyttigt at huske, at idealisering af egen kultur eller etnisk gruppe også er nært knyttet til ens nationale eller etniske identitet. Derfor er det de færreste mennesker, der sætter pris på at høre andre mennesker tale nedsættende om den etniske gruppe eller kultur, de identificerer sig med. Sandsynligvis er det kun kulturforskere og andre kulturnørder, der finder det fascinerende at få udpenslet hvordan 'de andre' ser på kulturel utilstrækkelighed og inkonsekvens.

Hvis man vil undersøge, hvordan kulturel selvforståelse kommer til udtryk i samtaler, kan man lægge mærke til:

1. Hvem hører med til et 'vi'? Hvem gør ikke? Er der tale om et nationalt 'vi'? Eller er det et andet 'vi'? Er det et 'vi', der er knyttet til alder eller køn?
2. Beskrives alle, der opfattes som del af 'vi', på samme måde? I mange tekster eller samtaler kan man høre, at det fælles 'vi' underropedes. Analytisk kan man fx undersøge, hvornår 'vi' refererer til 'alle i klassen', til 'pigerne' – eller til 'de fleste piger i klassen'.
3. Bliver personens eget kulturelle fællesskab idealiseret?

Kulturel selvforståelse når man rejser ud og fortæller om sit land

Et almindeligt eksempel på idealiseringer, som foretages af efterskoleelever, når de skal fortælle om den danske kultur, er, at fortælle om, hvor mange unge der ryger og drikker i Danmark. Det lidt særlige ved valget af denne idealisering er for det første, at unge ikke drikker så meget nu, som de tidligere har gjort. Og at det, de forestiller sig vil gøre indtryk på fx de asiatiske elever, får den modsatte effekt. Ifølge de samtaler, jeg har haft med asiatiske elever, tager de afstand fra de danske elevers alkoholforbrug og til deres forsøg på at imponere med alkohol.

I kulturmøder kan man reelt stå i den situation, at begge parter idealiserer deres egen kultur samtidig med, at de fortolker personer fra andre kulturer på baggrund af deres egne værdier. Læringsudbyttet af sådanne samtaler kommer først, når man selv begynder at opdage, at man er røget i forsvar for sin egen kultur frem for at lytte.

Fixpunkter

Fixpunkter er de emner, der kan opstå mellem personer, som begge føler sig repræsenteret af et emne. For at et emne kan være et fixpunkt, forudsætter det, at begge personer identificerer sig med emnet i en eller anden forstand.

Mad er meget ofte et fixpunkt, når der er udvekslingsophold. Mange danske efterskoleelever føler sig virkelig snydt, når de har kæmpet med at spise mad,

de ikke brød sig om, når de var ude og så oplever, at deres gæster ikke spiser den danske mad, men afviser den med, at den ikke smager af noget eller er for salt.

Som analyseredskab er kulturelle fixpunkter effektive i kulturmøder, fordi de er med til at afdække, hvad der er vigtigt for os og hvilke emner, vi har knyttet vores identitet til. Fixpunkterne kan være med til at give øjebliksbilleder af, hvad der betragtes som upassende i hverdagen.

Erfaringspositioner

Erfaringspositioner er inspireret af Gadammers forestilling om, at ethvert menneske ser verden ud fra en bestemt horisont. Erfaringspositioner henviser til alle de erfaringer (kropslige og mentale), en person har fået fra sine forskellige sociale positioner i samfundet. En persons erfaringer hænger uløseligt sammen med, hvor vedkommende er vokset op, personens køn, alder og etnicitet og hvilken social position ens egen familie har. At det forholder sig sådan, er vigtigt at huske på for at kunne respektere andre menneskers erfaringer i kommunikation.

Hvilke erfaringer fortæller personen om? Har personens sociale position haft betydning for vedkommendes erfaringer? Hvordan fremstiller (positionerer) personen sig selv?

Erfaringspositioner kan som analyseredskab give hjælp til at tænke systematisk over, hvorfor en person vælger at fortælle sin historie, som han eller hun gør. Med kommunikationsmodellen i hånden kan eleverne gå på opdagelse i deres egne forforståelser om de andre, fx da de mødtes på skolen ved årets begyndelse og i løbet af året. Modellen kan også bruges til at lægge fokus på idealisering af egen kultur, som sammen med ethnocentrismen ofte er en tro følgesvend på elevernes rejser. Modellen kan hermed være med til at åbne for elevernes læring, når de er ude. Fixpunkterne kan være med til at udpege, hvilke emner man har knyttet store dele af sin identitet, hvor der optræder forskellige værdier. Endelig kan opmærksomhed på andres erfaringer og egne og andres ethocentrisme skærpe ens opmærksomhed på disse andres rationaler.

Interkulturel kompetence fra et sprogligt perspektiv

Den danske kultur- og sprogforsker Karen Risager har i mange år arbejdet med sammenhængen mellem sprog og kultur. Risager argumenterer for, at der i kulturmøder naturligt er brug for interkulturel kompetence fra begge sider. I et kulturmøde skal man ikke forsøge at opføre sig som den anden, men begge skal rumme den andens forskellighed og forholde sig konstruktivt og vidende til denne forskellighed. (Risager 2000)

Overført til efterskolen er det på værelset, at eleverne sammen kan finde en form, hvor de begge føler, at de kan indrette sig, så begge føler sig godt tilpas.

Michael Byram – interkulturel (kommunikativ) kompetence

Den engelske sprogforsker Michael Byram har arbejdet med interkulturel kommunikativ kompetence i uddannelsessystemet i mange år. Ifølge Byram kan interkulturel kommunikativ kompetence vurderes ud fra:

Holdninger: nysgerrighed og åbenhed, parathed til at forkaste forkerte forestillinger om andre kulturer og forestillinger om sin egen.

Viden: om sociale grupper og deres (kultur)produkter og praksisser i ens eget og i ens samtalepartners land, og viden om de generelle processer, der kendetegner interaktion på det individuelle og det samfundsmæssige plan.

Færdigheder i at fortolke og relatere: evne til at fortolke et dokument eller en begivenhed fra en anden kultur, at forklare den og relatere den til dokumenter eller begivenheder fra ens egen kultur.

Færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion: evne til at tilegne sig ny viden om en kultur og kulturelle praksisformer og evne til at bidrage med sin viden og sine holdninger og færdigheder i forbindelse med virkelig (real-time) kommunikation og interaktion.

Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse: evne til (på baggrund af eksplícitte kriterier) at kunne evaluere kulturelle praksisformer og produkter fra ens egen og andres kulturer og lande (Byram: 2000: 10).

Michael Byrams arbejde har haft stor international indflydelse på både forskere og praktikere. Udover at være anerkendt for sit teoretiske arbejde, skyldes hans store gennemslagskraft de helt enkle skemaer, han har udviklet. Skemaerne er tænkt som selvevaluering- eller portfolio- opgaver, hvor den lærende reflekterer over egen læring og udvikling af et undervisningsforløb eller udlandsophold (skemaerne præsenteres sidst i bogen).

En vis enighed om ...

Som det er fremgået, er der både enighed og uenighed på feltet. På den ene side er der ret stor enighed om, hvilke elementer der indgår i interkulturel kompetence. At have interkulturel kompetence er:

- at være interesseret og engageret,
- at have en vis viden om det aktuelle land (kultur)
- at være i stand til at indgå i og vedligeholde en relation til en person fra en anden kultur,
- at være refleksiv,

- at kunne foretage perspektivskift, og sidst men ikke mindst
- at være i stand til at forkaste tidligere forforståelser.

På den anden side fremgår det også, at disse ord tillægges forskellig betydning afhængigt af, hvordan man forstår begreberne 'kultur' og 'kompetence'. I den ene retning forstås interkulturel kompetence som en personlig evne, man har, eller noget, man kan lære. Kulturer forstås endvidere som nationale, homogene størrelser, hvor man deler værdier, regler og normer. I den anden retning forstås kultur som 'steder', hvor der kæmpes og forhandles om privilegier og interesser.

I et forsøg på at komme fri af de begrænsninger, der ligger i den eksisterende forskning omkring interkulturel kompetence, vil jeg i næste kapitel gøre rede for, hvordan jeg trækker på begrebet om interkulturel kompetence i mit bidrag til udvikling af begrebet – global dannelse.

Kapitel



GLOBAL DANNELSE

I dette kapitel gøres der rede for begrebet 'global dannelse'? Begrebet henter inspiration fra de tre begreber 'interkulturel kompetence', OECDs nyere begreb 'global kompetence' og begrebet 'verdensborgerskab'. 'Global dannelse' trækker desuden på undersøgelsens centrale teorier om globalisering, det postkoloniale og praksisteori. I kapitlet defineres begrebet og der gøres rede for, hvordan det er udviklet og brugt i analyser af praksis på danske efterskoler.

I Danmark er termen 'global dannelse' begyndt at dukke op i de sidste år. AFS Interkultur (American Field Service) holdt fx i september 2018 en konference med titlen *Interkulturel læring og global dannelse i undervisningen*. I 2019 udkom bogen *Veje til verdensborgerskab – Global dannelse i gymnasiet*, som beskriver og diskuterer, hvordan man på Rysensteen Gymnasium arbejder med dannelse i et verdensborgerperspektiv (Beck et al. 2019).

"Global competences"

Internationalt taler man om global competences som de færdigheder (21st Century Skills), vi alle har brug for i fremtiden. PISA/OECD har i 2018 udgivet en (glimrende) håndbog⁸, hvori begrebet defineres og forklares med fyldige eksempler efterfulgt af beskrivelser af, hvordan 'globale kompetencer' kan evalueres i undervisningen. Håndbogen afsluttes med en test til eleverne, hvori de blandt andet bliver spurgt, hvorvidt de har modtaget undervisning i konflikt-håndtering, og hvorvidt deres lærere udviser den samme respekt for og har de samme forventninger til alle elever.

PISA/OECD definerer globale kompetencer således:

"Global kompetence er at have evnen/færdigheden til at undersøge lokale, globale og interkulturelle problemstillinger, at forstå og værdsætte andres livsperspektiver, engagere sig i åbne interaktioner med mennesker fra forskellige kulturer på en passende og effektiv måde og at handle mod en bæredygtig udvikling til kollektivets bedste".

[min oversættelse]⁹

8 <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>

9 "Global competence is the capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development."

Global kompetence beskrives desuden ved følgende færdigheder:

1. Færdighed i at undersøge væsentlige lokale, globale og kulturelle problemstillinger (fx fattigdom, økonomisk afhængighed, migration, ulighed, miljømæssige risici, konflikter, kulturforskelle og stereotyper)
2. Færdighed i at forstå og værdsætte forskellige perspektiver og livsanskuelser
3. Færdighed i at etablere positive interaktioner med mennesker med forskellig national, etisk, social, kulturel baggrund eller køn
4. Færdighed i at handle konstruktivt mod en bæredygtig udvikling til alles bedste.

Som det fremgår, ligger begrebet i umiddelbar forlængelse af interkulturel kompetence, som det blandt andet forstås af Michael Byram. Med ønsket om færdighed i at række ud og arbejde for en bæredygtig fremtid er der i dette begreb også ligheder med verdensborgerskabsbegrebet, som det er udviklet af den danske filosof Peter Kemp.

Verdensborgeren

Peter Kemp har i de sidste mange år arbejdet med en forståelse af 'verdensborgeren' som et pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede. Kemp trækker på stærke filosofiske traditioner i sin udvikling af verdensborgerbegrebet. Han kritiserer på denne baggrund de danske uddannelsesinstitutioner for at have for stort fokus på danske værdier frem for at udvikle en praksis, som kan understøtte, at elever opdrages til at føle et medansvar for hele verden.

”

Verdensborgeren betyder i vor tid det menneske, der tager nutidens store brændende globale problemer op for at bidrage til løsninger, der kan være til gavn for hele menneskeheden. (Kemp 2013: 13)

Kemp har haft stor indflydelse på efterskoler, højskoler og gymnasier med sit begreb om verdensborgeren og som det er fremgået er der store sammenfald mellem ideen om verdensborgeren og især PISAs begreb om global kompetence.

Global dannelse i en gymnasiekontekst

På Rysensten Gymnasium (Beck et al. 2019) har de arbejdet med global dannelse i forhold til:

- FN's verdensmål,
- Michael Byrams begreber om Intercultural citizenship og
- Peter Kemp's begreb om verdensborgerskab.

Verdensborgeren som dannelsesideal beskrives således på Rysensteen Gymnasium:

”

Verdensborgeren ... har indsigt i den globaliserede verdens udfordringer og muligheder og evner til at begå sig i mødet med fremmede kulturer. Men verdensborgeren besidder mere end viden og kompetencer ..., han eller hun accepterer også ansvaret for at bidrage til at løse klodens fælles problemstillinger ... forankret i egne demokratiske værdier, men respekterer samtidig forskelle i tradition, sprog og religion vaner og livsform ... (Rysensteen 2016). (Beck et al. 2019:22)

På Rysensteen gymnasium argumenterer man for, at fordi man i en dansk kontekst ser altruisme som noget, der ikke er til gavn for en selv, må man for at få de unge til at engagere sig tilføje, at altruistiske handlinger også bidrager til at levere egne muligheder.

Global dannelse defineres derfor således:



Global dannelse

Altruisme – og forudsætninger for at udfolde den

- Forståelse for andre menneskers livsvilkår og livssyn
- Empati på tværs af kulturelle forskelle
- Forståelse for de store internationale problemstillinger, som vi alle er konfronteret med
- Evne til at bidrage til at løse globale problemstillinger

Egne muligheder

- Uddannelse i udlandet
- Karriere i udlandet
- Karriere i internationalt firma
- Arbejde i NGO
- Arbejde i internationalt orienterede offentlige institutioner

Fig. Gengivet fra (Beck et al. 2019:22)

I *Veje til verdensborgerskab* får man en lang række eksempler på, hvordan man på Rysenstein har integreret global dannelse i de forskellige fag. Der var især to af kapitlerne, der vakte min interesse. Det var et kapitel om matematikundervisning i Tyrkiet, hvor en klasse fra Rysenstein havde som opgave at undervise tyrkiske elever i et konkret matematisk bevis. Forløbet var velstruktureret og der er ingen tvivl om, at de danske elevers læringsudbytte af selv at stå som undervisere var stort, fordi de både fandt det relevant at forberede sig og fordi man må forstå for at kunne lære fra sig. Men relationen mellem de danske og tyrkiske elever er ikke lige. Den pædagogiske ramme kommer utilsigtet til at skabe en altruistisk relation, hvor det kun er de tyrkiske elever, der lærer af danske elever. De danske elever evaluerede forløbet og brugte udtryk som 'de var helt blanke', 'vi fik dem alle sammen igennem men nogle af dem var pænt tabte'. Andre danske elever fremhævede de tyrkiske elevers hurtighed: 'Hvis de havde computere, ville de være superhurtige'.

Eleverne diskuterede i evalueringen forskelle mellem drenge og pigers tilgang og en dansk pige forklarede klassen, at der er et større pres på de tyrkiske piger. Mange mødre er hjemmegående, men ønsker et andet liv for deres døtre: "De skal ud og tjene penge og ikke være afhængige af en mand. Den nye generation vil gerne have det som os, være vestlige." (Beck et al. 2018:162)

Det er præcis i en sådan diskussion, at kulturfaglig viden skal på banen både fra lærer- og elevside. Det havde været oplagt at spørge klassen, om der var enighed om, at de tyrkiske piger gerne vil være 'vestlige'? Måske ønskede de snarere at være moderne i Tyrkisk forstand? Man kunne også have diskuteret, om det kun er et vestligt fænomen at tjene sine egne penge og ikke være afhængig af en mand.

I et andet kapitel beskrives, hvordan kroppen kan indgå i elevers og læreres globale dannelse. I kapitlet videregives to erfaringer omkring krop. Den første er fra en tur til Korea, hvor klassen sammen skal bestige et koreansk bjerg. Både lærer og elever fornemmer, at de sammenlignet med de koreanske vandrere er meget støjende på bjerget. På turen op møder de en veltrænet amerikaner, som ligesom eleverne betragter bjergbestigning som en fitness-udfordring. Det er i mødet med amerikaneren, at eleverne får øje på forskellen mellem, hvordan de selv og amerikaneren ser bjerget som en fitness-udfordring, hvor koreanerne betragter opstigningen på bjerget som meditativ.

Lærerens andet eksempel på kropskultur og global kompetence er fra en gang, hvor han som idrætslærer havde arrangeret rundbold mellem en Rysenstein-klasse og en gruppe indiske udvekslings elever. De indiske elever kendte ikke reglerne, men fordi cricket er nationalsporten i Indien, gik der ikke lang tid, før de indiske elever klarede sig på lige fod og herefter blev bedre end de danske elever. Gennem det kropslige kulturmøde kom eleverne i (reel) kontakt med hinanden og fik gensidig respekt for hinanden – og særligt de danske elever aflagde deres overlegne attitude (Beck et al. 2019: 220).

Global dannelse i det 21. århundrede

Jeg ser global dannelse som en vigtig komponent i det 21. århundrede og som noget, der ligger i direkte forlængelse af efterskolens hovedsigte: Livsoplysning, folkeoplysning og demokratisk dannelse. Den danske uddannelsesforsker Palle Rasmussen argumenterer i artiklen "Kompetencer, dannelse og evaluering" (2019) for, at der på mange måder ikke er så store indholdsmæssige forskelle mellem dannelse og kompetence, som begreberne i hverdagen tillægges, hvor

”

... dannelse forbindes med menneskelige kvaliteter som selvstændighed, ansvarlighed, alsidig udvikling, bred forståelseshorizont, kritisk sans; og ... ses som det positive modstykke til snævert nytteorienterede fremstillinger af uddannelsernes målretning mod f.eks. arbejdsmarked og konkurrenceevne. (Rasmussen 2019: 18)

En af de relativt nyere uddannelsesforskere, som har arbejdet med dannelsesbegrebet, er Wolfgang Klafki, som argumenterer for, at dannelse må konfrontere 'epokale nøgleproblemer' i nutidens samfund, herunder spørgsmål om sikring af fred, beskyttelse af miljøet og begrænsning af ulighed. Altså de nøgleproblemer, som PISA også trækker på i begrebet om global kompetence.

At forholde sig til disse nøgleproblemer kræver ifølge Klafki følgende:

1. evne/færdighed til kritik (herunder selvkritik)
2. evne/færdighed til argumentation
3. evne/færdighed til empati
4. evne/færdighed til at se ting i sammenhænge (*sammenhængstænkning*).

(Klafki, 2001, s. 73 ff. – citeret fra Rasmussen 2019: 20)

Tænker vi tilbage på de evner/færdigheder, som er med til at definere interkulturel kompetence, ser vi igen et overlap. Man er igen stort set enige om, hvad der skal til for, at man kan begå sig i en globaliseret verden, uagtet om man kalder det interkulturel eller global kompetence eller dannelse.

Men, som Palle Rasmussen kort bemærker, synes den vigtigste forskel mellem begreberne at være, hvilken akademisk forståelse der ligger bag. Mit greb på global dannelse er baseret på Klafkis forståelse af dannelse samt af de fire forskningsperspektiver; globalisering, postkolonial teori, interkulturel kompetence/kommunikation og praksisteori, som jeg præsenterede tidligere. Nedenfor beskrives kort, hvordan teorierne hver især bidrager til min forståelse af begrebet om global dannelse.

Global dannelse

Global dannelse bygger på menneskerettighederne og på det grundlæggende princip, at kulturmøder må være ligeværdige og bygge på respekt for, at den anden handler på baggrund af rationaler, der er lige så gyldige som ens egne (selv om man kan være uenig).

Global dannelse bygger på en forståelse af, at vi alle er verdensborgere og har ansvar og handlemuligheder i forhold til både lokale og globale processer. Denne forståelse kan fx være knyttet til FN's 17 verdensmål.

Global dannelse bygger på en interesse i at kunne handle ansvarligt i sociale fællesskaber. Man kan sige, at global dannelse er en indsigt i andre menneskers liv, som gør en i stand til både at udvise empati og nysgerrighed og at stå ved egne værdier.

Efterskoleelever kan få erfaringer som bidrager til deres globale dannelse alle steder. De kan tage på studietur til den lokale moske, deltage i internationale udvekslingsophold eller de kan sidde sammen på efterskolen og opdage, hvor store og små forskelle der kan være imellem deres egne erfaringer. Tidligere var arbejdet med interkulturel kompetence og globale forhold båret af en eller flere engagerede lærere, som brændte for at bidrage med denne vinkel til deres efterskole. En mere bæredygtig måde at arbejde med global dannelse er at organisere det i et praksisfællesskab, hvor interesserede skoler forpligter sig til at etablere og vedligeholde det.

Hvilke praksisser indgår i global dannelse på efterskolen?

På baggrund af den forskning og de teoretiske positioner, jeg præsenterede og diskuterede i sidste kapitel har jeg nedenfor indkredset nogle af de praksisser som jeg finder centrale for udvikling af global dannelse på danske efterskoler. Nogle af praksisserne er direkte relateret til rejse, og kulturudveksling mens andre praksisser er en del af efterskolens hverdag. Praksisser er knyttet til følgende temaer: Kulturfaglig viden, viden, erfaringer/handlinger og refleksioner.

KULTURFAGLIG VIDEN

Kulturbegreber i brug

Eleven er bevidst om, at kultur både kan beskrive mennesker fra en anden kultur som én homogen gruppe, hvor alle deler værdier, regler og normer eller modsat som en heterogen gruppe, hvor ens værdier og normer ses som knyttet til klasse, køn og racialisering.

Etnocentrisme

At være etnocentrisk vil sige, at man ser og vurderer andre på baggrund af de værdier og normer, man har med sig fra sin opvækst. Hvis man er vokset op i meget homogene miljøer, vil man ofte være etnocentrisk ind til man har mødt mennesker, som er mere forskellige fra en selv.

Efterskolen kan være et sted, hvor man for første gang kommer tæt på mennesker, der har helt andre erfaringer og rationaler end en selv.

Kulturrelativisme

At være kulturrelativist vil sige, at man ikke vurderer andre kulturer ud fra egne normer og værdier, men at man derimod forsøger at sætte sig i 'den andens sted' og forsøger at forstå, hvordan den andens syn på virkeligheden er.

Kulturrelativismen blev som fagligt begreb udviklet i dyb respekt for at forstå andre mennesker på deres egne præmisser, men begrebet er senere blevet brugt politisk. Med kulturrelativisme som begrundelse har man fx vendt ryggen til overgreb på børn og kvinder. Et af de største politiske svar herpå er menneskerettighederne, som blev indført kort efter 2. verdenskrig. Menneskerettighederne bygger på den grundantagelse, at alle mennesker uanset race, religion, seksualitet, køn, religion etc. har samme ret til at blive beskyttet mod overgreb.

Konstruktion af 'den anden'

Hver gang vi siger noget om 'den anden' siger vi samtidig noget om os selv. Fortæller vi, at 'det andet hold' er meget dygtigt, fremstår vores egen hold mindre dygtigt. Fremstiller vi det andet hold, som dårligt, er det pludselig os, man vil gå ud fra vinder efterskolens konkurrence. På samme måde kan man ved at fortælle, at lærerne i Vietnam gør forskel på eleverne, stille det op som en implicit modstilling til det danske, hvor danske lærere ikke gør forskel på eleverne.

Opmærksomhed på hvordan man beskriver 'de andre' når man kommer hjem fra sin rejse er et af de steder, hvor man kan udvikle sin globale kompetence.

VIDEN

Om samfundsforhold, religion og historie

Eleven sætter sig ind i samfundsforhold, religion og historie omkring udvalgte emner inden et kulturmøde. Eleven kan se sig selv udefra, hvilket vil sige at eleven kan se sin egen position i familien, sin families position i forhold til samfundet og se samfundet i forhold til verden.

ERFARINGER/HANDLINGER:

Følelser, krop og kommunikation

Følelser: *Eleven arbejder med sin(e) identitet(er) og udviser empati over for andre. Eleven bestræber sig på at undgå at bidrage til social eksklusion gennem sit krops- og verbalsprog.*

Krop: *Eleven er bevidst om sin egen krop, sin hudfarve og hvad hudfarve betyder for elevens position i samfundet. Eleven har ved at møde mennesker, som spiser en anden kost lært, at kroppe lugter forskelligt.*

Kommunikation: Eleven indgår i personlige relationer med mennesker på tværs af forskelle og kan metakommunikere (tale om kommunikationen), hvis der opstår misforståelser.

Konflikthåndtering: Eleven husker at overveje, om forskellige kulturelle erfaringer og samfundsmæssige forhold kan spille en rolle i konflikten.

Mediebevidsthed: Eleven navigerer i nyhedsmedier og på sociale medier med et kritisk perspektiv, hvor eleven er opmærksom på, hvordan 'de andre' omtales og hvilke idealbilleder om egne normer, dette skaber.

REFLEKSIONER

Interkulturelle analyseredskaber

Eleverne udvikler et fælles analytisk sprog omkring kulturmøder. De er bevidste om, hvilke kulturelle for forståelser de møder 'de andre' med, og hvilke kulturelle selvforståelser (idealiseringer) de konstruerer om sig selv. De er opmærksomme på, hvorvidt der er særlige emner, der opstår konflikter omkring (fixpunkter) og om fixpunkterne er knyttet til nogle af deres egne identiteter.

Kultur som praksis

Eleven har fået blik for, at man kan beskrive handlinger i hverdagen som fx at lege eller gå i skole som praksisser, der følger ret faste mønstre, hvor dem der udfører dem hele tiden er klar over, hvad der er passende eller upassende at gøre. Eleven har herigennem fået et (sociologiske) værktøj, hvor de kan beskrive deres egen kultur udefra og få indblik i praksisser fra andre kulturer.

Kategoriseringer

Eleven arbejder med identitet og kommunikation og undersøger, hvordan de oplever at blive kategoriseret positivt eller negativt af andre. Ved at fokusere på, hvordan eleverne kategoriserer sig selv og hinanden i kommunikation, udvikler de forudsætninger for at udvikle et nuanceret sprog, hvor de undgår at italesætte andre kategorier som mindreværdige.

Det er med denne forståelse af global dannelse, at jeg i undersøgelsen har stillet disse to spørgsmål:

Hvad gør man i efterskolens formelle og uformelle læringsrum for at skabe global dannelse?

Hvilke potentialer for global dannelse ses i det formelle og uformelle læringsrum?

Et empirisk blik

Kapitel 6

EFTERSKOLENS ORGANISERING I FORHOLD TIL GLOBAL DANNELSE

Formålet med dette kapitel er at se nærmere på, hvordan efterskolens organisering har indflydelse på elevernes udvikling af global dannelse. Hvad betyder det for eleverne, at de bliver 'kastet' ud i at møde andre – og at disse andre kan være meget forskellige fra dem selv? Hvad vil det sige at være forskellig? Hvorfor spiller geografiske forskelle mellem landsdele så stor en rolle for de danske elever, som de viser sig at gøre? Hvilke dele af efterskolens organisering understøtter global dannelse og hvilke potentialer ligger der i understøttelse af kulturfaglig viden?

Efterskolen er som nævnt organiseret omkring fællesskab. På efterskolen er der skabt en ramme, hvor eleverne systematisk inviteres/tvinges ind i skolens organiserede praksisfællesskaber fx gennem rengøringspraksis, måltider, værelsesdeling og køkkentjans.

Fælles for rengøringspraksis, måltidspraksis, værelsesdelingspraksis og køkkentjanspraksis er, at alle der har tilbragt et par uger på en efterskole har en praktisk forståelse af, hvad disse aktiviteter går ud på. Ikke fordi alle elever efterlever alle regler for aktiviteterne, men alle har kendskab til praksisserne og disse introduceres, så de fremstår med en fast organisering. Måltiderne serveres på fastsatte tidspunkter, der er madplaner, eleverne ved efter kort tid, hvad de kan forvente omkring morgenmad, frokost, aftensmad samt frugt/kage eftermiddag og aften. Reglerne omkring måltiderne er faste. På de fleste skoler er der systemer for, hvor eleverne skal sidde, nogle skoler har helt faste pladser, mens andre har forskellige pladser ved forskellige måltider. Målet med denne organisering (den teleoaffektive struktur) er blandt andet at skabe fællesskab, undgå klikedannelse og at skabe ro og regelmæssighed. Organisering af hverdagen understøtter fællesskab og fælles erfaringer på efterskolen.

At dele værelse med en person, man ikke kender og ikke selv har valgt, er et af de andre pædagogiske greb, som de fleste efterskoler benytter. Fra vores spørgeskemaundersøgelse fremgår det, at 65% af de skoler, der var med i undersøgelsen, bevidst fordeler eleverne på tværs af kulturer og på den måde understøtter, at der kan opstå uformelle kulturmøder.

Reglerne for værelsesdeling er overordnet, at skolen tildeler værelser og at det er skolen som beslutter, hvorvidt eleverne skal skifte værelseskammerat en eller to gange i løbet af året. På nogle skoler har man tre skift, hvor eleverne selv må vælge det sidste. Målet med at dele værelse er at udvikle elevernes færdigheder til selv at forhandle sig frem til, hvordan de kan leve tæt sammen med et andet menneske i faste, men trygge rammer. Eleverne udfordres til at

lære personer at kende, de ellers aldrig ville have taget kontakt til. Eleverne fortæller samstemmende, at de undres over, at der kan være så mange ligheder med personer, de havde troet var helt anderledes.

"Han var bare helt anderledes. Slet ikke den type, jeg havde troet".
(Elev 2017)

Så er der køkkentjansen, hvor man fx hjælper med madlavning eller borddækning. På de fleste skoler er eleverne på køkkenhold med elever, de ikke kender i forvejen, går på hold med, spiller musik med eller skal rejse med. Køkkentjansen giver dermed endnu en mødeform, hvor de er forpligtet til at udføre et arbejde sammen i et fællesskab, hvor de bliver bedømt på det arbejde, de udfører.

"Jeg tror, at når man så ved, at man skal være i køkkenet i en hel uge sammen med ham der man ikke er vild med... Så tænker man, 'så må vi jo løse konflikten'. Ellers er det bare for surt."

(Elev årgang 2015)

Fælles for disse praktiske organiseringer er for det første, at de alle trækker på en generel forståelse af, at man på en efterskole indgår i et arbejdsfællesskab. Efterskolen italesætter ofte sig selv som en familie, hvor eleverne skal bidrage til skolen på samme måde, som man skal i en familie og derfor hjælper man til, forpligtet af fællesskabet.

For det andet bygger organiseringen på en lighedsideologi, hvor alle i princippet skal leve op til de samme regler. Uanset om man er god eller dårlig til matematik, skal man gøre rent og stå for aftenkaffen. Ligeværd understøttes også af, at eleverne hele tiden skifter rolle mellem at være den, der serverer for de andre og den, der bliver serveret for. Endelig inviteres man i disse praksisser ind i fællesskabet som voksne bidragere til familien. Alle elever er ansvarlige for, at deres værelser og gangområder har den aftalte rengøringsstandard.

Den her beskrevne organisering er ikke særlig for efterskoler med international profil, måske kan man sige, at organiseringen er lidt svagere på skoler med international profil, fordi de internationale elever ikke har et forhåndskendskab til denne efterskolepraksis, som mange af de danske elever har. Nogle af de internationale elever udtrykker, at de godt kan føle sig overvældet af så mange regler.

Organiseringen set fra elevernes perspektiv

Efterskolens organisering har ifølge eleverne betydning for, hvordan de befinder sig på efterskolen. Mange elever fortæller, at efterskolen er anderledes end folkeskolen, fordi man ikke bare kan tage hjem og være sig selv. Man kan

godt trække sig lidt, men på efterskolen bliver man hele tiden mødt af nye mennesker, som man skal forholde sig til.

"Jeg synes faktisk allerede det [at gå på efterskole] har påvirket mit syn på verden, fordi jeg havde ... jeg ved ikke ... jeg troede nok ikke jeg havde fordomme om folk der kom fra andre steder i Danmark end mig selv, men det har jeg et eller andet sted haft. Der er i hvert fald aflivet en masse fordomme, tror jeg, og det tror jeg også at andre har oplevet, at det har ført til nogle gode ting, det her med at man bliver blandet på værelserne, sådan, så får man vidt forskellige personer og bliver blandet og ligesom skal affinde sig med at være sammen og have et godt år sammen, så det har påvirket mit syn på verden, også det her med, det kan godt være vi skal ud at møde nye kulturer på vores rejser, men vi møder allerede nye kulturer, når vi er startet her på efterskolen, selvom vi bare er fra lille Danmark allesammen."

(Elev 2018)

Set i forhold til global kompetence beskriver eleven her mange elementer. For det første nævner hun, at hun er blevet opmærksom på sine egne fordomme og har fået 'aflivet' dem, for det andet beskriver hun en opmærksomhed på konflikthåndtering, når hun taler om, at man "skal affinde sig med hinanden og have et godt år sammen", for det tredje er hun reflekteret over begrebet 'kultur' og ser, hvordan dansk kultur ikke er en homogen størrelse, men består af mange kulturer. Endelig beskriver hun selv, at hun har åbnet sig mere op for verden.

Man kan sige, at efterskolens organisering inviterer eleverne ind i et praksisfællesskab, hvor en af deres første opgaver er, at de mødes af personer, de ikke kender og som ikke kender dem.

"Det er det her med at du... du kommer her dag 1... ingen... som udgangspunkt kender ingen hinanden. Og som udgangspunkt ved man ikke hvor folk er fra. Og folk er fra forskellige steder, forskellige baggrunde, forskellige kulturer. Men det ved man ligesom ikke."

(Elev 2018)

I dette praksisfællesskab må de alle lære at finde ud af de opstillede regler for de praksisser, der kræves af dem på efterskolen. Et af de uformelle læringsmål i praksisfællesskabet på efterskolerne er, at man skal lære at håndtere forskelle.

"Og der vil jeg sige her, at der lærer jeg personligt at håndtere de her... at håndtere kulturforskelle bedre af at være på efterskole, qua at man bliver kastet ud i det. Og lever i det dagligt, og man er ligesom nødt til at håndtere det, fordi hvis ikke du håndterer det, så kan du få det svært, så

man er ligesom nødt til... man er ligesom nødt til at håndtere det, for at tilpasse sig, for at overleve eller hvad man kan sige."

(Elev 2018)

Eleverne beskriver på hver deres måde, hvordan man kastes ud i mødet med nye mennesker og er nødt til at håndtere denne nye situation. Eleverne bruger ofte udtryk som, at 'de kastes' ud, og at 'de er meget forskellige fra hinanden'. De fortæller om forskellige typer, om forskellig tøjstil etc.

At blive kastet ud i mødet med den 'anden' indgår i forståelse af global dannelse som kommunikation og interaktion med hinanden – og som flere af eleverne nævner, bygges der op til langvarige relationer, som kan være med til at give dem et godt år sammen.

Diskrete forskelsmarkører

Det mest gennemgående træk i elevernes oplevelser at forskelle og fremmedhed er koblet til geografi, til landsdele og til stereotype forestillinger mellem landsdelene og mellem by og land.

Eleverne bruger geografi som en måde at tale om økonomiske forskelle. De rige (Nordsjælland) og de fattige (Vestegnen). Der tales mere åbent og kritisk om nordsjællændere end om elever fra vestegnen. Eleverne skelner mellem elever fra mindre og større byer og mellem elever fra små byer på landet og elever som bor på landet fx på en gård. Forskellene omkring by og land indgår i fortællinger om, at man godt kan blive venner med en, der kommer fra byen. På mange efterskoler kommer der elever fra flere større byer – som fx Randers, Århus og Silkeborg og her bruges de store byer som eksempel på, at man godt kan være venner på tværs af, hvilken by man kommer fra.

Hvorfor anser eleverne disse geografiske forskelle som så vigtige?

Elevernes oplevelser af forskelle på baggrund af geografi fortæller en væsentlig historie om lokal forbundethed. Selvom eleverne kan spille computerspil med venner fra hele verden, så er deres hverdag forankret i det lokale. Det er fra det lokale, de unge har en egnsidentitet og/eller storbyidentitet, som de tager med sig videre i det globale.

I undervisning i global dannelse ligger der et potentiale i at få elevernes lokale tilknytninger med ind i deres kulturforståelse, så de selv kan mærke, hvor forbundet de føler sig med det sted, de er vokset op eller de steder, de har boet i deres første 15 leveår.

Er økonomiske, sociale, etniske eller religiøse forskelle tabuiseret på efterskolen?

Efterskolelivet er på mange måder en frisættelse af eleverne, hvor de er fri af deres forældre og primært vurderes på baggrund af deres egen fremtræden.

Det kan være en af grundene til, at der generelt tales meget diskret om økonomiske, sociale, etniske eller religiøse forskelle.

Men en af de elever, som selv bidrager økonomisk til sit efterskoleophold, forklarer i et peer-to-peer-interview, hvordan man godt kan være venner med en "som har røven fuld af penge".

"Fordi, så ser du for eksempel en som har røven fuld af penge, og så står du selv og tjener dine egne penge, måske altså. Og så siger du 'fair, fair, jeg respekterer, at dine forældre gerne vil betale for dig. Men vi kan være venner på trods af det'."

(elev 2018)

Det særlige ved dette citat er, at det er pigen, der selv tjener sine penge, der får plads til at fortælle om sine normer. Hun beskriver sig selv som den stærke, der finder det helt naturligt, at man selv tjener penge, hvis man vil på efterskole. Hermed fortæller hun sig selv frem i en dominerende position, hvor det er op til hende at bestemme, om hun vil være venner med en elev, som 'bare' får sit ophold betalt af sine forældre. Citatet er udtryk for det, den engelske forsker Beverly Skeggs kalder 'respektabilitet', den selvrespekt og de normer, som lavere klasser skaber mening igennem. Fx udtrykker kvinderne i Skeggs undersøgelse, at det er vigtigere, end at have penge, at tøj dufter rent og ikke er gået i stykker, at man er pålidelig og kan arbejde hårdt (Skeggs 1997).

Enkelte elever taler om økonomi, når de forholder sig til, hvor mange penge de selv har, sammenlignet med eleverne, de besøger i udlandet.

"altså, jeg tror, at de fleste af os, der går her, vi har sådan OK med penge hjemme, ikke."

(Elev 2018)

At kunne håndtere forskelle er som nævnt et centralt element i global dannelse. Ovenfor har jeg givet eksempler på, hvordan langt de fleste elever fortæller sig selv frem som meget forskellige fra hinanden. De fortæller, at de har lært meget af at være tæt på andre mennesker, som gør tingene så forskelligt fra, hvad de har lært hjemme:

"Altså, jeg føler lidt... jeg føler mig mere klar end da jeg ligesom startede på efterskolen og jeg tror... lige nu føler jeg mig ikke helt klar, men det regner jeg med fordi [de globale fag] kan ligesom gøre mig klar til... og også det der med at man skal hjem og bo hos en familie, det tror jeg også man bliver bedre til, eftersom vi ligesom allerede bor sammen med nogen nye mennesker nu, nogen der er meget forskellige fra os allerede her, og det gør os også ligesom bedre til sådan at skulle møde nogen andre mennesker, når vi kommer et andet sted hen, så jeg tror [de globale fag]

og det med at vi bor sammen med nogen mennesker vil gøre os... vil kunne gøre mig klar til de udfordringer der kommer med udvekslingen."

Denne elev kobler selv mødet på skolen med de fremtidige møder på rejsen, som noget der vil understøtte hende til bedre at håndtere kulturmødet i udlandet. Eleven forestiller sig også, at den formelle undervisning (de globale fag) vil hjælpe hende.

Hvilke dele af efterskolens organisering understøtter global dannelse?

Efterskolen danner med sin pædagogiske organisering en ramme for eleverne, hvor de oplever, at de bliver kastet ud i mødet med nye mennesker og hvor de dels giver udtryk for at opdage egne fordomme om folk fra bestemte egne af landet eller med en bestemt tøjstil, og hvor de dels lærer at håndtere forskelle, så de kan få et godt år sammen. Eleverne taler ikke meget om etniske, sociale eller økonomiske forskelle, hvilket kan være udtryk for, at disse emner er tabuiserede eller at eleverne aktivt søger at skabe et fællesskab, som ikke tillægger disse sociale kategorier betydning.

Skolens organisering understøtter elevernes åbenhed over for at møde personer, som de ikke kender på forhånd og til at håndtere mødet med mange nye mennesker, som de skal indgå i et forpligtende arbejds- eller fritidsfællesskab med. Skolens organisering understøtter elevernes oplevelse og håndtering af forskelle, hvilket vil sige, at de får arbejdet med deres stereotype forestillinger om andre, deres kulturelle forforståelser og måske også med deres kulturelle selvforståelse. Flere elever taler om, at de allerede har haft mange kulturmøder med personer, som lever forskelligt fra dem selv, hvorved de får arbejdet med et komplekst kulturbegreb.

Organiseringen af efterskolens fællesskaber og praksisfællesskaber omkring spisning, madlavning, rengøring, fælles samlinger etc. skaber et solidt fundament for udvikling af global dannelse. Men hvilke potentialer, peger undersøgelsen på, kan understøtte global dannelse yderligere?

I forhold til global dannelse ligger der i denne organisering et enormt potentiale i at koble kulturfaglig viden til alle de oplevelser og erfaringer med kulturmøder, som eleverne allerede selv føler, at de kastes ud i. Nogle af eleverne taler allerede om, at de møder mange kulturer. En sådan forståelse af kultur kan tænkes ind, når eleverne rejser ud og kan få stor indflydelse på deres rejsepraksis. At dele værelse med en, der repræsenterer en gruppe, man har mange fordomme om, og som måske har mange fordomme om én selv, giver en oplagt mulighed for at arbejde både med identitetsdannelse kulturel forforståelse og selvforståelse og ikke mindst, med henvisning til Byram, at være i stand til at ændre sig sammen, når man har set, at ens fordomme ikke holdt stik. Jo mere kulturfaglig viden eller jo flere kulturfaglige begreber, eleverne har kendskab

til, når de selv står i det individuelle, ligeværdige kulturmøde på efterskolen, jo bedre er de rustet til at udvikle de samme relationer, når de tager på rejse. Og jo bedre er lærerne rustede til at levere en kulturfaglig debriefing i undervisning og på rejse.

Kapitel



HVILKE VISIONER FOR ELEVERNES LÆRING UDTRYKES I TEKST OG TALE?

Formålet med dette kapitel er at fokusere på, hvilke visioner forstandere og lærere har for deres elever i forhold til global dannelse. Hvad ønsker de for deres elever? Hvilke styrker mener de, der kan ligge i undervisning og forskellige syn på verden. Sidst i kapitlet diskuteres, hvorvidt og hvordan disse visioner er i tråd med ideer om global dannelse og hvorvidt og hvordan man kan sikre, at der skabes et praksisfællesskab på skoler, hvor man i videst muligt omfang benytter diskurser om både sig selv og de andre, der beforder et ligeværdigt kulturmøde for alle.

"Det er i det ligeværdige møde med andre mennesker og fremmede kulturer, at du udvikler dig. Vi kan ikke nøjes med at bygge dannelse og uddannelse på danske værdier. Vi må ikke være for navlebeskuende og indelukkede. Internationale aktiviteter i undervisningen skaber udsyn og indblik, og du udrustes med interkulturelle kompetencer, som gør dig i stand til at 'gå på opdagelse i verden'. Den verden, du møder på rejserne, skaber indsigt og forandring hos dig!"

(Brochure for efterskole 2018)

Citatet er fra en brochure, som fortæller om skolens rejser for det kommende år. Brochuren understreger, at skolen bygger på "danske værdier", men at rejserne er med til at skabe mellemfolkelig forståelse og venskaber på tværs af kulturer, nationer, sprog m.m. Rejserne skal, helt i tråd med Grundtvigs ideer om læring, opleve og oplyse eleven. Endelig rækker formålet med rejserne ud over den enkelte og dennes selvudvikling, idet tanken bag disse rejser er, at eleverne sidenhen bidrager til interkulturelle udviklinger i samfundet som helhed:

"At du lærer at forstå menneskers hverdag ude, skaber større forståelse for alle slags mennesker og vilkår hjemme. Det er på langt sigt med til at nedbryde racisme, fremmedhad og skabe et åbent, dansk samfund."

(Brochure for efterskole 2018)

Skolens visioner for deres rejser er bygget op over en stærk national tradition formet af Grundtvig og videreudviklet med vægtning af ønsket om et åbent samfund med globalt udsyn. Visionen bygger på fire grundantagelser:

- 1) Det er i det ligeværdige møde, man udvikler sig.
- 2) Rejserne bygger på danske værdier, Grundtvig og udsyn til verden.

- 3) Rejserne er med til at udvikle den enkelte og den enkeltes interkulturelle kompetence.
- 4) Interkulturel kompetence kan nedbryde racisme og fremmedhad og skabe et åbent samfund.

Disse visioner ligger i direkte forlængelse af global dannelse. Der tages afsæt i det ligeværdige møde, der lægges vægt på elevens udvikling, man forholder sig både til det lokale (danske) og det globale. Udvikling af elevens interkulturelle kompetence betones og endelig er der i sidste del lagt vægt på, at eleven forholder sig aktivt og gennem sin interkulturelle kompetence er med til at 'nedbryde racisme, fremmedhad og skabe et åbent samfund'.

Hvilke rationaler ligger bag ved visioner som denne?

"Det med at kunne mestre sit liv, uanset i hvilken sammenhæng man kommer til at befinde sig... Det kan jo kun være en kæmpe fordel, altså. At man ikke er bange for det ukendte, det man ikke ved noget om, det man ikke har oplevet, det man ikke har set – det at man får mod på at tage de udfordringer op – det synes jeg er vigtigt og det er jo en del af efterskolens arbejde. Vi vil gerne – og det er måske lidt flot sagt, men vi vil gerne forberede eleverne til at blive verdensborgere, som gør... at uanset hvor de er henne, så kan de slå med halen og så kan de være som fisk i vandet, som egentlig har det bedst når fisken står der midt i strømmen. Og det er i virkeligheden det jeg egentlig gerne vil give mine eleverne modet til at opleve, altså at turde at sætte sig ud midt i strømmen, at sætte sig lidt op imod strømmen, ikke? For der kommer nogle udfordringer ... "
(Forstander 2017)

Rationalet bag denne vision er, at eleverne skal gøres så stærke, at de kan klare sig alle vegne. Eleverne skal udvikle sig til at blive så stærke, modige og selvstændige, at de tør gå imod strømmen og kaste sig ind i livets udfordringer. Bag brugen af ordet 'verdensborger' ligger, at eleven føler sig ansvarlig og får styrke til at klare sig godt i vanskelige situationer, at eleven tør gå op imod strømmen og befinder sig godt ved det.

Set i forhold til global dannelse, som det defineres på Rysensteens Gymnasium, betoner denne forstander både verdensborgerskabet, det at række ud, men også den personlige udvikling, der sætter en i stand til det.

En anden forstander mener, at eleverne har brug for interkulturel kompetence, når de er færdige med deres videregående uddannelse og skal beslutte, hvor i verden de vil arbejde og bo.

"Der vil de få brug for deres faglige og deres sproglige kompetence, men måske er det deres interkulturelle kompetence, de får allermest brug for."

(Forstander 2017)

Denne forstanders visioner er lidt mere på linje med Rysensteens betoning af det karrierefremmende ved at arbejde med interkulturel kompetence. Forstanderen argumenterer for, at man som nyuddannet kan komme med en meget stor faglighed, men den kan være svær at omsætte, hvis man ikke har nogen interkulturel kompetence. Forstanderen definerer ikke begrebet interkulturel kompetence eksplicit, men henviser til en bred forståelse af begrebet som noget, der kan hjælpe en til at begå sig internationalt, når man er færdiguddannet og skal ind på et internationalt arbejdsmarked.

En tredje forstanders visioner ligger meget i tråd med de første to, idet visionen på skolen er, at danne de unge mennesker til at kunne begå sig i et interkulturelt fællesskab, så de er i stand til at forstå sig selv i forhold til andre kulturer. Interkulturel kompetence bygger på skolens værdigrundlag, fremhæver forstanderen.

"At frisætte eleverne ind til nogle fællesskaber, der giver den mening... og det gør man ud fra, hvad der optager dem her og nu ... Eleverne siger selv, at når vi rejser ud i fællesskab lærer vi os selv at kende i mødet med de andre. ... Det vi fandt ud af virkede var at komme ud – ikke som ulandshjælper eller ved at komme med et budskab eller intervenere i deres liv, men på den måde, at man bare kommer som venner, og kan sige: Vi vil bare gerne se hvordan I lever jeres liv ... og hvis vi så kommer med noget, så et det fordi vi har spurgt dem: Kunne I bruge noget til jeres skole eller til jeres børnehjem ..."

(Forstander 2017)

En fjerde forstander forklarer, at han finder det internationale udsyn vigtigt, "[f]ordi vi bor jo altså på den samme jord og vi er nødt til at have forståelse for at vi er i samme båd ... det er den samme jord vi lever på og det er de samme ressourcer vi skal leve af, så vi er nødt til, synes jeg, at lære vores elever at sådan hænger verden altså også sammen."

Rationalet bag denne forstanders forståelse af interkulturel kompetence er, at skolen og lærerne har et fælles mindset, så de tænker mere internationalt og verdensborger-agtigt. Et sådan mindset kunne fx udnyttes i fag som drama, engelsk og dansk, men også i sport, hvor han foreslår, at man kan få eleverne til at se på kulturelle forskelle mellem måden, man spiller fodbold på, i engelsktalende og spansktalende lande.

"På sportslinjen kunne man jo godt, altså, arbejde med, hvorfor er det specielt i Australien man dyrker sådan noget sport og de engelsktalende lande som er helt vilde med sådan noget rugby og sådan, det er jo det der, hvor man skal blive beskidt, og sådan er det jo stadigvæk når de spiller fodbold i England, altså, hvis tilskuerne skal op af stolene, så skal det være en glidende tackling, hvor jorden sprøjter op til alle sider, så er englænderne helt vilde, hvor i Spanien, der er noget helt andet man læg-

”

”

ger mærke til i en fodboldkamp. Så igen, hvis man har mindsettet, så tror jeg man rigtig mange steder kan få sådan noget international forståelse bragt ind i undervisningen."

(Forstander 2017)

Sprogets utilsigtede konsekvenser

En af de største udfordringer for lærere og forstandere er at tale om 'de andre' uden at komme til at reproducere de diskurser, der er skabt i relationen mellem nord og syd i kolonitiden og mellem Grønland og Danmark i dag, og som er at finde fx i relationen mellem majoritetsdanske elever og elever med flygtninge- og indvandrerbaggrund.

Eleverne genfortæller og genbruger mange af deres læreres og forstanderes forklaringer omkring kulturmøder. Fx fortæller en elev frejdigt: "Vi rejser ud som kulturvenner, vi rejser ikke ud som eksperter." Bag dette kan sagtens ligge et rationale om, at man på skolen ønsker at skabe rammer for ligeværdige kulturmøder, men alligevel sidder en elev på 15 år og fortæller, at han ikke rejser til Syd som ekspert. Nej, han rejser ikke ud som ekspert, for han er skoleelev og ikke fagligt uddannet ekspert.

En anden elev fortæller, at forstanderen i introduktionstalen til de nye elever havde fortalt, at det mest utrolige kunne ske på denne skole. Fx var en elev fra Grønland og en elev fra Afrika blevet venner og de var blevet så gode venner, at de havde besøgt hinanden året efter. Så intet var umuligt – alt kunne ske. Eleven, der fortalte mig historien, brugte historien som eksempel på, hvor åben man på skolen var over for andre kulturer. Men fra et kulturfagligt perspektiv hørte jeg en historie om et almindeligt venskab på en efterskole, som blev eksotiseret, så eleverne ikke kun repræsenterede sig selv, men deres respektive geografiske baggrunde. Det var ikke Ivalo og Mary, der blev venner, men en grønlænder og en afrikaner.

Blandt forstandere og lærere hører jeg ofte retoriske vendinger som: "*Hvad er det, der gør, at andre mennesker tænker anderledes end os.*" I en sådan formulering etableres et enigt 'os' over for et implicit, men anderledes tænkende 'dem'. I hverdags sproget bruges formuleringer som disse ofte, men udfordringen for forstandere og undervisere er, at de hele tiden må tale inden for en ligeværdig, kulturfaglig forståelse af de andre.

Elevernes syn på en international profil

På alle efterskoler producerer eleverne fortællinger om deres egen unikke skole. De fleste elever er derfor meget villige til at beskrive, hvordan de ser efterskolen i forhold til deres tidligere folkeskole og også hvordan en efterskole med en international profil adskiller sig fra andre efterskoler.

"Altså, jeg synes vi virker mere engagerede i at lære generelt, også omkring de her interkulturelle kompetencer. Når vi tager ud på rejse, så vil vi gerne kunne opføre os på en så respektfuld måde over for dem vi skal være sammen med. Jeg synes godt man kan mærke, at alle bliver respekteret her på en anden måde end jeg hørte fra mine venner at man gør på fx en sportsefterskole, fordi at alle her er engageret - i en vis grad i hvert fald - og lærer at være respektfulde over for hinanden og lærer at kende hinanden."

(Elev 2018)

Eleven tegner et billede af en efterskole med international profil som en skole, hvor man er mere optaget af at udvise respekt over for andre mennesker. Både ude og hjemme. Modsætningen hertil er sportsefterskoler, som kommer til at fremstå som det modsatte, hvilket sikkert ikke er retvisende, fx var det på en sportsefterskole, jeg overværede inddragelse af en elev med flygtningebaggrund. Set i forhold til global dannelse er det interessant at se, at eleven selv beskriver den internationalt orienterede efterskole med ord som 'engagement', 'respekt' og 'interkulturel kompetence', dels fordi denne beskrivelse svarer til læreres og forstanderes visioner for skolerne, og dels fordi det ligger inden for den teoretiske forståelse af global kompetence.

På de fleste internationale efterskoler udbydes et fag, der hedder noget med 'verdensborger', 'den globale linje', 'globalt medborgerskab'. Elever, der har taget disse linjer, udtrykker både, at de har oplevet et ret stærkt sammenhold og at de føler sig velforberedte til at rejse. I et individuelt interview bliver en elev på en af disse linjer spurgt, om der er nogle fag, som særligt bidrager til kulturmødet. Eleven svarer:

"Helt sikkert, helt sikkert, vores 'globale fag', fordi at her får vi ligesom alle værktøjer og bliver forberedt på hvordan de andre kan være anderledes, og også at de gør nogen forskellige ting fordi at det har rod i et eller andet sted i historien, at de ligesom ... at der er en grund til at de opfører sig som de gør og det må man bare lære at acceptere, fordi at det er så dybt fæstnet i dem. Og det synes jeg er rigtig rart at vide, fordi ellers så kunne man godt komme til at ende i noget træls noget, eller sådan være kommet til at sige noget forkert på en eller anden måde, når man kom afsted på rejse."

(Elev 2018)

Denne elev føler sig godt forberedt til kulturmøder på rejser på baggrund af sine globale fag. Eleven udtrykker indsigt i, at der er mange måder at leve på i forskellige kulturer og at man indenfor forskellige kulturer trækker på forskellige rationaler. Det vil sige 'de andre' betragtes som aktive handlende personer, som har deres gode grunde til at handle, som de gør. Eleven udtrykker en kulturrelativistisk forståelse, hvor man må acceptere, de andre kultur, som den

er. Efter kulturmødet, har eleven måske erfaret, at de også kunne diskutere deres kulturelle forskelle.

Global dannelse set fra elevernes perspektiv

Fra elevernes perspektiv udvises der også stort engagement og eleverne ønsker at indgå i en ligeværdig relation med dem, de møder. Eleven ovenfor bruger udtrykket, at 'man må acceptere deres måde at være på', hvilket ifølge Bennet og Bennet er en kulturelrelativistisk måde at se 'den anden på'. Eleven udtrykker samtidig empati ved at udtrykke sit ønske om at være forberedt på kulturmødet.

Eleverne udtrykker på mange måder, at de opnår elementer af det, som kan betegnes som global dannelse på deres ophold. De bruger udtryk, som viser en vis faglig forståelse og de taler en del om engagement og det nødvendige i at have en kulturelrelativistisk tilgang til den anderledeshed, de forbereder sig på at møde.

Visioner for fremtidig praksis?

På baggrund af det samlede materiale i undersøgelsen er der ikke tvivl om, at der på den ene side er en relativt stor enighed om, hvad begreber som 'interkulturel kompetence', 'verdensborgerskab' og 'ligeværdige kulturmøder' dækker over.

Enigheden består blandt andet i, at man de fleste steder både taler om individets muligheder for at vokse gennem sine erfaringer på rejse og for, at man kan få indsigt og række ud i verden og føle en form for ansvar som verdensborger.

Faren ved denne tilsyneladende enighed omkring disse centrale begreber er, at man tror, man mener det samme, men ikke handler på samme måder internt på efterskolerne eller rundt omkring på de forskellige efterskoler. Der ligger derfor et fagligt potentiale i den enkelte lærergruppe på relevante skoler i at afklare sig omkring, hvad det vil sige at være verdensborger eller at have et internationalt mindset? Hvordan skal man handle for at være verdensborger? Hvornår har man et internationalt mindset – er det nok at have mindsettet, eller forventes man at handle på baggrund af en kulturfaglig forståelse?

Når man skal tilrettelægge en didaktik for global dannelse, er den kulturfaglige viden, man har brug for, selve begrebsliggørelsen omkring global dannelse. Hvilket kulturbegreb trækker man på? Er ens udtalelser baseret på det beskrivende eller det komplekse kulturbegreb? Hvilken kulturel forforståelse udtrykker man selv som forstander? Hvilke erfaringspositioner taler man ud fra? Hvordan har man tænkt globalisering? Der ligger et stort potentiale for udvikling af global dannelse ved, at skolerne internt og på tværs udvikler en fælles faglighed om, hvordan de forstår global dannelse, og hvordan de gennem deres aktiviteter og pædagogik forestiller sig, at den kan opnås. Tilsvarende ligger der et stort potentiale i at lade efterskolerne forsøge at afklare,

hvordan de forstår disse begreber, fordi det vil være nemmere at opbygge praksisfælleskaber på skolerne omkring global dannelse, hvis man trækker på samme faglige forståelse af, hvad man forstår ved disse begreber, samt hvordan man underviser i dem.

Kapitel 8

OVERSKRIDELSER I KULTURMØDET

En af de mest udbredte fortællinger om året på efterskolen er, at man skal komme tilbage som en mere voksen udgave af sig selv. Hvad betyder det store fokus på selvudvikling i forhold til udvikling af global dannelse? I dette kapitel gives eksempler på mødet med jævnaldrende og med lidt ældre volontører.

Efterskoler rider på en bølge af fortællinger om udvikling, socialt fællesskab og modenhed:

"Altså, fordi hele efterskoleformen rider jo stadigvæk på en bølge af succes, hvor den snak der er derude omkring det er jo, at når man kommer på efterskole så får man de bedste venner og den der tætte kontakt til de andre unge og det er smadder sjovt det hele og rigtig godt og man bliver moden og al muligt andet og det er jo den... altså, det er den forventning de kommer ind ad døren med når de kommer til august, det er jo at nu skal de op og have rigtig mange gode venner og de skal finde deres bedste ven som de kan have resten af livet osv. osv. osv. Og det er der jo rigtig mange der gør og som ret hurtigt også finder fodfæste i al det der, men der er bare også nogen der ikke gør det lige med det samme."

(Forstander 2018)

"Men, men... et efterskoleophold... jeg har lidt svært ved at sige hvad det lige præcis er det gør, men man kan i hvert fald sige, at folk får en udvikling af at være på efterskole, og det er alle dem jeg kender der har været på efterskole, de får ligesom udvikling."

(Elev 2017)

Selvudvikling er en central del af elevens udvikling på en efterskole. At man bliver en anden af at være på efterskolen, hører også til den almene fortælling. Men hvordan spiller elevernes selvudvikling sammen med global dannelse? Hvor understøtter det hinanden og hvor kommer det til at bryde med hinanden?

Inden for nyere identitetsforskning er der bred enighed om, at identitet udvikles i mødet med andre. Man har i psykologien forladt forestillingen om, at individet fødes med en kerne, og mener i stedet, at individet skaber sin identitet i relation til de mennesker, det indgår i relationer til. Hvem man er, finder man ud af, når man er sammen med andre. Man kan ikke bygge sin identitet op alene. Kulturel identitet forstås hermed som noget, der skabes mellem mennesker, derfor taler man om, at alle mennesker har flere identiteter, som skabes i mødet med andre (Hall 1997; Søndergaard 1996; Jensen 1998).

”

”

Jeg tilslutter mig denne forståelse af identitetsdannelse og forstår følgende kulturel identitet som en samlebetegnelse for forskellige identiteter som kønsidentitet, etnisk identitet, social identitet m.fl. Jeg argumenterer for, at afhængigt af, hvilket emne man taler om, er der mulighed for, at forskellige identiteter kommer i spil (aktualiseres). Det er set fra dette perspektiv, jeg i det følgende diskuterer, hvordan elevernes identitetsarbejde spiller ind på deres globale dannelse.

Umodenhed

"De er barnlige og umodne", siger de danske efterskoleelever om jævnaldrende udvekslings elever fra andre dele af verden. Eleverne synes, de fniser og griner enormt meget og slet ikke kan finde ud af at have et afslappet forhold til det modsatte køn. En pige fortæller med en vis foragt i stemmen, at hun havde en fin oplevelse i Asien, men den pige, hun boede hos plejede at sove inde hos sin mor. *"Og så er det jo ikke så sært, at pigen var så umoden og hele tiden skulle ringe hjem"*. Flere af efterskoleleverinderne falder ind i snakken og forhandler sig frem til, at der jo heller ikke er noget at sige til, at asiaterne ikke kan lade deres mobiltelefoner være: *"De har jo lige fået dem. Det er helt nyt for dem, og så er det jo klart, de ikke kan lade dem være"*.

Når jeg lytter til elevernes fortællinger om 'de andre', er det ret tydeligt, at de danske efterskoleelever får mulighed for at positionere sig selv som fornuf-tige, selvstændige og voksne, sammenlignet med de jævnaldrende asiatiske elever. Deres talen om de asiatiske elever får også et skær af bedrevidenhed/ nedladdenhed/medlidenhed, hvor de positioneres som nogle, man skal undskylde, fordi de ikke har haft samme mulighed som en selv.

Inden for diskriminationsforskning kalder man denne måde at tale om andre for *benevolence*, (Skadegård & Jensen 2018) og siger, at man dermed nedgør den anden på en tilsyneladende sympatisk og socialt accepteret måde. 'Den anden' er sød, eller uskyldig – men ikke på samme niveau. Når 'den anden' fremstår som umoden, bliver man selv den modne eller den voksne. Og det er i denne proces, at man hører eleverne trække på en voksendiskurs, hvor de diskuterer, hvornår og hvor meget de finder det passende, at de asiatiske gæster bruger deres mobiltelefoner, hvornår man kan kræve, at de sætter deres telefon på lydløs og hvor højt de kan tillade sig at tale, når man selv sover.

Udvekslingsbesøg

De fleste danske efterskoleelever, jeg har talt med, har været glade for deres ophold hos værtsfamilierne i udlandet. De har haft fin kontakt med deres vært og elevens forældre. Nogle fortæller om de mest utrolige oplevelser og hvad der blev gjort for dem, mens andres synes, at de blev vist lidt for meget frem, eller at familien viste for lidt interesse for dem. Der er mange gode muligheder for det individuelle kulturmøde, mulighed for at spørge om det, der interes-

serer en mest ved anden levevis eller bare undrer en. Men der ligger nogle strukturelle udfordringer omkring disse kulturmøder, som går igen på tværs af fortællinger og skoler.

Gæst/vært overskridelser

Danske efterskoleelever fortæller, at det er stressende at have besøg af deres gæster, fordi de også gerne vil tale med deres danske venner på skolen.

"Det var vildt stressende, da de kom til skolen. Jeg ville jo gerne være sammen med mine andre venner, men så skulle hun hele tiden med. Hun var sød nok, men hun ville hele tiden følges med mig, og de andre kendte hende jo ikke, så det blev faktisk ret stressende at have hende på besøg, selvom hun var sød nok ..."

(Elev 2017)

Eleverne synes, det er irriterende, at de skal gå og tale engelsk hele tiden. De fortæller, at de har brug for noget alene-tid og at de ikke kan klare, at deres gæster slet ikke kan forstå, at de ikke har lyst til at være sammen eller tale hele tiden. En pige fortæller, at det var vildt pinligt at have en elev med hjem, fordi hun kun svarede med et ja eller nej. Og hver femte minut spurgte gæsten: "Hvad skal vi så nu?" Og selv om hun fx forklarede, at de skulle til København, så spurgte gæsten, hvad de så skulle i København. "Og det var endda hende selv der ville til København – jeg ville hellere vise hende, sådan, hvordan vi lever." Den danske elev fortalte, at hun havde tænkt rigtig meget over, hvad hun gerne ville vise sin gæst lokalt og var skuffet over, at hun kun ville se turistattraktioner.

Danske elever beskriver, at de finder det stressende, at det skal være værter samtidig med at de gerne vil indgå i deres almindelige vennerelationer på skolen. At det er et problem at invitere de udenlandske gæster med i deres andre vennerelationer er ganske sigende for den måde, venskaber blandt majoritetsdanskere ofte er bygget op, nemlig som små parallelgrupper, hvor man har lidt forskellige interesser og regler for samværsformer. At invitere gæsterne indenfor er et brud i elevernes hverdag. Netop derfor er en dansk værtsrolle også god at problematisere, fordi eleverne derigennem kan opdage de mange normer, deres kultur(er) er formet af.

Ved at arbejde med gæste- og værtsrollen fra et kulturfagligt perspektiv kan man understøtte, at alle elever husker, at de står midt i et kulturmøde, hvor de har forskellige forventninger til, hvad det vil sige at være alene og sammen og hvordan man organiserer sin tid. Forhåbentlig kan man herigennem undgå, at eleverne glemmer, at de står i et kulturmøde og i stedet ser hinanden som ens – men blot som lidt dårligere udgaver af sig selv.

”

Skolen kan som praksisfællesskab understøtte global dannelse for alle skolens elever ved dels at skabe relevante aktiviteter for alle i de berørte vennegrupper og dels ved at understøtte, at de besøgende elever indgår i efterskolens fællesskabsdannende praksisser, som fx madlavning og fællessange, hvor alle indgår på lige fod.

En svær afslutning på et konfliktfyldt møde

På en efterskole havde der været et hold elever på besøg i Asien og den tilsvarende asiatiske klasse kom nu på besøg i Danmark. Turen i Asien var overordnet gået godt, men der var lidt murren i krogene omkring enkelte elever, som ikke havde haft det så godt, da de var ude. Fx fortalte en, at hun var blevet syg, men at værtsfamilien var blevet ved med at åbne døren ind til hendes værelse, og tilsyneladende slet ikke forstod, at det ikke var rart for hende med al den larm, når hun var så dårlig. De danske elever havde fundet opholdet godt, men udfordrende, og havde affundet sig med, hvor meget opmærksomhed de fik, selvom de meget hellere bare ville glide ind i familien og ikke være æresgæster. En elev fortalte, at der var blevet holdt en fin middag, hvor nogle fra en anden familie kom for at møde hende – eller se på hende, som hun oplevede det. Andre elever havde lutter positive minder, men var nok enige om, at det var lidt overdrevet med alle de billeder, der blev taget af dem alle sammen alle vegne.

Aften før afslutningen på besøget fra Asien havde der været uro på efterskolens gange, fordi de asiatiske drenge ville feste og spille høj musik og de danske drenge ville sove. Læreren, der stod for afslutningen, havde derfor sat sig det pædagogiske mål, at både værter og gæster skulle se deres konflikter i forhold til kulturforskelle. Hun viste derfor en video om danskere, som amerikanere ser dem ("10 facts about Danes"). Første punkt var, at danskerne er stille. Asiaterne grinede og klappede og tilsluttede sig helt denne forståelse. Herefter fulgte en hel del andre informationer om danskere, hvor humor også indgik. Videoen fungerede fint som *ice-breaker* – snakken kom i gang ved bordene. De danske elever talte højt, men rettede lynhurtigt ind og tav stille, når læreren hævede stemmen. Men de asiatiske elever kendte tilsyneladende ikke denne markering med stemmen, for de talte videre, indtil de i skarpe vendinger blev bedt om at tie stille. Deres mobiltelefonere ringede undervejs – og de tog dem, mens danske elever sagde til dem, at de ikke måtte tale i timen. Bortset fra diverse irettesættelser gik denne del af undervisningen fint, der var god stemning og eleverne fik snakket sammen ved bordene. Men så stillede læreren et generelt spørgsmål om, hvad eleverne havde lært af 'den anden' kultur. Læreren bad eleverne om at gå i grupper og blive enige om, hvad der overraskede dem mest ved den anden kultur.

Hvad blev I mest overraskede over i det andet land?

Asiatiske elever blev overraskede over:

"Use teacher's first name; Less motorcycle; Balance their work and leisure; No school uniform; Lawn around the house; No fans in your room; The public transport is clean; They use mobile phone in school; No physical punishment; More forest and more green (besøget lå i maj måned)."

”

Danske elever blev overraskede over:

"Traffic is life threatening, no rules, no silence; Open and nice welcoming; Fan of Asian cuisine; Beautiful people; Religion on top of life; Intimate (hold hands with your supervisor); Family bonds are strong; Long school days; The elders have difficulties; Time (another time); Positive; Exotic; Only use books in schools (no IT)."

”

De asiatiske elever er naturligt nok blevet mest forbavset over, hvad de ikke kender hjemmefra, hvilket fx er haver omkring husene, fravær af skoleuniformer og rene gulve i offentlig transport. De danske elever bliver tilsvarende forbavset over trafikken i Asien og religionens betydning. Læreren spørger herefter:

Hvad har I lært af den anden kultur?

Eleverne fik tid til at diskutere spørgsmålet i deres grupper og fremlagde herefter på skift. De asiatiske elever svarede, at de har lært, at trafik kan organiseres effektivt, at der kan være rent og ryddeligt i det offentlige rum og at fodgængerovergange kan fungere, så man kan bevæge sig sikkert i trafikken. De roser også cykelstierne af hensyn til fodgængernes sikkerhed. Men maden var de ikke glade for.

Så bliver det de danske elevers tur. De anlægger fra starten en meget kritisk tilgang. Den første elev beskriver, at de har lært, hvordan asiater har en anden tidsopfattelse. Eleven forklarer, at hvor vi i Danmark prissætter tiden og bevæger os hurtigt, så har man det anderledes i Asien, hvor man går 'vildt langsomt' og aldrig kan komme ud af døren, fordi man lige har glemte et eller andet eller lige skal på toilettet. En anden dansk elev fortsætter henvendt direkte til den asiatiske elevgruppe:

"I Asien har man meget stor respekt for ældre. Det kan vi godt se er en værdi, men det betyder tilsyneladende, at I ikke har respekt over for jeres jævnaldrende og så er det jo et demokratisk problem. Det er i alt fald ikke et syn, der fungerer godt på en efterskole, hvor man skal respektere hinanden."

”

En tredje siger, at han har lært, at en væsentlig forskel mellem dem er, at de asiatiske elever ikke ved, hvornår man skal tale højt og tydeligt, så alle kan høre en og hvornår man skal være stille. "I kan sagtens tale højt og larme når vi har fri – men når vi sidder herinde, så taler I så lavt at vi ikke kan høre hvad I siger. Og så smasker I når I spiser ..."

Den sidste bemærkning druknede i larm, så de asiatiske elever ved mit bord hørte ikke den bemærkning. Læreren henvendte sig herefter til en af de danske elever og spurgte ham, hvad han havde lært af sin tur til Asien. Eleven svarede højt, tydeligt, at han havde lært, at man i Asien har et af verdens mest veludviklede cuisine's og at han havde elsket maden, fra han kom, til han gik.

Med denne slutreplik valgte læreren at deklarerer en pause for alle på 15 minutter. Jeg var selv først overrasket over, at de danske elever ikke selv havde behersket deres kritik, men jeg vidste også, at der havde været store sociale problemer på værelserne hele natten. Men hvis vi anlægger et analytisk blik på situationen og ser denne tilbagemelding som en skolepraksis, er udfaldet ikke så overraskende endda.

Begge grupper har en praktisk forståelse af, at de skal give en tilbagemelding om, hvad de har lært af mødet med de andre. Denne praktiske forståelse er formet i deres respektive skolesystemer og adskiller sig som sådan også fra hinanden. Der er regler i enhver praksis, men i denne er regler primært knyttet til det formelle skolesystem begge steder. Hvad der er mere interessant, er den teleoaffektive struktur, som udpeger, hvilke mål eleverne har med deres aktivitet. Begge grupper følger tydeligvis den måde, de har lært at fremlægge i skolen. De asiatiske elever optræder høfligt og sætter sig selv i en underposition, hvor de beredvilligt fortæller, hvad de har lært. De danske elever følger den sædvanlige skoleopgave og forholder sig kritisk til, hvad de ser. Samtidig er de danske elever rasende over, at nogle af de asiatiske elever ikke har fulgt skolens ordensregler, men har festet og larmet hele natten, selv om de danske elever bad dem om at lade være. De danske elevers kritik af asiatiske forhold skal derfor også ses som en afvisning af de asiatiske elevers opførsel.

Sidst men ikke mindst er enhver praksis tænkt inden for en generel forståelse, som er knyttet til, hvordan man opfører sig som henholdsvis gæst og vært. Men begge parter kommer reelt til at overskride hinandens grænser i det personlige kulturmøde ved henholdsvis ikke at følge reglerne på efterskolen og ved at kritisere gæsternes land.

Interview med tre asiatiske elever

I ly af larmen fra de andre elever, som skulle holde pause, spurgte jeg de tre asiatiske elever ved mit bord, hvad de ville have sagt, hvis de ikke skulle være så høflige omkring, hvad de havde lært. Og de svarede:

"Danskerne er så uhøflige. De råber ad os. De råber at vi skal være stille og at vi skal slukke mobiltelefonen. De kan bare sige det til os med alminde-



lig stemme, men de råber ad os. De gider ikke snakke med os, de slår over i dansk og så griner de. Og når man spørger hvad de sagde, siger de bare at det ikke var noget. I Asien taler vi højt når vi er glade eller er ophidsede i en diskussion. Det kan danskerne slet ikke forstå, så tysser de på os."

Jeg spørger: Er det rigtigt, at I smasker? "NEJ", råber de, "vi smasker ikke, men der er nogle af drengene der gør. De kommer fra landet, og de smasker".

Den franske sociolog Bourdieu siger, at klasseforskelle artikuleres med munden. Vores klassetilhørsforhold viser sig i måden, vi taler og måden, vi spiser og fx om vi smasker, når vi spiser. I dette eksempel ser vi både, hvordan de danske elever lægger afstand til asiaterne ved at sige, at de smasker, og hvordan de asiatiske elever internt lægger afstand til de drenge i gruppen (fra landet), som smasker. At smaske er med andre ord en praksis, som både er genkendelig på tværs af kulturer og med til at skabe distinktioner mellem både kulturer og klasser.

Jeg takkede af og spurgte tre danske elever, hvad de oplevede i Asien.

Den ene fortalte, hvor pinligt det havde været at have to asiater med hjemme, som kun talte med hinanden på deres eget sprog, så hun slet ikke forstod, hvad de sagde. Hendes forældre havde lavet mad til dem, og endda med ris, men det kunne de ikke spise, heller ikke risen, for den plejede de at lave på en anden måde.

En anden pige fortalte, at hun havde været alene hjemme med en asiatisk pige, som slet ikke ville smage på den mad, hun havde lavet. Pigen var virkelig forurettet, dels fordi hun havde brugt tid på at lave maden og dels fordi hun syntes, det var en del af at være gæst, at man smagte på maden, ligesom de havde spist den asiatiske mad, selvom de ikke kunne lide den. Den asiatiske gæst ville heller ikke have brød, så de endte med at gå ned og købe "sådan noget færdiglavet asiatisk mad". Den danske pige fortalte:

"Og så var hun sådan: ha-ha – og sendte billeder til alle sine venner, 'se selv, jeg får bare rigtig mad'. For at gøre de andre misundelige. Og det var jo sådan noget færdiglavet mad. Jeg synes, det var uretfærdigt at vi skulle spise den asiatiske mad, men deres lærere de lavede bare asiatisk mad til dem, da vi skulle på tur. Jeg mener, vi fik da heller ikke rugbrød i de 10 dage vi rejste!"

”

Interviewene med de to grupper i enrum (i modsætning til plenum) viser, hvor mange overskridelser omkring høflighed de hver især har oplevet og at begge parter i disse overskridelser tilsyneladende overser, at deres oplevelser kan have noget med kulturforskelle at gøre.

At foretrække at tale sit eget sprog ses begge steder, men ellers er overskridelserne knyttet til mad, altså til hvad man spiser, hvordan man spiser og til hvordan man bør opføre sig som henholdsvis gæst og vært. Mobiltelefonen indgår meget ofte i de overskridelser af høflighed, som de danske elever taler

om. De danske unge er forurettede og pinligt berørte over, at deres asiatiske gæster kan finde på at tale i telefon, når familien sidder og spiser. *"Man kan måske tage den, men man kan da ikke tillade sig at begynde at tale med andre, mens man spiser"*.

Med mit kendskab til henholdsvis dansk og asiatisk gæstepraksis vil jeg tro, at de danske elever forventer, at de som gæster skal tage imod, hvad de bydes, uanset om de kan lide det eller ej, og at de ikke skal være til besvær, men som elev bare glide ind i familien, som de plejer at gøre, når de er hjemme hos deres andre venner. Tilsvarende vil jeg tro, at de asiatiske elever forventer, at når de er gæster, vil deres vært gøre alt, hvad der står i deres magt for, at de som gæster skal have den optimale oplevelse. Kan gæsten ikke lide maden, må man skaffe noget andet mad.

Jeg spurgte de danske elever, om de havde husket at tage billeder af deres gæster, da de ankom i lufthavnen og hjemme i familien. Det svarede eleverne bekræftende på: *"Ja, vi tog nogle billeder, men ikke så mange som hos dem, det var jo helt overdrevet så mange billeder de tog"*. Igen ser vi, hvordan de danske elever tager afsæt i, at deres måde at handle på er den mest fornuftige. De tager et passende antal billeder, men tager ikke overdrevet mange. De kunne også have ræsonneret modsat og tænkt, at når asiaterne tog så mange billeder af dem, da de var gæster, var det nok, fordi de fandt det antal passende, så hvis de danske efterskoleelever skulle være gode værter, skulle de tage lige så mange billeder, som asiaterne havde taget af dem.

Kulturforskelle glemmes i kulturmødet

Fælles for alle disse overskridelser er at eleverne i situationen tilsyneladende ikke er opmærksomme på, at de kommer fra forskellige kulturer, at de er socialiseret forskelligt, og at de alle sandsynligvis opfører sig helt passende i forhold til egne normer. Både når de danske og de asiatiske elever fortæller om deres kulturmøder, benytter eleverne en voksendiskurs, hvor 'den anden' tildeles en underordnet position som børn, der skal belæres. De danske efterskoleelever taler om behovet for at have respekt for andre, om at spise hvad der bliver sat på bordet og om at minimere deres brug af mobiltelefon. De asiatiske elever kritiserer at de unge taler så meget om spiritus og er uhøflige, når de irettesætter dem. Begge grupper generaliserer om hinanden.

Potentialer ved det personlige kulturmøde

Disse analyser af de personlige kulturmøder og de mange overskridelser, som eleverne oplever, peger på, at noget af det, der foregår i det personlige kulturmøde, er, at eleverne har så mange fælles erfaringer, at de glemmer at tænke på, at når de andre handler på måder, de ikke forstår eller bryder sig om, fortolker de det ud fra deres egne værdier og normer (etnocentrisk) og glemmer at tænke på, at de er vokset op i forskellige kulturer, hvor både normer og værdier kan være forskellige. Elever (og lærere) glemmer, at de godt kan have sam-

me praktiske forståelse af, hvad det vil sig at være henholdsvis vært og gæst, men at de også kan have vidt forskellige måder at udføre denne praksis på.

Som jeg vil komme ind på i næste kapitel, er det afgørende, at disse personlige kulturmøder, som af mange betragtes som de allermost værdifulde, faciliteres på en måde, så eleverne enten undgår overskridelserne eller får dem bearbejdet fagligt, så oplevelserne ikke bliver til hverdagshistorier om 'de andres' særheder og elevernes egne normer.

Som praksisfællesskab, hvor man arbejder for global dannelse, er målet at skabe så mange ligeværdige kulturmøder som muligt. Analyserne peger på, at der er behov for flere fagkulturelle begreber til at facilitere kulturmøderne, så kultur og socialisering huskes.

Det personlige kulturmøde med internationale volontører på efterskolen

"Vi har altid volontører. I øjeblikket har vi en tysk pige fra det gamle DDR-område. Så har vi Anne og hun er her i efteråret og bliver afløst af en kinesisk dreng som kommer til januar og bliver her til sommerferien."
(Forstander 2018)

”

Internationale volontører er en del af livet på mange efterskoler. De står dels for at afholde nogle kulturaftener og hvis de taler tysk eller engelsk, indgår de typisk i undervisningen. Nogle steder bruges volontører til at støtte lærere, der arrangerer noget for de internationale elever på skolen.

"Vi har en lærer der står for hele det internationale, som har ansvaret for vores internationale elever og hvor de mødes, vi kalder det 'den internationale kub', hvor de [internationale elever] kan mødes og hvor de har et fristed, hvor de kan mødes og tale om det at være på en dansk skole og hvor mærkeligt det er og hvilke udfordringer det giver. Har de nogle fælles problemstillinger de skal have snakket om? Der er langt hjem – og der er volontørerne med til at hjælpe med at facilitere det sammen med den internationale lærer."

(Forstander 2017)

”

I dette tilfælde er det både volontørens status som ikke-lærer og ikke-dansk, der kan udnyttes i forhold til at give de internationale elever identitetsbekræftelse i forhold til at gå på en dansk efterskole.

En lærer fortæller: "Vi fik en der var uddannet klatre-guide og fra Italien – det var jo perfekt, når vi allerede havde planlagt en klatretur til Italien".

At udnytte sproglige kompetencer i forhold til rejserne er også et stort potentiale for udvikling af global dannelse.

Hvad oplever volontøren?

Peter var en blandt fire internationale volontører på en skole. Hans særlige interesse var kulturmøder og internationalisering, men han var meget bevidst om, at han ikke ønskede at være den, der alligevel som relativt voksen skulle pådutte de unge viden om sin kultur. Hans strategi var derfor at tale med eleverne om alt dét, de fandt interessant og så vente med at fortælle om sin egen kultur, til de spurgte. Han var glad for at være på skolen og fandt sig godt til rette med at være mellem elever og lærere, fordi han – som han selv sagde – kunne være begge steder. Han havde særlig god kontakt til de, der gik lidt for sig selv.

Direkte adspurgt, om det ikke kunne være svært at finde sin rolle i forhold til lærerne – er man lærer eller elev? – svarede han forsigtigt, at han måtte indrømme, at det godt kunne være svært nogle gange at vide, hvad man kunne deltage i.

Hvad oplever eleverne?

Eleverne fortæller, at der er stor forskel på de volontører, der kommer. Både fordi de kommer i kortere eller længere tid og fordi det er forskelligt, om de virker interesserede i at være sammen med eleverne. Nogle holder sig for sig selv eller snakker mest med hinanden, mens andre godt kan lide at være sammen med eleverne.

"Den sidste vi havde var virkelig god. Hun var pottemager og pludselig var alle eleverne nede i kælderens og lave krus – det lokale plejer aldrig at blive brugt."

(Forstander 2018)

Antallet af volontører veksler meget mellem de forskellige skoler og fra år til år. På nogle skoler er der fem volontører, på andre 20, i løbet af et skoleår. Eleverne er positive – jo flere jo bedre – også sjovt med nogle udefra.

Global dannelse og internationale volontører

Set i forhold til global dannelse kan systematisk arbejde med internationale volontører udvikles til et af de bærende principper i global dannelse:

1. Volontørerne er ældre end efterskoleeleverne, men stadig unge, hvorfor efterskoleeleverne kan identificere sig med dem og betragte dem som rollemodeller, hvilket kan understøtte elevernes ønske om selvudvikling og modenhed.
2. Volontørerne giver eleverne mulighed for at udvikle en interkulturel relation over længere tid – fx flere måneder, hvilket giver dem mulighed for at

spørge til forhold i volontørernes hjemland/hverdag/interesser – som eleven er interesseret i. Volontører, som både engagerer sig i eleverne og det sociale fællesskab på skolen og kommer med særlige færdigheder, som eleverne er interesseret i, uanset om det er en fodboldspiller, springgymnast, pottemager eller digter, kan skabe ligeværdige kulturmøder.

3. Nogle organisationer, AFS fx, er begyndt at uddanne volontører, så de er bedre fagligt rustet til at arbejde med interkulturelle problemstillinger. Volontørerne kan bidrage til at udvikle elevernes interviewteknik, som de kan benytte på rejse, og igangsætte dialoger, så eleverne får diskuteret deres værdier og normer.
4. Man kan også forestille sig, at volontører rekrutteres med særligt henblik på at skabe mere rum for stille elever – da en af de blandt elever oftest nævnte grunde til, at efterskoleelever dropper ud, er, at de ikke kunne holde til at være på '24/7'.
5. Sproglige kompetencer kan styrkes og aktiveres ved at rekruttere volontører som taler samme sprog som elever fra fx Grønland, Syrien eller Somalia eller volontører, som selv har fx flygtningebaggrund.

Uløst i forhold til eksisterende volontører er deres tilknytning til skolen. Der er brug for, at den enkelte volontørs placering i institutionen professionaliseres, at der gives klare retningslinjer for, hvor volontøren står i forholdet mellem elever og lærere – men også i forholdet mellem volontørerne og lærerne. I forlængelse heraf hører jeg i samtlige interview omkring volontører en snert af objektgørelse af dem. Volontørerne omtales ofte først ved land, herefter organisatorisk tilknytning, særlige færdigheder og sidst med navn og personlighed. Dette skyldes naturligvis også interviewets spørgeramme, men peger alligevel på behov for afklaring omkring relationen.

9

Kapitel

REJSER - FORBEREDELSE, UDFØRELSE OG EFTERBEARBEJDNING

Formålet med dette kapitel er at anlægge et analytisk blik på de mest almindelige rejseformer på efterskoler med en international profil. Analysen giver ikke et udtømmende billede af alle de eksisterende rejseformer, men indkredser forskellige rejseformer, som har hver deres kendetegn. Der foretages desuden to analyser af henholdsvis. charity-rejsen og udvekslingsrejsen.

Rejser spiller en afgørende rolle på alle efterskoler med international profil. Rejserne har mange fællestræk. Der foretages flere rejser om året, dels en 'ryste-sammen-tur' fx til Berlin eller Sverige og dels en mere eksotisk rejse af en to-tre ugers varighed, som eleverne enten selv vælger, eller hvor skolen på forhånd har fastlagt rejsens mål for hele klassen. På nogle efterskoler rejser man fire gange i løbet af året. Rejserne er begrænset af, at efterskoleelever ikke må være væk fra skolen i mere end fire uger, hvis skolen skal være berettiget til fuld statsstøtte.

Der er en tendens til, at de internationalt orienterede efterskoler rejser langt væk og at de ser på natur og fattigdom (børnehjem eller skoler langt uden for byerne), når de rejser på den sydlige halvkugle og at de ser på kunst, kultur og sport – når de rejser i den nordlige halvkugle (New Zealand og Australien er vestlige samfund med oprindelige folk). Der er også en tendens til, at rejserne kommer til at influere på prisen, sådan at de internationalt orienterede efterskoler bliver nogle af landets dyreste efterskoler, hvilket også hænger sammen med, at der udbydes Cambridge-fag. Men man finder også efterskoler, der økonomisk ligger i midten, der fx rejser til Afrika.

Alle rejser er forskellige og udviklet i forhold til de enkelte lærere (ildsjæle) på skolerne, kontakt med andre lærere etc. Men på tværs af rejserne er der nogle mønstre i deres rejsepraksisser omkring forberedelse, udførelse og efterbearbejdning.

I: Forberedelse

På alle skoler forberedes eleverne på, at de skal ud at rejse, men det gøres ret forskelligt:

a) Forberedelse integreres i undervisningen;

Dette understøttes af, at man rejser med den klasse, man er sammen med. Her inddrages rejsen fx som en del af engelskundervisningen, man bruger tekster, der forholder sig til livet i Asien. Man diskuterer religion og man forbereder fx

eleverne ved at bede dem om at afklare sig omkring, hvad de selv bringer med sig. Hvordan vil de præsentere sig over for en asiatisk familie.

b) Forberedelse på tværs af hold

Undervisning i interkulturel kompetence på et mere generelt niveau; hvor man fx underviser i begreber som etnocentrisme, høflighed og identitet med henblik på mødet med elever fra andre skoler. Her forbereder man også, hvordan man skal præsentere sig selv og hvordan man skal fortælle om, hvad man oplever på sin rejse. Læreren beder eleverne om at forestille sig, hvordan det er, hvis man får gæster fra et fremmed land, som kommer og kritiserer alt, hvad de ser: maden, vejret, bygningerne – fattigdom, lugte etc.

Samtidig med at eleverne selv bliver bedt om at præsentere noget fra Danmark, forsøger læreren at få eleverne til at reflektere over, hvorfor de så gerne vil fortælle, hvor tidligt man begynder at drikke og have sex. (lærer-interviews)

Et andet eksempel på undervisning i interkulturel kompetence er at spille *kultur-kortspil*; Spillet går i al sin enkelthed ud på, at man beder alle elever om at spille *rommy (500)* uden at sige noget – men med lidt forskellige regler ved de forskellige borde. Efter en runde eller to beder man en elev fra hvert bord skifte plads. Ideen er, at eleven kommer til et bord, hvor reglerne er lidt anderledes. Eleven skal så regne ud, hvordan man skal spille ved det nye bord.

Høflighed; hvad har man på af tøj? Hvorfor må der ikke stå "Fuck" på den T-shirt, man tager på, når man rejser til udlandet? Hvorfor må man ikke gå i shorts og nedringede t-shirts i nogle andre lande – og hvorfor er det udtryk for en anden form for anstændighed? Hvorfor kan det at gå i shorts svare til, at piger og drenge deler badeværelse i en dansk kontekst?

Forberedelse gennem temadage

Der inviteres eksperter udefra, som fortæller om det land, eleverne skal rejse til, eller mere overordnet fortæller om kulturmøder og interkulturel kompetence i forhold til de respektive steder, eleverne skal til. Eleverne arbejder både med deres eget emne og får det kvalificeret udefra med mere generelle problemstillinger. Fx igennem spørgsmål som: Hvad er jeres forforståelse om Asien? Hvad betyder det for, hvad I vil se efter? Kan I se efter både forskelle og ligheder?

Forberedelse gennem breve/mails/billeder og gaver

På langt de fleste skoler har man måttet sande, at udveksling med elever fra det globale syd er en udveksling med landets rigeste børn. Det har den konsekvens, at eleverne har den samme adgang til IT – derfor er det ret enkelt for eleverne at komme i kontakt med hinanden. Har de et navn, finder de hurtigt frem til den elev, de skal bo hos. Hvordan dette blev organiseret er selvsagt forskelligt fra skole til skole. På nogle skoler gav man blot navne, hvorefter eleverne selv tog kontakt. På andre skoler understøttede man processen ved at give dem tid i klassen til at skrive mails. På alle skoler stod eleverne selv for køb

af gaver og alle steder blev eleverne bedt om have pænt tøj på, når de mødte værtsfamilien (gerne efterskoletøjet)

Forberedelse af sig selv

"... altså, Afrika-turen, den bruger de jo en måned på at forberede. De sætter sig ind i forhold om landet. Men der er også det hjemmearbejde man gør før man rejser, det er jo 'hvem er jeg?' Det er forberedelse på sig selv, for 'hvis jeg skal møde en' – og du møder en der spørger hvilken religion du har. Så kan du jo godt sige, 'jeg er dansker. Og vi er ikke sådan kristne'. Men har du taget stilling til hvad kristendom betyder for dig? Hvem er du som person? – det er vigtigt."

(Forstander 2017)

På denne skole vægtes forberedelse af rejserne højt. Der bruges ca. en måned på forberedelsen, som både dækker læring om landet og en personlig forberedelse, hvor eleverne bliver bedt om at reflektere over, hvordan de selv forholder sig til, hvad de vil fortælle om sig selv. Denne forberedelse betragtes som en del af elevernes selvudvikling, fordi de udfordres til at tage stilling til fx deres forhold til kristendom.

Hvad forberedes eleverne til?

På nogle skoler har man indgået et samarbejde med internationale organisationer for at give eleverne indblik i, hvordan man arbejder fx i Folkekirkenes Nødhjælp eller i private organisationer. En del af elevernes forberedelse er at vælge mellem de forskellige rejsemuligheder. På en af de skoler, jeg besøgte, havde man arrangeret en forældredag, hvor alle elever og forældre sammen kunne høre om de forskellige rejsemuligheder.

Jeg lyttede med til flere af disse præsentationer, da rejserne udgør en central del af skolernes internationale profil. En kvindelig repræsentant for en mindre, privat udviklingsorganisation fortalte (begejstret) følgende til et par forældre og elever:

"Turen er organiseret, så de er delt op i små hold på seks personer, og så man kan vælge, hvilke af de tre hold, man vil arbejde på. Det første hold er skoleholdet, her kan man komme ud og prøve at undervise de afrikanske børn efter danske pædagogiske principper. De er vant til 'den sorte skole'". En af eleverne spurgte, hvad 'den sorte skole betød' og kvinden forklarede, at det betyder, at man kun har udenadslære, "så I vil få god mulighed for at vise dem en sjovere måde at lære på". Herefter fortsatte hun med at beskrive elevernes andre muligheder på turen. Det andet hold er sundhedspatroljen. De kører rundt til landsbyerne med udstyr til at måle diabetes og undersøger først om nogle af landsbyboerne har diabetes og, hvis de har, så lærer de beboerne, hvordan de kan leve sundere

ved at følge nogle kostråd. Det tredje hold kaldes demokratiholdet – her kommer eleverne med ud for at snakke med landsbyrådene. "For de er meget nysgerrige efter at vide, hvordan I er blevet så stærke. Som de siger, 'vi kan jo se, at jeres unge kan noget, som vores ikke kan'. Og så spørger de, hvordan det kan være, at vi er så rige, når vi ikke har guld i jorden. De har diamanter i jorden, men er ikke rige. Og så kan vi jo fortælle dem om andelsbevægelsen eller om vores skole".

Jeg afventede spændt en reaktion fra forældre eller elever, men de takkede af og sagde, at det da lød spændende. Jeg gik også videre selv. Stærkt forbløffet over, at man som privat udviklingsorganisation med et tydeligvis meget stort kendskab til det pågældende land, reklamerer for sin organisation ud fra en klassisk udviklingsdiskurs, hvor Nord er den vidende part, hvor selv elever på 15 år kan være bedre undervisere end lokale undervisere, hvor de lokale ikke ved, hvad sundhed er og hvor den koloniale fortid omskrives til, at vi er rige i Danmark på grund af andelsbevægelse og uddannelsessystem.

Jeg kontaktede en af lærerne på skolen for at diskutere det i mine ører problematiske ved denne private organisation. Til min store overraskelse sagde læreren, at hun var helt bevidst om de diskurser, man trak på i denne organisation. Men de havde valgt at samarbejde med organisationen, fordi de vurderede, det styrkede eleverne, når de sammen diskuterede, hvilke etnocentriske træk der var indlejret i programmet og diskursen.

Forberedelse fra film

På en anden skole vises der film fra den landsby, som eleverne skal besøge: "Se, siger læreren, sådan bor man bare i Afrika. Det er dét, I skal ned og opleve." Eleverne sidder ivrigt og kigger og kommenterer og diskuterer sig frem til, at det både bliver mærkeligt og sjovt at komme ned og bo i sådan en hytte. Læreren har selv boet i en landsby som den fra filmen. Eleverne forberedes primært på at se lærerens Afrika, 'det autentiske, landlege Afrika' og ikke de andre boformer, der eksisterer i landet. Den lille landsby, eleverne skal overnatte i, er netop udvalgt for at give eleverne en anden oplevelse, end hvis de var på udveksling med børn fra privatskolen i hovedstaden.

Rejserne rummer i mine øjne næsten ubegrænsede muligheder for ufor-glemmelige positive som negative oplevelser. Rejserne kan give nogle elever en indsigt og forståelse for andre måder at leve på, som er et kim til solidaritet og mellemfolkelig forståelse eller til ønsket om at rejse mere og forstå mere af verden. Men rejserne rummer også det modsatte; hvis eleverne bliver overvældet af alt fra toiletforhold til trafikken i byen, kan rejserne være med til at opbygge og cementere et negativt billede af 'de andre'. Et meget stærkt billede, fordi eleverne har set det ved selvsyn – og egenfortællingerne altid er de stærkeste (Jensen 1998).

Efter at have deltaget i en efterskolerejse og interviewet nuværende efterskoleelever og tidligere efterskoleelever er jeg af den klare overbevisning, at

rejseerfaringer både er et organisatorisk og individuelt projekt. Skolens opgave er at rammesætte nogle muligheder for eleverne, men det er eleverne, som selv fylder ud i forhold til deres aktuelle livssituation.

Lærerne kan forsøge at forberede på mange forskellige måder, men fx siger en pige: *"Vi var forberedt på at vi skulle spise grød – og så fik vi cola og kød hver aften"*. Pigen udtrykker frustration over, at hun ikke havde fået den oplevelse, hun var blevet forberedt på. Så på mange måder er forberedelse, at eleverne skal forberedes på, at man ikke kan være forberedt på, hvad der vil ske. Men uanset hvilke rejsepraksisser skoler og lærere vælger, må de tage stilling til, hvad det pædagogiske mål med rejsen er og om og i hvilken grad de ønsker at udnytte rejsen som et tilbud om global dannelse.

Nedenfor præsenteres en række anbefalinger af, hvordan man kan forbedre sig, hvis man ønsker at understøtte global dannelse.

Hvad kan forberede til elevernes globale dannelse?

- læg så meget forberedelse ind i den eksisterende undervisning som muligt. Arbejd med landet gennem tekster, find så mange lokale kilder og positioner som muligt, så eleverne er forberedte på, at det er reflekterede og handlende personer, som har rationaler for deres livsformer, de skal besøge.
- brug meget tid på at nuancere og kvalificere elevernes viden om de lande, rejsen går til. Mange elever har en overfladisk viden om andre lande som ofte primært kommer fra nyhedsmedier. Skal I besøge et land i det globale syd, vil elevernes forestillinger om landene i syd være formet af diskurser om fattigdom, stammekrige og korrupsion, hvilket jo også er en del af virkeligheden, men eleverne vil derimod sjældent kende meget til sammenhænge mellem landenes økonomiske situation og dyre banklån fra Verdensbanken.
- brug tid på at forberede eleverne på, hvordan de ser sig selv. Hvad står de for? Hvilke værdier er vigtige for dem? Hvordan vil de præsentere sig for de mennesker, de skal ud til – hvordan kan de både være glade for, hvad de kommer fra og nysgerrige efter at lære om andre måder, andre værdier andre systemer af mening?
- brug tid på at forberede eleverne på, at man andre steder har andre normer for, hvor meget man rører hinanden. Forbered dem på, at hvis de kommer til at bo hos en asiatisk familie, så er man centrum og man er gæst, som alle vil gøre det bedste for - måske lige med undtagelse af at give én tid og plads til at være lidt alene.
- brug tid på at forberede eleverne på, at man ikke ved, hvad der er i 'pakken', når man rejser ud – man ved ikke, hvad man får at spise, man ved ikke, hvor der er internet, man ved ikke, om man kommer til at sidde ved siden af en fra efterskolen eller en ukendt passager, som fylder langt ind over ens sæde i flyet... man mister kontrol, men man lærer at flyde med – finde en måde, hvor man alligevel kan få sovet i flyet – eller dagen efter.

- brug tid på at forberede eleverne på, at de skal tage noget positivt med hjem fra rejsen. Noget, de har lært, man kan gøre anderledes end de plejer. Man kan fx lære, at der også er fordele ved at gå i skoleuniform, man kan lære, at der er fordele ved en anden tidsopfattelse, man kan lære, at der er gode grunde til at gå langsomt i et land, hvor solen bager – man kan lære, at det kan være befriende med mere klare linjer mellem lærer og elever.

II: Gennemførelse af rejsen

Rejser gennemføres på mange forskellige måder og med mange forskellige rationaler bag. På baggrund af de rejsepraksisser, jeg har fået kendskab til, har jeg foretaget en indkredsning af de mest centrale elementer i de forskellige rejsepraksisser. Alle rejser rummer mere end en enkelt rejsepraksis, men de flere rejser vil have hovedvægt på to eller tre af de beskrevne praksisser. Efter en relativt kort indkredsning af forskellige rejsepraksisser præsenteres en praksisteoretisk analyse af to rejsepraksisser.

- Charity-rejse-praksissen
- Ligeværdig-kulturmøde-rejse-praksis
- Lære sig selv at kende/overskride-egne-grænser-rejsepraksis
- Studietur; arkitektur, sport
- Interessesfællesskaber som rejsepraksis
- Problemorienteret rejsepraksis
- Skoleudveksling som rejsepraksis

Charity-rejse-praksissen

Eleverne samler ind til en udvalgt gruppe, socialt dårligt stillede, (børnehjem, skole for fattige), som de oftest rejser ned til og møder. Hvis det er mindre børn, leger eleverne med dem, lidt større børn spilles der fodbold med og andre steder bidrager eleverne med noget fysisk som fx at bygge et hus, en ekstra bygning eller et fodboldmål. På baggrund af interview med ledere og lærere har jeg indkredset, at de pædagogiske formål med disse rejsepraksisser er, at eleverne enten skal a) føle, de gør en forskel, b) opleve, hvor privilegerede de er, c) lære, at man kan handle i en ulige verden.

Ligeværdig-kulturmøde-rejse-praksis

En rejsepraksis hvor eleverne rejser ud for at opleve et ligeværdigt kulturmøde og for at lære om andre og leve sig ind i deres livssituation. Denne praksis stiller store krav til elevernes indlevelse i enten historiske eller nutidige livsforhold. Det kan fx være at rejse til en skole, som eksisterer under helt andre vilkår end

elevernes egne. Det kan være at rejse til en by i Mellemøsten, fx Jerusalem, og møde både jøder og palæstinensere.

Lære sig selv at kende /overskride-egne-grænser-rejsepraksis

En rejsepraksis, hvor eleverne på rejsen udfordres til at overskride deres egne grænser ved fx at trekke i højderne, fx for at nå op til templer i bjergområder, at tage på overlevelsestur i Sverige, eller selv at skulle finde rundt i en fremmed millionby.

Studietur; arkitektur, sport-praksis

En rejsepraksis, hvor eleverne rejser til et sted eller en begivenhed, man gerne vil opleve. Stedet kan være velkendt, men under fjerne himmelstrøg fx USA, hvor man ser på amerikansk kultur (basket, football), seværdigheder og forlystelsesparker. Målet for denne rejsepraksis er destinationer og begivenheder. Destinationerne kan være Los Angeles, hvor man 'går på stjernerne'. Gerne steder med mange 'foto opportunities'.

Interessefællesskaber som rejsepraksis

I denne rejsepraksis rejser elever ud med deres særlige interesse og møder ligesindede. Det kan fx være, at et musikhold tager til Cuba, et dansehold tager til Brasilien, eller et hold dykkere eller surfere rejser ud og lærer metoder og tricks af andre. Det pædagogiske mål med disse rejser er at møde andre unge, som man har en fælles passion sammen med, så man mødes i interessefællesskabet på tværs af sociale og kulturelle forskelle.

Problemorienteret rejsepraksis

I denne rejsepraksis kan man som tema have valgt at se på 'Forurening af havet'. Hjemme forbereder man sig gennem problemorienteret undervisning om fx plastik i havene og rejser ud til destinationer, hvor man kan se problemet eller være med til at løse det. Tilsvarende kan man have klima og global opvarmning som problem og rejse til Grønland for se, hvordan indlandsisen smelter.

Skoleudveksling som rejsepraksis

Langt størstedelen af skoler med international profil gennemfører skoleudveksling som praksis. I store træk foregår det på den måde, at den danske efterskole besøger en skole, hvor eleverne enten deltager i undervisningen eller mødes med eleverne efter skoletid (pga. eksamen og pensum, som tilsyneladende ofte kolliderer). Der er ofte arrangeret privat indkvartering, hvilket vil sige, at man bor hos en elev fra den skole, man besøger. Typisk bor man hos

eleven i to dage. Senere på året kommer elever fra skolen i udlandet til Danmark, hvor de bor på efterskolerne, men tager med elever hjem i weekenden.

En praksisteoretisk analyse af privat indkvartering og charity-rejsen

For at komme tættere på, hvilke potentialer og udfordringer der ligger i de forskellige rejsepraksisser, har jeg skitseret en praksisteoretisk analyse af to af rejsepraksisserne. Charity-rejse-praksis og skoleudvekslings-praksis. Analyserne trækker forskellene mellem de to rejsepraksisser skarpt op for at kunne udpege den organisatoriske forskel mellem dem.

Jeg undersøger, hvilken praktisk forståelse man har af rejsen, hvilke *doings/sayings* der knytter sig til fx charity-rejser, hvilke regler/procedurer der er for rejsen, hvilke teleoaffektive strukturer (mål samt normer for, hvordan disse opnås) der er, hvilken generel forståelse¹⁰. Dertil føjer jeg en praksisteoretisk forståelse af krop, materialitet og *relating*.¹¹

En praksisteoretisk analyse af privat-indkvarterings-praksis

Skoleudveksling er den form for kulturmøder, der fylder mest i mit materiale. Oplevelser fra de elever, jeg fulgte med på rejse, gæsteforældrene, nuværende elevers fortællinger og tidligere elevers fortællinger. Skoleudvekslinger er de mest elskede og de mest overskridende.

Praktisk forståelse: Besøg på en anden skole, hvor eleverne deltager i undervisningen eller møder eleverne efter skoletid og ofte bor et par dage hos en familie.

Doings/Sayings: Privat indkvartering står for virkelig mange danske efterskoleelever som det mest skræmmende, man kan byde sig selv. I parallelkulturer (til den danske) som de europæiske taler de danske elever om privat indkvartering som udfordrende, hvorimod privat indkvartering i Indien italesættes som skræmmende og overskridende. Alle elever gennemfører den private indkvartering og når i langt de fleste tilfælde at få en meget fin oplevelse, som de beskriver i meget positive vendinger.

10 Se kapitel 2 for en uddybning af praksisteori. Der henvises desuden til Halkier og Jensen 2008 og Jensen 2011.

11 Min brug af *relating* er inspireret af de australske praksisteoretikere Kemmis & Mutton, som understreger vigtigheden af at se på relationerne mellem aktører i en praksis. Det kan være omsorgsrelationer eller den kan være aktørers indbyrdes positioner, som ses i et magtperspektiv.

Regler: Der er mange formelle regler på skoler og efterskoler, der skal overholdes, for at lærerne kan tage ansvar for eleverne, både når de er hjemme og ude. Rejserne er et sted, hvor egen skoles eller den andens skoles regler nemt overtrædes. Overskridelser af regler kan i Danmark være at ryge, eller at overskride reglerne for, hvor man må opholde sig om aftenen efter kl. 22 eller om natten.

Teleoaffektiv struktur: Målet med skoleudveksling er at give eleverne mulighed for at opleve en familie fra en anden kultur. At skabe rammen om det personlige kulturmøde i en tryk familiær ramme, hvor man kan identificere sig med én på sin egen alder. Målet er det ligeværdige kulturmøde, hvor eleverne umærkeligt tilpasser sig både formelle og uformelle regler for socialt samvær. I mange skoleudvekslinger forekommer der i stedet for tilpasning til hinanden en afstandtagen, fordi eleverne kommer til at overskride hinandens normer for, hvordan man er sammen som unge mennesker. De to overskridelser, der oftest nævnes, er, at de unge har forskellige regler for, hvordan det er passende at bruge deres mobiltelefon, at de ikke taler engelsk, men henholdsvis dansk eller deres eget sprog.

Generel forståelse; at det er interessant at møde mennesker fra andre kulturer.

"Den første dag var de meget, meget stille. Så tog vi dem i Universal Studios og da de først kom i gang med at snakke – var det som at have fået tvillinger. De læser de samme bøger og serier – og snakkede og snakkede – hele natten."

(Asiatisk værtsmor 2018)

Privat indkvartering og idealet om et ligeværdigt personligt kulturmøde er også meget nært knyttet til kroppen, til materialitet og til relating.

At overnatte i et fremmed hjem i et fremmed land betyder, at eleven kropsligt erfarer husets arkitektur, dufte, indretning, placering af møbler, borde, tæpper. Ser, hvem der laver mad, smager den mad, der serveres og oplever, hvordan man sidder ved bordet eller på gulvet og erfarer, hvorvidt og hvordan tv eller mobiltelefon indgår i hverdagen. Helt fysisk oplever man også, hvilke normer der i den pågældende familie er for at hilse på; giver man hånd, kysser man på kinden? – og man opdager, hvorvidt man viser gæsten respekt ved undgå at komme til at berøre vedkommendes krop eller det modsatte, viser imødekommenhed ved at læne sig op ad hinanden i sofaen eller i bilen.

Privat indkvartering er dermed også mødet med en anden materialitet. En af de mest omtalte forskelle i forhold til oplevelsen af materialitet er toiletter, som er indrettet med en bruser, fordi man vasker sig efter toiletbesøg i stedet for at tørre sig med toiletpapir. Men det kan også være mødet med senge, der er hårde og med hjem, der er så overdådige i deres materialitet, at de danske elever bliver helt benovede.

Ved privat indkvartering indlogeres efterskoleeleven i en familie og indtager



en plads i familien på linje med den jævnaldrende elev. Man får herved en relation til ansvarlige voksne, som identificerer sig med elevens forældre og med eleven.

*"En af eleverne var glutenallergisk og kom til at bo hos en pige, som også var det. Værtsmoren gav eleven glutenfri madpakke med til turen hjem."
(Lærer 2018)*

Det er relationerne, de kropslige erfaringer og oplevelsen af en anden materielitet, der gør privat indkvartering til en særlig oplevelse for eleverne.

"Vi var ude på en, hvad hedder det, en udveksling, der boede vi jo hjemme ved vores egen tysker, det vil sige, man boede sig selv sammen med en tysk familie, de der situationer hvor du bliver presset ud og ligesom lærer hvordan man skal agere og samtidig også lærer at tage stilling, tror jeg, er dem der har påvirket mig mest."

(Elev årgang 2012)

Uanset hvor eleverne rejser hen, er det en vigtig del af elevens individuelle udvikling at lære, hvordan man skal agere.

Privat indkvartering er på den ene side en praksis, som rummer rig mulighed for ligeværdige kulturmøder, hvor eleverne får en indsigt i andre måder at leve på, som de aldrig ville få på en turistrejse. Privat indkvartering rummer alle de centrale elementer i global dannelse; det kræver engagement, man skal vide noget om landet, man får masser af viden om landet, store følelsesmæssige oplevelser, man trænes i at kommunikere og at bevare kommunikationen. Endelig skal man eventuelt forholde sig til konflikter – hvoraf en af dem ofte er at navigere omkring sociale medier. Men hvis kontakten ikke er god, kan oplevelsen blive en negativ bekræftelse af fordomme om 'de andre'. Jo stærkere et praksisfællesskab med veludviklede kulturfaglige greb, jo bedre muligheder har skolen for at modvirke disse tendenser.

En praksisteoretisk analyse af charity-rejse-praksis

Alle praksisser indgår som tidligere beskrevet altid i en social og historisk kontekst. Ordet 'charity' betyder velgørenhed og har særligt i amerikansk uddannelsestradition været udbredt. I International Baccalaureate (IB)-programmet er 'samfundstjeneste' og charity en del af elevens forpligtelser. I en nutidig dansk kontekst kan charity dels ses i forlængelse af nødhjælp og udviklingsstøtte og dels i forhold til det relativt nye begreb voluntourism¹², hvor unge og ældre turister bruger deres rejser på frivilligt arbejde.

12 Voluntourism kritiseres for fx at skade de børnehjemsbørn som frivillige besøger og hjælper til i tre-seks uger, fordi børnene lige når at knytte sig til en voksen, hvorefter barnet igen forlades og en ny kommer til.

Praktisk forståelse af charity-rejser: Man rejser ud for at bidrage med sine ressourcer enten ved at have sparet sammen til en institution eller ved at bidrage ved opbygning eller ved at lege/spille bold med de pågældende børn eller unge.

Doings/sayings: Hvad gør man i praksis?

Man rejser til den sydlige halvkugle (Asien, Afrika, Sydamerika) eller eventuelt til et østland, hvor man besøger og eller hjælper fattige børn eller unge.

Når man fortæller om charity, er det inden for en diskurs, der kredser om at hjælpe og give. Man ønsker at hjælpe og give børn eller unge håb og man ønsker at ens elever kan opleve glæden ved at give og hjælpe andre:

"Jeg synes, charity-rejsen er vigtig, fordi det er dér eleverne lærer glæden ved at give andre, der ikke har så meget som dem selv, noget... De lærer hvor stort det er at give andre mennesker noget, de bliver glade for. Men de skal ikke kun give dem penge, det kender de godt, de skal ned og se dem i øjnene og give dem noget af deres egen tid. Lære dem at kende, lege med dem – og mærke at de gør en forskel.

... Charity er også en måde, hvor eleverne finder ud af, hvor godt de selv har det. De har godt af at opleve at andre mennesker kan have nogle problemer, der er så meget større end deres egne. De tror jo at verden går under hvis der sker det mindste... de har godt af at blive mere robuste..."
(Lærer 2017)

En tidligere elev fortæller, at hun lavede et opslag på Facebook og fik 500 kg legetøj med til Afrika.

"... men så i forbindelse med det her med, hvor privilegerede vi egentlig er, og så det der med selv at gøre en forskel, hvor meget man egentlig kan gøre selv, altså. Nu da jeg skulle til Afrika, der fik vi sådan en lille workshop før vi skulle derhen, hvor vi så skulle lave et opslag på Facebook, jeg kan ikke helt huske hvorfor, og der fik jeg så den ide at lave en indsamling. Vi har sådan en bygruppe der hvor jeg bor, det er vist den største bygruppe i Danmark eller sådan noget, men der er sådan 20.000 medlemmer eller sådan noget, og der tænkte jeg, der laver jeg et opslag og så skriver jeg 'Hey, jeg tager til Afrika her på den og den dato og jeg samler alt ind, tøj, blyanter, skoleredskaber' ..."

Tdl. elev 1: "Nå ja, det kan jeg godt huske."

Tdl. elev 4: "... til legetøj, whatever, og så skrev jeg så, at jeg kan ikke give jer noget for det, men jeg tager billeder dernede og jeg lover jeg lægger dem op så i kan se hvor jeres legetøj ender, og det gik fuldstændig amok, altså den blev delt 500 gange eller sådan noget og jeg fik 500 kilo ..."

(Elever årgang 2015)

Pigen kender charity-praksis. Hun er fuldstændig klar over, hvordan giveren skal motiveres. Giverne skal vide, hvem deres gamle dukker skal lege med, eller hvor legetøjet fra Fætter BR havner. Andre elever har samlet ind på deres linjefag, så de medbringer noget til det børnehjem, de skal ned og besøge.

Er der **regler/procedurer** for denne praksis? Reglerne; charity er reguleret statsligt, så man kan trække penge til velgørenhed fra i skat. Der er ingen regler for privat charity, men det optræder i stigende omfang på grund af de sociale medier, hvor det også eksisterer som *crowdfunding*.

Teleoaffektiv struktur: Skolernes hensigt med charity-programmerne er forskellige. For nogle er hensigten, at eleverne skal mærke, at man kan handle og gennemføre sine ideer til glæde for andre. For andre er det vigtigt, at eleverne ikke kun giver penge, men at de giver deres tid og deres tilstedeværelse over for børnene og at de mærker en ægte følelse af forbundethed i forholdet til børnene.

"... men fordi vi legede sammen med dem hele dagen, så var det fint at vi havde de der bamser med."

(Elev 2018)

En elev fortalte, at hun var ambivalent i forhold til at skulle besøge et børnehjem og have små bamser med til dem som gave. Men hun beskriver ovenfor, at det netop var tidsdimensionen, at de legede sammen hele dagen, der gjorde, at hun syntes, det var fint at forære dem bamser.

"Jeg har ry for at være en hård lærer, men da jeg så eleverne være sammen med de afrikanske børn og så dem være sammen... Der fældede jeg lige en tåre..."

(Lærer 2018)

Der er ingen tvivl om, at disse kulturmøder sætter mange følelser i gang både hos eleverne og hos lærerne. At samle 500 kg legetøj ind, når man er 15 år, er en rig erfaring at have med sig for den enkelte og for gruppen. Men der er et 'men', også ved denne historie – og det er, at charity-rejsen trækker så meget på nødhjælpsdiskursen, at man næsten uundgåeligt reproducerer forestillingen om, at det bedste, man kan gøre for befolkningen i det globale Syd, er at give hjælp og i form af noget, man ikke selv har brug for.

Charity-praksis bygger på den generelle forståelse, at det giver mening at give og modtage nødhjælp. Hvis enten givere eller modtagere afviste denne generelle forståelse, ville denne praksis ikke være mulig. Charity ligger også inden for den generelle forståelse, som Lilie Chouliaraki beskriver i sit kritiske værk, *The ironic spectator: solidarity in the age of posthumanitarianism* (2012), hvori

hun viser, hvordan solidaritet med nødlidende går fra at være noget, man gør for at hjælpe 'den anden' til at være noget, der får indflydelse på ens eget liv.

Hvordan forholder det sig med krop, materialitet og relating i charity-rejsen?

Set i et postkolonialt perspektiv er der ikke tvivl om, at denne rejsepraksis reproducerer såvel nutidige som fortidige magtrelationer mellem Nord og Syd. Men samtidig skal man ikke tage fejl af, at elever, som kropsligt sanser 'den anden' og med egne øjne ser både glade og trætte børn, får en stor indsigt i, hvor forskelligt de materielle goder er fordelt både mellem Nord og Syd og mellem rige og fattige i det pågældende land. Charity kan være kimen til at motivere unge til at tage mere ansvar, til at blive aktive verdensborgere. Charity-rejser kan også give en meget klar fornemmelse for materialitetens betydning, og selvom det er en kliché, er det ikke tilfældigt, at mange mange rejsende kommer tilbage fra rejser med ordene: "Tænk, at de har så lidt og er så glade", hvorved egen materialisme sættes i perspektiv.

De praksisteoretiske analyser af de to rejseformer giver indblik i, hvordan man som efterskole med sit valg af rejseform er med til at rammesætte elevernes overordnede relation til de mennesker, man rejser ud til.

Alle rejsepraksisser kan understøtte global dannelse

Global dannelse kan understøttes af alle rejsepraksisser, hvis man er bevidst om, hvilke elementer af den globale dannelse, rejsen har som sit primære mål. Man kan tage på studieture, hvor man ser på arkitektur og sport, men samtidig har samarbejde med en lokal skole, hvor det fx er elever, der viser deres arkitektur frem. Eller man kan rejse til sportsbegivenheder og have privat indkvartering, samt deltage i en lokal charity-event. Alle rejser kan i mine øjne indeholde et aspekt af, at eleven lærer sig selv bedre at kende og overskrider egne grænser.

Hvilken praktisk organisering understøtter bedst global dannelse?

På baggrund af interviews med lærere og ledere er der nogle helt basale praktiske organiseringer, som går igen og er konkrete praksisser, der er med til at understøtte global dannelse.

- Gentagelse giver overskud; Rejs samme sted hen flere gange. Som alle, der har arrangeret rejser, ved, ligger der et enormt forarbejde i en rejse. Derfor er det en stor fordel, at rejsen har været foretaget tidligere. Lærerne får en helt anden ro, når de har været på samme destination flere gange og har samarbejdet med de samme lærere eller ngo'er flere gange. Gentagelsen giver ro til lærerne og flere nuancer i den viden, de giver videre til eleverne. Både forberedelse og udførelse af rejsen bliver bedst, hvis lærerne har væ-

ret der før, blandt andet fordi de kan stille eleverne spørgsmål relateret til stedet, som de kan reflektere over.

- Eleverne skal være velforberedte; Jo mere forberedelsen har været en integreret del af den formelle undervisning, og jo flere fagkulturelle begreber eleverne har med sig på rejse, og jo mere de har været med til at forberede selve rejsen, jo mere aktivt forholder de sig til turen. Jo bedre forberedelse, jo større chance er der for, at eleverne ikke får så mange indtryk, at de ikke når at forholde sig konkret til det, de oplever, eller at indtrykkene bliver for overvældende.
- Rejsen skal være enkel og overskuelig; Jo enklere forløbet er struktureret, jo bedre kan eleverne forholde sig til det. En rejse, som kræver mange timers transport i det pågældende land, tager meget energi fra eleverne, ikke mindst fordi deres interne relationer kommer til at få for stor en rolle sammenholdt med ligeværdige møder med 'de andre'. Jo enklere rejsen er organiseret, jo mere tid får læreren til at debriefe eleverne, så de hele tiden får kvalificeret information omkring dét, de ikke forstår.
- Rejser ændrer elevernes interne status; Global dannelse understøttes også af, at lærerne tydeligt anerkender elever, som i mødet med 'den anden' viser andre sider af sig selv og har nemt ved at være imødekommende og få kontakt. Jo mere forberedte lærerne er på et sådan skift, i jo højere grad kan det inddrages pædagogisk.

III: Efterbearbejdning

Efterbearbejdningen er en af lærerens/skolens muligheder for at bidrage til elevernes globale dannelse. Tidspunktet er gunstigt for transformativ læring (når man forstår verden på en ny måde) fordi det er i efterbearbejdningen, at eleverne har deres egne erfaringer fra rejsen, som de kan forholde sig til, når man fx diskuterer kulturmøder, interkulturel kommunikation, identitet eller diskrimination. Måske har de været ude i et område, hvor de for første gang oplevede, at de ikke blev set som personer, men kun som hvide eller brune. Måske har de været privat indkvarteret og for første gang siddet i et rum, hvor de var den eneste hvide? Eller måske har de som brune danskere skullet argumentere for, at danskere både er hvide og brune.

Spørgeskemaundersøgelsen viste, at der på de fleste skoler bruges relativt kort tid på efterbearbejdning, mens man på andre skoler afsætter meget tid. Nedenfor præsenteres en kort oversigt over de måder, som vi har fået kendskab til, at man efterbearbejder skolens rejser efter.

At holde et oplæg om sin rejse på sin gamle folkeskole

Denne form er ret udbredt, måske fordi man slår flere fluer med et smæk: Eleven udfordres til at forberede og afholde et oplæg for en velkendt målgruppe og man får gjort reklame for efterskolen på de pågældende folkeskoler.

At holde et oplæg for forældre og skolens øvrige elever

Hver rejsegruppe finder en formidlingsform, hvor de beskriver højdepunkter fra deres rejser. Det kan være et lille skuespil, hvori episoder genfortælles og genfortolkes, eller det kan være videoklip, hvor man ser billeder af eleverne i forskellige situationer.

At evaluere rejsen gennem reflekterende spørgsmål

Alle elever får til opgave at besvare en række spørgsmål om deres oplevelser og læring fra rejsen. De bliver fx bedt om at indkredse, hvor på turen de følte sig mest overrasket over det, de så – eller gøre rede for, om turen har ændret nogle af deres forestillinger om landet.

At inddrage oplevelser fra rejsen i undervisningen

Rejsen indgår som fælles erfaringsrepertoire for eleverne, når de kommer hjem. Hvis klassen har rejst sammen, er der rig mulighed for at relatere til forhold fra det land, man har besøgt, eller de elever, man har haft besøg af.

Hvilken efterbearbejdning understøtter global dannelse?

Ud over de nævnte former for efterbearbejdning af rejser kan man også tage helt konkret udgangspunkt i de kriterier for global dannelse, som blev præsenteret i kapitel 5.

- Hvilken viden har eleverne nu om landet? Hvilke følelser satte rejsen i gang? Hvordan gik det med den interkulturelle kommunikation? Hvilke former for konflikter optrådte på rejsen, eller så de i befolkningen?
- Hvordan kan de reflektere over deres kulturfaglige viden? Hvilket syn har de nu på den kultur, de rejste til? Hvilke forskelle og ligheder så de? Hvilke sociale kategorier hørte de elever eller lærere bruge i det land, de besøgte?
- Hvordan svarede deres medieskabte billede af landet til de oplevelser, de selv fik? Var der forskelle i brug af mobiltelefon hjemme og ude?
- Hvilke former for selvudvikling vil de selv pege på? I hvilke situationer oplevede de ligeværdige kulturmøder? Hvilke elever har de lyst til fortsat at have kontakt med?

Grunden til, at spørgsmål som de ovenstående er nyttige, er, at en vigtig del af en efterbearbejdning, der understøtter global dannelse, er opmærksomhed på, hvordan eleverne taler om deres oplevelser. Hvilke billeder af 'de andre' præsenterer de mennesker, de var i kontakt med? Generaliserer de positivt eller negativt? Fortæller de om individer eller om grupper?

Det er skolens opgave at skabe et praksisfællesskab, som støtter op om, at eleverne reflekterer nuanceret og konstruktivt over deres erfaringer. Dette er særligt vigtigt, fordi eleverne indgår i sociale fællesskaber, hvor de samtidig forhandler deres sociale position. Bliver det cool at tale om de andre på en

negativ måde, er det svært for den enkelte at minde om andre positive erfaringer med udvekslings elever. Oplevelser fra en pigeskole i Kenya kan være så etnocentrisk fortalt, at den primært forstærker eleven selv og alle tilhørere om, at livet i Kenya kun er fattigt, kønsundertrykkende og udemokratisk. Modsat kan elever, som kommer med et reflekteret oplæg, hvor de fx har været i Palæstina og selv har oplevet, hvor komplekse processerne og konflikterne er, give både elever og lærere stof til eftertanke.

Den faglige side af global dannelse kan med fordel indkredses i efterbearbejdningen af rejsen. Skolen kan som praksisfællesskab stille krav til eleverne om at foretage en reflekteret præsentation af deres oplevelser. Hensigten skal ikke være at censurere eleverne, men at invitere dem til at reflektere over deres oplevelser på et fagligt oplyst grundlag.

Kapitel



EFTERSKOLEN SET MED ANDRE ØJNE

Formålet med dette kapitel er at forsøge at sætte ord på, hvordan det kan opleves at gå på en dansk efterskole med en international profil, som elev, der ikke tilhører majoriteten. Da det er den organisatoriske praksis omkring efterskolen, der er undersøgelsens formål, er det ikke den enkelte elevs oplevelser, der står i centrum, men den organisering af hverdagens praksisser, som forskellige elevgrupper møder som efterskoleelever. Hensigten med kapitlet er dels at pege på, hvor disse elevgrupper med fordel kan støttes mere, og hvordan man kan udnytte deres tilstedeværelse på skolen bedre i skabelsen af ligeværdige kulturmøder.

Efterskolens majoritets elever er hvide eller brune elever, som er født og opvokset i Danmark. De elever, som ikke falder ind under majoriteten, er elever med flygtningebaggrund, internationale elever; elever med forskellig relation til danskhed, som er vokset op i udlandet; elever med grønlandsk baggrund og elever med etnisk minoritetsbaggrund. For at skabe en større klarhed over forskelle og ligheder mellem disse grupper har jeg foretaget en analyse, hvor jeg både inddrager praksisteori og interkulturel kommunikation. Hver gruppe præsenteres hver for sig, hvorefter der peges på forskelle og ligheder mellem de kontekster, eleverne er i.

Et grønlandsk perspektiv på efterskolen

At gå på dansk efterskole betyder, at man rejser fra Grønland til Danmark og tilbringer 10 måneder i Danmark eventuelt afbrudt af en juleferie. Man får måske en kontaktfamilie, som man kan være hos i weekender og ferier, eller man har mulighed for at blive på skolen. På nogle skoler, hvor der går mange grønlandske elever, har de deres eget hold, hvor de undervises i dansk som andetsprog og har støtte fra en grønlandsktalende frivillig.

Motivationen for grønlandske elever er ofte knyttet til at blive bedre til at lære dansk, fordi det er en forudsætning for at kunne tage en gymnasial og videregående uddannelse. De grønlandske elever har ikke mulighed for at komme hjem i weekender eller mindre ferier og har derved ikke den samme mulighed for forældrekontakt som majoritets eleverne.

Regler

Som tidligere beskrevet er der mange regler på efterskoler, som har til formål at disciplinere eleverne til at indgå i et fællesskab og at skabe rutinebaserede praksisser, som kan fungere som en familiær ramme om eleverne. Danske elever er ofte kritiske overfor reglerne, men i løbet af året finder de sig som regel til rette med reglerne, dels fordi de er genkendelige fra regler, de kender hjemmefra og dels fordi hele efterskoleopholdet bæres oppe af narrativet om,

at efterskolen er det bedste år i ens liv, og at det giver venner for livet. Men for nogle af de grønlandske elever er det netop efterskolens brug af regler, der er en stor udfordring.



"Selvom jeg er vant til at komme hjem og spise klokken 6, og ikke skal gå for sent i seng når jeg skal i skole næste dag – så er det noget andet end alle de her regler. Her er regler for alt."

(Grønlandsk elev årgang 2010)

Hvor danske efterskoleelever ser reglerne som udtryk for efterskolens identitet, kommer reglerne for de grønlandske elever til at repræsentere danskhed, et (typisk) dansk regelsæt, som de kender fra en grønlandsk kontekst. Samtidig forhandler de grønlandske elever værdien af deres ophold med et helt andet narrativ end de danske drømme om venskaber for livet.

Teleoeffektiv struktur

For størstedelen af de grønlandske elever er formålet med at gå på dansk efterskole, at de skal tilegne sig det danske sprog, så de bedre kan klare sig i gymnasiet, hvor undervisningen foregår på dansk. Det danske sprog er nødvendigt, hvis man skal have en videregående uddannelse både i Grønland og i Danmark. Både på efterskolerne og i Grønland diskuteres det, hvorvidt de grønlandske elever får nok ud af deres efterskoleophold, når der går flere grønlandske elever på samme skole. En mor fortæller grinende om sin datters efterskoleophold i Danmark:



"Jeg sendte hende på efterskole for at hun kunne lære dansk – og så kom hun hjem og talte østgrønlandsk."

(Grønlandsk mor og datter 2018)

Rejserne er en anden vigtig motivationsfaktor for de grønlandske elever. På grund af de høje billetpriser på indenrigsflyvning i Grønland er der kun få unge fra de mindre byer, som har rejst meget, derfor spillede rejser en meget stor rolle blandt en gruppe grønlandske gymnasieelever, som tidligere havde gennemført et ophold på mange forskellige efterskoler.

Generelle forståelser af et efterskoleophold

For grønlandske unge kan et efterskoleophold ses som et bevidst valg i forhold til deres uddannelsesvalg. Et efterskoleophold er en måde at blive bedre til dansk, så man har bedre forudsætninger for at møde formelle danskkrav til uddannelse senere. Efterskolen ses også af grønlandske elever og forældre som et sted, hvor man modnes, hvor man lærer at sige sin mening. Men de elever, som primært kommer for at lære dansk, forventer ikke, at det vil blive 'et helt fantastisk år', men mere et år, man skal stå igennem.

Relationer

Grønlandske elever omtales ofte som en fælles kategori i efterskolekontekster. Der tales om nogle skoler, hvor de er gode til at have grønlandske elever, hvor de fx har løst nogle af trivselsproblemerne ved at have 'runde hjørner', hvilket fx vil sige, at skolen ser lidt løst på, om alle regler overholdes til alle tider. Om andre skoler siges det, at de har for mange grønlandere, eller at de har opgivet at have grønlandere. Efterskoleforeningen har lavet en pjece, der handler om, hvordan man kan forberede sig på at have grønlandske elever. På baggrund af interview med grønlandske elever, som tidligere har gået på efterskoler, snak om grønlandere blandt tidligere danske elever og en workshop med gymnasieelever i Grønland, som gik på efterskole året før i Danmark, tegner der sig et billede af tre hovedproblematikker:

Grønlandske elever møder ikke bare en efterskole i et fremmed land, når de kommer på en dansk efterskole. De møder et land, som de har lært om i skolen og et af målene med deres ophold er, at de skal blive bedre til at tale det sprog, man har i det land, de kommer til.

De grønlandske elever træder derfor på en gang ind i en parallelkultur, de kender varerne på hylderne fra *Brugseni* i deres hjemby, de kender mange danskere, men de har også mange erfaringer med danskere, som bor i Grønland og har kendskab til måden, danskere og grønlandere taler om hinanden i Grønland.

Hjemve er et udtalt problem for de grønlandske elever. I en workshop ønsker en af deltagerne at vide, om andre har haft hjemve – og hvis de har, hvordan de så klarede det.

Hjemve er i efterskolekonteksten vigtig, fordi det er en af udfordringerne for alle efterskoleelever, at de skal lære at være selvstændige og nyde livet væk fra det hjemlige fællesskab. Men hvor majoritetseleverne kan tage hjem hver weekend, har de grønlandske elever ikke denne mulighed.

En anden grund til, at hjemve har en anden betydning for de grønlandske elever, som kommer fra mindre byer, er, at de er vant til, at fx læreren har kendt dem, fra de var små, kender deres forældre og familie, og derfor er det ikke kun, at man rejser væk fra sine forældre, det kan også være første gang, man møder lærere, der ikke kender en. Netop omkring hjemve er det vigtigt at huske, at hjemve ikke kun skal ses i en dansk kontekst, hvor det rationelle vil være at forberede sit barn på, at det skal rejse ud senere. Tværtimod bør man lægge et kulturrelativistiske øre til elevernes fortællinger om hjemve og forsøge at forstå, hvad det er de savner så forfærdeligt.

Ulla Ambrosius fortæller i et af sine fragmenter: I Grønland spiser vi kød. Her spiser man salat. Vi er altid sultne. Det er derfor vi bliver så tykke. En anden supplerer med, at de plejer at gå rigtig meget i Grønland, men her får de næsten ikke motion, fordi de ikke er gode nok til at spille håndbold eller fodbold og så må de ikke være med (Madsen 2017).

Hvad kan efterskolens praksisfællesskab gøre for elever med grønlandsk baggrund?

Som efterskole må man spørge, om man har mulighed for at skabe bedre rammer for at imødegå hjemveen. Hvordan sikrer man, at alle grønlandske elever får identitetsbekræftelse, når de er på en dansk efterskole? At de føler sig som ligeværdige medlemmer af fællesskabet, som oplever, at de har samme ret som andre elever til at blive del af det store fællesskab og venskaber?

Praksisfællesskabet på skolerne kan, som jeg ser det, foretage en aktiv styring af mødet mellem de grønlandske og skolens øvrige elever, en styring, som tager afsæt i, at de danske elever sandsynligvis har en meget lille og ganske stereotyp viden om de grønlandske elever, som begrænser sig til en viden om is, isbjørne, nationaldragter og muligvis sociale problemer.

Hvis man ønsker global dannelse, er det efterskolens opgave at sikre, at skolens øvrige elevers kulturelle forståelse om grønlandere opkvalificeres, så det ikke er den enkelte grønlandske elev, der skal forklare uvidende elever, at der er butikcenter, cafeer, internet og kulturcenter i Nuuk, at man ikke kan tage toget mellem byerne, men må flyve eller sejle. Studerende fra de grønlandske huse ville fungere glimrende til en sådan faglig opkvalificering, ligesom volontører fra Grønland ville kunne indgå i processen.

Grønlandske elever skal have identitetsbekræftelse¹³ på deres ophold og det kan gøres som beskrevet ovenfor, men det skal også materialisere sig i form af adgang til grønlandsk mad eller ved at have billeder af grønlandsk natur og kultur på væggene.

Men grønlandske elever skal også have perspektivudvidelse, hvilket vil sige, at de også skal ud og trave i den danske natur, de skal ud og mærke den danske vestenvind og de skal deltage aktivt i de aktiviteter, skolen tilbyder. Sidst men ikke mindst skal de også lære at benytte et komplekst kulturbegreb, så de kan forholde sig kritisk til forestillingen om en homogen dansk eller grønlandsk befolkning og fx undersøge, om de ser forskelle mellem danskere, der rejser til Grønland og danskere, som bor i Danmark.

Internationale elevers perspektiver på efterskolen

Den praktiske forståelse af et efterskoleophold for en international elev (med eller uden tilknytning til Danmark) er, at man tager på en kostskole i Danmark, hvor man kan tage en bestemt type eksamener, (Cambridge-fag), hvor under-

13 Den norske skoleforsker Ann Magritt Hauge argumenterede for, at alle elever har behov for identitetsbekræftelse og perspektivudvidelse. Hun kritiserede, at det forholdt sig sådan, at norske børn fik meget identitetsbekræftelse men kun ringe perspektivudvidelse, hvorimod det forholdt sig modsat med elever med etnisk minoritetsbaggrund. De fik masser af perspektivudvidelse men næsten ingen identitetsbekræftelse (Hauge 2005).

visningen kan være mere elevcentreret og interessestyret, og hvor man (hvis man har familierelationer i Danmark) kan lære lidt dansk sprog og lidt om Danmark.

Regler og internationale elever

Elever med international baggrund er på den ene side ofte vant til en del regler fra deres tidligere skoler, men det er en anden type regler. Det er regler, der er knyttet til lektier og formelle relationer til skole og lærere. Det særlige ved efterskolereglerne er, at de er bygget op omkring uformelle læringsrum og nære relationer for på den måde at imitere familiære rammer. At ramme en dansk uformel tone for at leve op til skolens regler, kan være en stor udfordring for internationale elever (og lærere).

Internationale elever og teleoaffektiv struktur

Der er et stort sammenfald mellem den internationale elevs praktiske forståelse af en efterskole og det vedkommende forestiller sig at få ud af opholdet. Målet for eleven er at gennemføre de planlagte eksamener og at deltage i de rejser og aktiviteter, der arrangeres. For nogle internationale elever er efterskoleopholdet drevet af deres lyst til at rejse.

Generelle forståelser

Den internationale elev er primært på skolen for at tage et skoleår i et andet land. Afhængig af elevens baggrund bruges opholdet enten som et år, hvor man er *abroad*, hvor efterskoleformen og landet er mindre vigtig end, at man opnår andre formål med opholdet: At tage Cambridge-fag, at være 'abroad', at have det på sit cv for fx senere at studere i Tyskland eller England. For danske elever, der er vokset op i udlandet (som expat-kids), er efterskolen en måde at vænne sig til det danske, inden de fx forventes at begynde i dansk gymnasium eller senere på dansk uddannelse.

Hvad kan praksisfællesskabet gøre for internationale elever?

Internationale elever lider de samme afsavn som grønlandske elever, de har ikke forældrekontakt i weekender, de deltager ikke i de private efterskolefester i weekenderne og de bor på skolen både i weekender og i korte ferier.

De ser efterskolen som dansk, hvilket vil sige, at de forestiller sig, at måden unge omgås med hinanden og lærerne gælder for hele det danske samfund. De internationale elever bæres ikke af fortællingen om, at de skal have det bedste år i deres liv, men kan tværtimod være lidt tilbageholdende med at skabe nye og bærende venskaber, fordi de er opmærksomme på, at det kun vil være få venskaber, der kan holde over store fysiske afstande.

Internationale elever har ligesom alle andre et stort behov for identitetsbekræftelse. Derfor er det vigtigt, at man byder dem velkommen og inddrager deres erfaringer fra skole, uddannelse, samfund, religion etc. Danske efter-

skoler bygger på danske traditioner, men er man ikke vokset op i Danmark, lærer man mere, hvis en lærer har undersøgt, hvilke progressive pædagoger der var i de lande, eleverne kommer fra, så de kan henvise til deres bidrag til demokrati og pædagogik. Internationale elever får masser af perspektivudvidelse, men de mangler ofte identitetsbekræftelse, fordi de i modsætning til majoritets eleverne hverken kan føle sig inkluderet, når der tales om nordiske folkeeventyr eller Grundtvigs levende ord.

Internationale elever kan bidrage meget mere til global dannelse, hvis man systematisk arbejder med deres erfaringer fra hjemlandet. Mulighederne er ubegrænsede, eleverne har adgang til hjemlandets aviser, hvor man kan sammenligne vinklinger på nyhederne. I historie kan man sammenholde, hvordan historien beskrives fra forskellige perspektiver. Eleverne skal ikke arbejde alene med deres bidrag, men de skal parvis søge frem til viden, som er relevant for alle i klassen.

Elever med flygtningebaggrunds perspektiv på efterskolen

I de sidste år har flere efterskoler forsøgt at tiltrække elever med flygtningebaggrund til skolerne, fordi man betragter det som et godt tilbud for dels store børn, der er flygtet med deres familier og dels børn og unge, som kommer til landet som 'uledsagede'.

På en skole med sportsprofil fulgte jeg undervisningen i faget Kulturfag, som består af Historie, Samfundsfag og Religion. I klassen gik en syrisk flygtning ved navn Hramid, som ikke havde været længe i landet. Temaet for undervisningen var krig og læringsmålet var, at få eleverne til at få indsigt i, hvad der gennem tiden havde været skyld i krig. Før og nu og rundt omkring i verden. På tavlen stod nogle fællestræk skrevet: *"Strid om jord – Strid om religion – Strid om politik"*. Læreren brugte Anden Verdenskrig som eksempel: *"Hvad var der strid om her?"* Klassen diskuterede sig frem til, at striden måske både kunne handle om politik (nazisme) og om religion (had mod jøder) og at tyskerne erobrede jord i løbet af krigen. Eleverne blev herefter bedt om at arbejde på en IT-planche, som skulle være færdig, når timen sluttede.

Eleverne satte sig i grupper. De to piger, Hramid var i gruppe med, kunne ikke få ham med i deres diskussion, så læreren listede over til ham. Hun gentog, at der var mange grunde til, at man gik i krig. *"Hvad med den krig, du er flygtet fra...?"* spurgte hun. Han så lang tid på tavlen og på hende og begyndte langsomt at gennemgå de forskellige grunde. *"Krigen handlede ikke om religion, jo måske lidt. Men det handlede måske mere om land – ja, om at vinde land, fordi der var olie"*. De snakkede længe. Han ledte efter ordene, men fandt efterhånden dem, han havde brug for. Læreren spurgte, om hun måtte fortælle klassen, hvad han havde fortalt om den syriske krig. Han nikkede. Læreren bad ham om at prøve, om han kunne skrive lidt af det ned, de havde talt om, så han fik

trænet sit skriftlige dansk. Han nikkede igen. Lige inden timen sluttede, bad læreren om klassens opmærksomhed. Hun ville gerne fortælle, hvad hun diskuterede med Hramid om den krig, han flygtede fra. Eleverne blev øjeblikkeligt helt stille og så nysgerrigt og anerkendende over på Hramid, som havde rettet sig lidt op.

"Wauw, hvor gik det godt", sagde jeg til underviseren, da eleverne var gået ud. "Det var jo et fuldstændigt forbilledligt eksempel på, hvordan man inddrager alle elevers viden som en ressource i klasserummet." Læreren svarede med et beskedent smil: "Det er første gang jeg nogensinde har fået ham til at sige noget. Vi har snakket meget om, at han kan for lidt dansk til at være her." (IJ observation 2017)

I forhold til global dannelse er eksemplet netop forbilledligt, fordi eleven får mulighed for at relatere til sine egne erfaringer og ikke fastholdes i at skulle forholde sig til en abstrakt Anden Verdenskrig fra et dansk perspektiv. Emnet er selvfølgelig følsomt, fordi eleven er flygtet fra krig, men det overlades til de pågældende lærere at vurdere, hvorvidt deres elever kan håndtere det valgte emne. Eksemplet er også forbilledligt, fordi læreren spørger, om hun må formidle hans viden, og samtidig påtager sig opgaven at videreformidle hans viden. Sidst vidner de danske elevers stilhed, nysgerrighed og anerkendende blikke om, at der ligger et stort potentiale i at høre 'de andres' erfaringer, struktureret af læreren, så kulturmødet ikke altid overlades til eleverne selv i det uformelle læringsrum. Sidst, men ikke mindst er eksemplet interessant, fordi det var første gang, det lykkedes for læreren rigtigt at komme i kontakt med eleven. Eksemplet viser, hvor vanskeligt det kan være at få elever i tale, når man mangler et fælles sprog. Men når det lykkes som her, må det også ses som illustration af, at den pågældende elev må have et stort passivt ordforråd, som han fik aktiveret.

Hvis vi nu ser på eksemplet ud fra et praksisteoretisk perspektiv, kan man sige, at den praktiske forståelse af at gå på efterskole for en flygtning er, at man typisk er kommet til Danmark inden for de sidste par år. Flere flygtninge er såkaldt uledsagede børn og unge. Eksternt er man omfattet af andre regler som flygtning, fordi man kan søge støtte til sit ophold. Internt følger man alle skolens regler på linje med alle andre. Flygtninges teleoaffektive struktur er at lære sprog, dansk kultur og unge danskere at kende. Den generelle forståelse ligger i, at opholdet er en mulighed for at få indsigt i det danske skolesystem og at det er en god mulighed for at lære dansk.

Hvad kan efterskolens praksisfællesskab gøre for elever med flygtningebaggrund?

Eksemplet ovenfor med eleven, der bliver tilbudt en position, hvor han kan bruge sine egne erfaringer i en faglig sammenhæng er et bud på, hvordan man kan møde elever med flygtningebaggrund med identitetsbekræftelse. For elever med flygtningebaggrund er det vigtigt, både for dem og for majoritets-

eleverne, at der undervises i emner, der på en gang kan give dem identitetsbekræftelse og de danske elever perspektivudvidelse. Det kan fx være, at læreren finder frem til en af de vigtigste filosoffer i det område, eleven kommer fra og fortæller holdet om det eller inddrager det i en morgensamling. Fordi efterskolen bygger på så mange nationale fortællinger om demokrati og ligesteværd, som giver de danske elever identitetsbekræftelse, er det særligt vigtigt, at skolen finder frem til lignende fortællinger fra andre områder i verden.

Elever med etnisk minoritetsbaggrunds perspektiv på efterskolen

Ligesom man har forsøgt at få flere flygtninge til skolerne, har man også søgt at få flere etniske minoritets elever til efterskolerne. Dette er dels gjort gennem en tilskudsordning og så er det gjort gennem en forøget rekruttering målrettet disse grupper.

For en elev med etnisk minoritetsbaggrund, som er født og opvokset i Danmark, er et efterskoleophold en mulighed for at indgå i et socialt fællesskab med andre danskere, som ser sig selv som del af majoriteten. Den praktiske forståelse er afprøvning af en skoleform, som er meget populær blandt majoriteten, hvor man flytter hjemmefra i et år, og hvor man muligvis ikke deler religion med flertallet på skolen.

Ligesom for flygtningegruppen er der særlige muligheder for at få adgang til efterskolerne. Elever med etnisk minoritetsbaggrund skal underlægge sig skolens regler for fællesskab, hvilket ifølge de data, jeg har, ikke opleves som et problem. Minoritets elevers teleoaffektive struktur er knyttet til at få oplevelsen af at være i en skole med en anden pædagogisk form, men også som en måde at lære mere om dansk kultur og måske blive bedre til dansk.

De generelle forståelser, der ligger i efterskolels praksis for minoritets elever, er, at efterskolen er et nyt pædagogisk rum, hvor minoritets eleverne har mulighed for at skabe andre kontakter med eleverne end i folkeskolen. Hovedparten af eleverne på skolen er danske majoritets elever og der er endnu relativt få minoritets elever på skolerne.

Hvilke positioner tilbydes elever med etnisk minoritetsbaggrund?

På baggrund af interview og workshops med etniske minoriteter er det mit indtryk, at etniske minoriteter på den ene side generelt er meget glade for deres ophold. Deres frafald ligger på samme niveau som majoritetens, men på den anden side kan de fortsat, ligesom grønlandske elever, styrkes af efterskolels praksisfællesskab til alle elevers bedste. Majoritets eleverne svarer på ALS-rapporten, at de synes, det er spændende, at der på skolen går elever med flygtninge- og indvandrerbaggrund. En majoritets elev fortæller, at når

ens værelseskammerat først sidder og spiser klokken 10 om aftenen, så forstår man først, hvad Ramadan betyder i hverdagen.

Sammenholder man de fire gruppers efterskolepraksis med majoritets elever, er der flere ting, der adskiller grupperne fra hinanden. For det første trækker grønlandske, internationale og flygtningeelever ikke på fortællingen om efterskolen som et enestående år. De forholder sig mere nøgternt, karriere-mæssigt til deres ophold og ser det som et godt, men også nødvendigt tilbud¹⁴.

Den anden forskel er, at der er en gruppe elever, som tager et efterskoleophold for at blive bedre til dansk, forstå danskhed bedre. Lige her adskiller de grønlandske elever sig fra både flygtninge og internationale elever (men har noget tilfælles med etniske minoriteter), for de kender til det danske samfund, den danske tænke måde – fordi de er en del af rigsfællesskabet.

Internationale elever, grønlandske elever og elever med flygtningebaggrund har alle til fælles, at de ikke har forældre, de kan tage hjem til i weekenderne. Det stiller dem i en særlig situation, hvor de ikke får bearbejdet deres oplevelser på skolen med deres forældre eller venner.

På skoler med mange elever, som bliver på skolerne i weekender og korte ferier, er internationale volontører eller fx unge fra landets grønlandske huse eller andre internationale huse udgøre et stort potentiale for at skabe ligeværdige kulturmøder.

Relationer

Når eleverne med forskellig baggrund møder hinanden, repræsenterer de altid mere end sig selv. Sådan er det også, når efterskoleelever i disse tre grupper møder hinanden og når de møder majoriteten. På en efterskole har man mulighed for at udfordre både majoriteter og minoriteters kulturelle forforståelse om hinanden, men man kan også arbejde systematisk med, at internationale elever fx ikke har et forhåndskendskab til Grønland og at de grønlandske elever tilsvarende kan indgå i andre relationer med internationale elever, fordi de føler sig friere (her kan sprog blive en barriere). For en elev med grønlandsk baggrund kan det fx være identitetsbekræftende at opdage, at vedkommende deler tidsopfattelse med en elev fra Italien eller Thailand.

Hvad kan skolens praksisfællesskab gøre for etniske minoritets elever?

Jeg vil trække nogle problemstillinger frem, som kom frem, da jeg i en workshop i 2018 bad en gruppe elever, som ikke tilhørte majoriteten på efterskolen, om at udvikle en interviewguide, der kunne give indsigt i deres oplevelser på skolen. Hvis man ønsker, at alle elever skal føle, de har samme ret til at høre til på skolen, må man i efterskolens praksisfællesskab forholde sig aktivt til disse

14 Det gør sig også gældende for mange majoritets elever, at de ser efterskoleopholdet som en måde at dygtiggøre sig fagligt på.

spørgsmål Elevernes spørgsmål kredser om identitet, dansk kultur som noget, man skal lære og om, hvorvidt man føler, at der er plads til en og fx ens religion.

"Er det OK for dig, hvis jeg stiller spørgsmål om dig og din kultur?"

Det første eleverne på workshoppen var enige om, at man altid skulle huske at spørge minoritets elever om var, "*Er det OK for dig, hvis jeg stiller spørgsmål om dig og din kultur?*". Spørgsmålet er helt essentielt i forhold til ligeværdige kulturmøder, fordi det peger på, at eleverne med minoritetsbaggrund ønsker at kunne afvise at tale som deres kulturelle baggrund. Eleverne peger med dette spørgsmål på den problematik, man i globaliseringsteorien refererer til, om at etniske minoriteter afkræves en etnisk selvbevidsthed, hvor majoriteten finder det legitimt at spørge: Hvor kommer du (rigtig) fra? Undersøgelser om diskrimination peger på, at det virker stressende (måske særligt for unge, som er brune men født og opvokset i Danmark) at de i løbet af samtaler med personer, de ikke kender, kan forvente at skulle forklare, hvorfor de ikke ligner en 'rigtig' eller en 'almindelig' dansker. I antologien *BRUN – Fortællinger om at føle sig anderledes i Danmark* (Ajmi 2018) giver en række forfattere eksempler fra deres hverdag på, hvordan de på forskellige måde tvinges ind i samtaler om kultur, som de ikke selv finder relevante.

Nedenfor præsenteres nogle af de andre spørgsmål, som minoritets elever stillede på workshoppen:

"Har skolen hjulpet dig med at snakke med de andre på skolen?"

Med dette spørgsmål italesætter eleverne, at man ikke altid kommer til at snakke med 'de andre', hvis man ikke får hjælp. Spørgsmålet peger hermed på et behov for (endnu) mere organisering af kulturmøder. Som det fremgik af analysen af mødet mellem udvekslings elever kan der finde mange overskridelser sted i både uformelle og formelle kulturmøder. Som nævnt er der mange gode erfaringer fra efterskolerne ved, at eleverne deler værelse på tværs af kulturer, og at mange hold går på tværs af kulturer også. Men for at sikre, at elever, som ikke tilhører majoriteten, bliver hjulpet med at snakke med nogen, kan man med kulturfaglige begreber arbejde med deres forskellige erfaringer og lade dem bruge disse til fælles opgaveløsninger.

"Føler du, at du passer i den danske kultur, efter du har gået på skolen?"

Majoritets elever sendes på efterskole med opgave om selvudvikling, og håb om at komme tilbage som nye, forbedrede udgaver af sig selv. Men når man ikke tilhører majoriteten, ser det ud til, at den personlige udviklingsopgave er fokuseret på at passe ind i den danske kultur. Hvad eleverne selv vil svare på spørgsmålet, fremgår ikke. Måske er spørgsmålet udtryk for, at de havde regnet med at passe ind efter et ophold. Uanset hvad de svarer, rejses spørgsmålet om, hvorvidt det er ønskeligt, at eleverne skal passe ind i dansk kultur i stedet for at man lærer af alles forskellige erfaringer og rationaler. Efterskolerne har i min optik en mulighed for at tilbyde minoritets eleverne en position, hvor

de ikke blot skal assimileres til det danske, men i højere grad kan bidrage til global dannelse. Det forudsætter, at man faciliterer flere kulturmøder med afsæt i kulturfaglige begreber.

"Føler du, at der er plads til din religion på skolen?"

Spørgsmålet er igen fuldstændig centralt i forhold til elevers trivsel på efterskolen. Religion dukker op flere steder i undersøgelsens data, men det er altid majoriteten, der beskriver minoriteter som praktiserende religiøse. Religion bruges også som mulig forklaring på, at elever holder op.

En gruppe majoritetspiger forklarer nedenfor, hvorfor to elever med minoritetsbaggrund forlod skolen:

Tdl. elev 1: "Wahid holdt op... det var fordi det var for besværligt, fordi han var muslim."

Tdl. elev 2: "Nå ja, for det var også sådan, der blev ikke lavet mad til ham eller sådan, de tænkte ikke over at han ligesom ikke måtte spise svinekød og sådan noget."

Tdl. elev 3: "Der var også en der hed Mohammed der boede i mit hus, han prøvede at holde ramadan, så kunne han ikke finde ud af at holde ramadan, fordi det kunne han ikke, men han forsøgte i det mindste-agtigt, ikke?" (flere griner).

(Elever årgang 2015)

Pigerne taler distanceret om emnet. Skolen kritiseres for ikke at kunne finde ud af servere mad, man kunne spise som muslim. Pigerne kommer i tanke om en anden muslimsk elev, som ikke kunne "finde ud af at holde ramadan, fordi det kunne han ikke". Pigerne anerkender ham dog for at have forsøgt at holde ramadan. Den måde pigerne taler om de muslimske elever på skolen viser, at det taler ud fra et majoritetsperspektiv. De har tildelt sig selv retten til at dømme skolen, for ikke at leve op til deres forpligtelser til at sørge for mad elever med muslimsk baggrund kan spise og retten til at kritisere eleverne for ikke at være gode muslimer.

Det er naturligvis indlysende, at skolens køkken må være opmærksom på, at der serveres mad, som muslimer kan spise. Men herudover kan efterskolepraksis støtte op omkring alle elevers ønske om at få respekteret deres tro ved fx at forholde sig fagligt til religion, men også til de kulturelle forforståelser, der er knyttet til Islam.

"Hvordan er det at være i Danmark?"

Dette spørgsmål indgår hos alle elever, der ikke er en del af majoriteten. I forhold til efterskolens praksis er det meget vigtigt at huske, at efterskolen for de internationale elever repræsenterer hele Danmark. Nogle af de asiatiske elever undrede sig fx over, at eleverne gik så afslappet klædt og at det også virkede, som om danske elever var meget tættere på hinanden, end asiatiske elever var.



Jeg forsøgte at forklare, at det var særligt for efterskoler og at det samme ikke var tilfældet i danske folkeskoler.

Endelig vil jeg nævne, at minoritets eleverne var nysgerrige efter at vide, hvad majoritets eleverne synes om at gå på en skole med dem. Synes de, det er interessant, at der går elever fra andre kulturer, eller bryder de sig ikke om det? Spørgsmålet peger på, at minoritets eleverne ser sig som en samlet gruppe og at de er usikre på, hvorvidt majoritets eleverne ser det som positivt eller negativt, at de er på skolen. Man kan her trække en tråd til postkolonial diskurs, hvori man vil argumentere for, at ikke-hvide er optaget af, hvordan hvide ser dem (Jensen 2018).

Kapitel



FORSLAG TIL PRAKSIS, DER UNDERSTØTTER GLOBAL DANNELSE

Formålet med dette kapitel er at præsentere nogle helt konkrete ideer til, hvordan man kan arbejde med global dannelse på efterskolen. Ideerne er alle baseret på bogens konklusion og fælles for dem alle er, at de er tænkt som procesværktøj til at sætte elever (og læreres) refleksioner i gang omkring kulturmøde, interkulturel kommunikation og global dannelse.

'Global dannelse' defineres som et begreb, der forsøger at indkredse, hvordan man handler og indgår i ligeværdige kulturmøder i en kompleks, medialiseret og globaliseret hverdag. Global dannelse handler både om, hvad vi siger, hvad vi gør og om hvordan vi reflekterer over vores egen samfundsmæssige (lokale og globale) position i mødet med 'den anden'. Global dannelse er en uendelig proces, som hverken kan måles eller færdiggøres.

Global dannelse er som beskrevet i kapitel 5 overordnet operationaliseret i:

- Kulturfaglig viden; kulturbegreber i brug, ethocentrisme, kulturrelativisme og konstruktion af 'den anden'
- Viden; om befolkninger, geografi, sprog, historie
- Erfaringer/Handlinger
- Refleksioner

Viden; om samfundsforhold, religion og historie¹⁵

Eleven sætter sig ind i *samfundsforhold, religion og historie omkring udvalgte emner inden et kulturmøde*. Eleven kender sin egen position i familien, samfundet og verden.

Et ligeværdigt kulturmøde bygger på interesse for den anden. Derfor er viden omkring faktuelle forhold om samfundsforhold, religion og historie, som eleven selv finder relevant, en god ballast, når eleverne skal forberede sig på rejse. Eleverne skal samtidig have muligheden for selv at finde frem til, hvor den danske efterskoleelev og den udenlandske elev kan have interessefællesskaber.

At kende sin egen position vil sige, at man kan se sig selv udefra. Hvis eleven er i stand til at placere sig selv socialt både i familie, samfund og verden, så

¹⁵ På sitet: www.kulturprojekt.samfundslitteratur ligger cases, quizzer, videoer og interviewguider, som er udviklet til Grundbog i Kulturforståelse, men som også vil være velegnede til efterskoleelever.

er eleven i stand til at arbejde med forskellige kulturbegreber og undersøge, hvordan man forholder sig til værdier, regler og normer, når man taler om egen og andre kulturer.

Kulturjournalistik

Nogle af de færdigheder, som Darla Deardorff finder frem til som centrale i interkulturel kompetence, er at lære at lytte. I mine øjne er den lige vej til aktiv lytning – at lære at blive interviewer. Fordi et interview, hvor man har god kontakt, skaber empati og træning i at se virkeligheden fra en andens perspektiv – og man får svar med det samme og kan spørge videre. En anden grund til at arbejde med interviewet som kommunikationsform er, at det kan tages med ud i lokalsamfundet, ind i køkkenet, med på rejsen. Det er et værktøj, som man kan bruge, hvis man er genert og har brug for ved *small talk*. Det er desuden et værktøj, der træner en i at lytte til den anden – frem for selv at fortælle. Sidst men ikke mindst er det værdifuldt for alle elever selv at blive interviewet, fordi det kan give en træning i, at deres stemme, deres meninger og holdninger er lige så vigtige som de andres.

En af de metoder, vi afprøvede/udviklede i projektet, var at give eleverne en introduktion til at interviewe og herefter få dem til at interviewe hinanden, så de kunne øve sig. I oplægget omkring interview blev der lagt særlig vægt på, at eleverne skulle øve sig i at lytte til hinanden og at de skulle øve sig i at få den anden til at uddybe sin forklaring. Helt praktisk blev eleverne bedt om først at lave en interviewguide parvist, herefter bød alle elever ind med deres forslag til plenum, hvorefter eleverne sammen blev enige om en fælles interviewguide. De afprøvede interviewene på hinanden og bagefter evaluerede de forløbet. Man kan også med fordel bede eleverne om at tage billeder af deres interkulturelle hverdag. Et billede om dagen af deres skole/venner/aktiviteter, som kan oploades på fælles Instagram med kort tekst og hashtag.

Afhold en religion- og kulturdag

Hvert år afholder en skole en 'Religion- og kulturdag', hvor eleverne besøger en moske, en kirke, en religiøs friskole. Dagen indgår som en del af læringsmål for Kristendomskundskab: Ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser: Eleven skal forholde sig til hovedtanker og problemstillinger i de store verdensreligioner og livsopfattelser, oprindelse, historie og nutidige fremtrædelsesformer. På religions- og kulturdagen fokuseres på nutidige fremtrædelsesformer og der fokuseres på kultur møder i øjenhøjde.

Dagen indledes med skolebesøg på en friskole (eleverne er inddelt i tre hold, som besøger hver sin skole). Alle friskolerne er muslimske og alle skolerne lægger vægt på, at deres skole er åbne for alle uanset etnicitet og religion.

Skolebesøgets indhold

Hver skole får 5-10 minutter til at fortælle om deres egen skole. Hvad er specielt, hvad er rigtig godt, hvad tænker man er anderledes end på andre skoler etc. Gerne noget om, hvordan man lærer om og forholder sig til samfundet. Eleverne gennemfører herefter religions- og kulturspillet, "Changing shoes". Det er et lærerstyret forløb, som går ud på, at eleverne skal bytte roller, så de skal spille en elev fra den anden skole og dermed spille en elev med en anden religion og kultur. Forløbet er bygget op med nogle spørgsmålskort, hvor eleverne skal spørge ind til hinandens religion og kultur. Målet er, at eleverne kommer i dialog med hinanden. Eksempler på spørgsmål: "Hvor mange slægtsled skal du tilbage i din familiehistorie for at finde nogen, der ikke er født i Danmark? Hvad spiser du til jul/Ramadan? Hvilke pligter har du derhjemme -og synes du, det er rimeligt? Er der tøj, som dine forældre **ikke vil** have, at du går med eller tøj som de **vil** have, at du går med? Be'r du nogensinde til Gud/Allah - og i givet fald hvordan og hvor tit?"

Der er i alt 24 spørgsmål, som alle præsenteres i bilag 3.

Inviter internationale volontører til skolen

Flere efterskoler har fået kontakt til internationale volontører gennem Dansk ICYE – International Cultural Youth Exchange. ICYE International Cultural Youth Exchange er en non-profit organisation, hvis formål "er at arbejde for forståelse for menneskelige værdier og normer på tværs af kulturer for derigennem at skabe et medansvar for fred og retfærdighed bygget på tolerance og medmenneskelighed."

ICYE sender unge ud til hele verden og er organiseret efter et økonomisk solidarisk princip, så unge fra det globale Nord betaler relativt mere end unge fra det globale Syd, hvilket giver begge parter mulighed for at møde hinanden. Dansk ICEY har en velfungerende hjemmeside, som man kan opsøge (<https://www.icye.dk/>).

Workaway¹⁶ er en international tjeneste, som formidler kontakt mellem værter og gæster. Gæsterne arbejder frivilligt og forventes at bidrage med en forudbestemt arbejdstid som modydelse til kost og logi, som betales af værten. Nogle efterskoler har taget konceptet til sig og annoncerer løbende efter frivillige til forskellige opgaver. Skolen vælger blandt ansøgerne og afholder fx et interview over Skype.

De internationale volontørers styrke er, at de hverken er lærere eller jævnaldrende. De kan møde eleverne i et uforpligtende rum, hvor eleven kan spørge, lytte og fortælle. Der ligger også et stort potentiale i at give internationale

16 Citeret fra Wikipedia: Workaway is an international hospitality service that allows members to contact one another to organise homestays and cultural exchange. Volunteers or "Workawayers" are expected to contribute a pre-agreed amount of time per day in exchange for lodging and food, which is provided by their host.

volontører et kulturfagligt kursus, så de kan facilitere praksisser, der understøtter global dannelse.

Kulturfaglig viden; kulturbegreb, ethnocentrisme og kulturel relativisme

Kulturbegreber i brug

Fordi begrebet 'kultur' er så magtfuldt et begreb, understøtter det elevernes globale dannelse, hvis de er i stand til at aflæse, hvornår de selv eller 'de andre' bliver beskrevet med det beskrivende kulturbegreb, som nogle der deler værdier, regler og normer – og hvornår der tales om de andre ud fra det komplekse kulturbegreb som personer, der er forskellige fra hinanden og forhandler og forandrer deres kultur løbende.

Øvelser: Organisering af kulturmøde

Fra rejser er der mange gode erfaringer med 'det naturlige kulturmøde', hvor man mødes ung-til-ung, men som det fremgår, er der også brug for flere strukturerede forløb, hvor man spørger hinanden om noget, man er nysgerrig omkring.

I praksis kan man gøre følgende, hvis man har besøg af en udvekslingsklasse:

- Få en dansk og en udenlandsk elev til at lede sessionen sammen.
- Bed alle elever om at stille et spørgsmål til 'de andre', de er nysgerrige omkring.

Alle besvarelser lægges ned i en fælles bunke. De to arrangører løber lige spørgsmålene igennem for at undgå, at der er nogle spørgsmål, der vil ødelægge udvekslingen, det kan fx være negative spørgsmål om personer ('hvem synes du er grimtest herinde?') eller seksuelt overskridende ('hvem har de flotteste bryster?'). Herefter lægges spørgsmålene i en bunke. Alle andre elever sidder i grupper på fire-seks personer med lige mange elever fra hver skole. De to ledere trækker herefter spørgsmål op fra bunken, læser det op og det diskuteres ved bordene.

Fordelen ved at lade eleverne diskutere ved bordene er, at der er mange flere, der kommer til at diskutere med hinanden og alle er forpligtet til at svare. En anden fordel ved at diskutere i mindre grupper er, at svarene i mindre grad kommer til at tage farve af elevernes indbyrdes relationer. Hvis der fx stilles et spørgsmål om homoseksualitet, vil det ofte trække skæve kommentarer fra nogle på holdet.

Nedenfor er en quiz baseret på et sådan arrangement, som netop gik i vasken, fordi det var en dansk elev, der arrangerede det alene og fordi der var en række spørgsmål, som det blev pinligt at læse op for de danske elever. Jeg har

PROGRAM

TIDSPUNKT AKTIVITET

- | | |
|-------------|---|
| 9.00 | Kørsel i bus til tre friskoler |
| 10.00-11.30 | Besøg på friskole
- Oplæg fra 3 elever fra hver skole om det særlige ved at gå på deres skole
- "Changing Shoes": Gennemførelse af kultur- og religionsspil |
| 11.30-13.00 | Kørsel til byen og frokost |
| 13.00-14.00 | Besøg i Moske. Imamen fortæller og får spørgsmål |
| 14.30-15.15 | Gudstjeneste i Kirke |
| 15.15-16.00 | Kirke med mange kalkmalerier besøges |
| 16.45 | Tilbage på skolen |

brugt resultatet af øvelsen til at lave en lille quiz, hvor man skal gætte, hvilke elever der har spurgt om hvad:

Opgave: Gæt hvilke elever, der stillede hvilke spørgsmål

En gruppe asiatiske elever besøgte en dansk efterskole. En dansk elev havde arrangeret, at alle elever skulle stille spørgsmål til hinanden. Skiftevis blev der læst spørgsmål fra danske og asiatiske elever op. (Svar står i bilag 3.)

- "What is the most famous thing in xx?"
- "How long is your history?"
- "Do your family talk while eating together?"
- "Do you have school punishment?"
- "How do you spend your free time?"
- "Have you already decided your own career?"
- "Do you agree with gay?"

Etnocentrisme/kulturrelativisme

Etnocentrisme betyder, at man ser og vurderer virkeligheden ud fra de normer man selv har lært i det samfund eller i den etniske gruppe, man er vokset op i. Hvis elever tager på udveksling og dømmer det de ser ud fra danske normer, vil de have haft et etnocentrisk blik.

Begrebet kulturrelativisme er oprindeligt udviklet som modsvar til at være etnocentrisk. Da begrebet 'kulturrelativisme' kom frem i 1970'erne, var begrebet tænkt som et begreb, der skulle minde os om, at man ikke kan dømme andre ud fra egne normer. Men kulturrelativisme har i praktisk brug siden fået den medbetydning, at man bruger kulturrelativismen, når man ikke vil diskutere værdier, men accepterer alt på lige fod. Begrebet er vigtigt, fordi vi altid må spørge os selv, hvad det er for værdier, vi rejser ud med. Både etnocentrisme og kulturrelativisme kommer til udtryk i den måde, vi taler om hinanden. En af de største udfordringer i global dannelse synes at være udvikling af elevernes sproglige sensibilitet.

Hvor kommer gæsterne fra?

Gæt/diskuter/begrund:

"Ja, altså, man kunne godt mærke på dem at, øh, nu ville de også gerne udnytte at de havde de her løse rammer, de går jo i skoleuniform, så det var meget sådan nattøjslignende tøj de havde på, de var måske ikke på samme måde anstændigt klædt, på samme måde som vi andre måske ville mene det var, men jeg synes egentlig de var gode til ligesom at tilpasse sig og finde ud af, efterhånden, at sådan var vi her og når klokken er det her så skal man være her, så kommer man altså ikke 10 minutter senere, det var de lidt lang tid om at forstå, men de sidste par dage, der var de efterhånden... der er en lidt anden møde-

kultur i xxx, der kommer man, altså, hvis det er klokken halv, så kommer man kvart over eller kvart i, så ja..." (Find svaret i bilag 1.)

- Hvem tales der om?
- Hvor kommer han/hun fra?

Konstruktion af 'den anden'

Begreberne 'kulturel forforståelse' og 'kulturel selvforståelse' er blandt andet udviklet som analyseredskaber til at kunne pege på, hvordan vi ved at beskrive den anden selv kan komme til at fremstå i et positivt lys. Inden for postkolonial teori har man arbejdet med, hvad det var for billeder, man gav af sig selv, når man rejste ud og beskrev andre mennesker som uciviliserede, hvorved man gjorde dem umenneskelige og dermed mulige at kolonialisere.

Litteratur og tegneserier

Et af de bedste eksempler på, hvordan man tidligere har fremstillet den anden, er "Tintin i Congo".

- Bed eleverne om at udpege, hvordan afrikanerne er tegnet –
- Hvad er der lagt vægt på i tegningerne? Hvilke lighedstræk er der mellem sorte og dyr?
- Hvordan er afrikanernes sprog og udtryk?

Karen Blixen

I Danmark er Karen Blixen en berømt og hyltet forfatter, men i Kenya er hun mindre populær, blandt andet på grund af sin beskrivelse af de lokale (Kjældgaard 2009).

Læs en af hendes noveller og bed eleverne finde beskrivelser af de lokale:

- Hvilke ord bruger hun om dem?
- Hvilke aktiviteter ses de lokale i stand til at udføre?

Erfaringer/handlinger

Følelser, krop og kommunikation

FØLELSER

Eleven arbejder med sin identitet, og udviser empati over for andre og eleven bestræber sig på at undgå at bidrage til social eksklusion gennem sit verbale sprog.

At indgå i et ligeværdigt kulturmøde kræver, at eleven er meget bevidst om, hvordan man kan komme til at overskride andres værdier, hvis man taler ud fra sine egne normer.

Nedenfor præsenteres et par eksempler til refleksion.

Et ligeværdigt kulturmøde

Elever på efterskoler, som ikke er hvide, har etnisk minoritetsbaggrund eller er flygtninge, spørges meget ofte, hvor de kommer fra. Selvom det virker som et uskyldigt spørgsmål, er spørgsmålet stressende, fordi det minder eleven om, at vedkommende anses som forskellig, selvom personen gør, hvad han/hun kan for at falde til i efterskolens fællesskab.

SPØRGSMÅL: Hvad kunne du spørge elever, som ikke er del af den hvide majoritet om, som ville få dem til at føle sig inkluderet?

Diskrimination

Der sidder en gruppe elever omkring et fjernsyn og ser fodbold. Hver gang der er en af de sorte spillere på holdet, der får bolden, er der nogle af eleverne, der råber "Samba". Efter lidt tid bliver du klar over, at spillerens navn ikke er Samba, men at det er, fordi han er sort, og at det hentyder til flødeboller af samme navn. Du forstår dig selv som anti-racist og vil gerne stoppe eleverne. Men hvad gør du? Beder du eleverne om at holde op? Går du? Beder du læreren om at sige noget? Har I nogle regler på skolen, der kan hjælpe dig?

KROP

Eleven er bevidst om sin egen krop, sin hudfarve og samspillet mellem hudfarve og sin egen position. Eleven ved, at kroppe lugter forskelligt og kan ligestille dette med, at mad og tøj er forskelligt. I praksisteori spiller krop en helt central rolle, fordi man ikke kan udføre så meget som en enkelt praksis, uden at man har sin krop med i. I kulturmøder må kroppen tænkes med som en del af kommunikationen med den anden. Vi spiser på de måder, vi har lært var passende, der hvor vi voksede op. Hvordan vi holder ske og skål og hvorvidt vi smasker siger i det globale ikke så meget om vores personlighed, som det gør om vores opvækst. Vi begynder at lære af kulturmøder, når vi går ud fra, at 'den anden' handler som vedkommende finder det mest passende.

Afstand mellem kroppe

Edward Hall, en af pionererne i interkulturel kommunikation, har i sit tidlige arbejde analyseret sammenhænge mellem kultur og hvilken fysisk afstand mellem mennesker, man i forskellige kulturer finder passende. Det skulle der efter sigende være kommet flere morsomme film og videoer ud af, hvor man fx har optaget, hvordan gæster til en reception hele tiden rykker sig tilbage til den afstand, de finder passende, hvis en anden gæst kommer for tæt på.

På efterskolen er der tradition for, at man er meget tæt på hinanden kropsligt, men når udvekslings elever fx går lige så tæt på de danske efterskoleelever, trækker disse sig straks, for, som de siger, "de kender os jo ikke". Men måske efterlignede de bare kropspraksis på stedet, eller også passede det til den afstand, de selv fandt passende. Rollespillet nedenfor har til hensigt at bevidstgøre eleverne om deres egen kropslige socialisering.

Rollespil, hvor man bevidstgøres om afstand mellem kroppe:

Bed eleverne sætte sig på to stole over for hinanden – uden et bord imellem sig.

Bed dem om at blive enige om at vise den afstand, de ville have mellem sig, hvis det var:

1. To personer, der ikke kendte hinanden
2. En fremmed lærer og en elev
3. En forældre og et barn
4. To venner fra efterskolen
5. En efterskolelærer og en ny elev
6. En efterskoleelev og en udvekslingselev

Forberedelse til rejsen

Hver gang vi møder nye mennesker, har vi mulighed for at lære lidt af hinanden. Som regel er det nemmest at mødes om noget, man selv synes er vigtigt eller sjovt.

Interviewguide som elever, lærere eller volontører kan bruge:

- Hvilket land skal I til?
- Hvorfor har I valgt det land?
- Hvad ved I om landet nu?
- Hvad ved I om unge på jeres alder, der bor i landet?
- Hvad kunne I tænke jer at vide om dem?
- Hvad tror I, at I har til fælles med dem?
- Hvor tror I, at de er forskellige fra jer?
 - Omkring høflighed?
 - Omkring påklædning?
 - Omkring sprog?
 - Omkring religion?
 - Omkring køn?

Hvad kunne være spændende at sammenligne mellem dem og jer?

Forberedelse sammen med elever, man skal møde

OPGAVE: Barndom

Forbered en fælles opgave, hvor I skal finde ud af, hvordan jeres barndom ligner og adskiller sig fra hinandens

- Hvad ville I fortælle om jeres egen barndom?
- Hvad ville I spørge dem om?
- Er der noget, I ikke kan lide at spørge om?
- Er der noget, I ikke ville kunne lide at fortælle om?

Mad og det ligeværdige kulturmøde

Hvordan forbereder man sig på, at mad ikke smager som derhjemme, når man

rejser? Og hvordan forbereder man sig på, at de gæster, man får, ikke engang forsøger at spise den mad, man serverer for dem? Disse spørgsmål synes at være en af de største hindringer for at få et ligeværdigt kulturmøde mellem unge til at glide. Begge parter synes at være rystede over hinandens smagsløg og manerer omkring spisning. Begge parter synes at glemme, at der er mange-årige traditioner bag udvikling af mad med forskellige krydderier.

Udenlandske elever må forberedes på, at det er en del af en dansk efterskoletradition, at man søger at være høflig over for værten, ved at spise den mad, man får serveret. Men man må bruge sin kulturrelativistiske tilgang, hvis man opdager, at ens gæst ikke gør dette, men forventer at få den mad, vedkommende foretrækker (sin egen).

Spørgsmål til diskussion

- Spiser du varm mad til morgenmad, frokost eller aftensmad?
- Er der nogen i din familie, der spiser anderledes end dig?
- Er der nogle af dine bedste- eller oldeforældre, som spiste på en anden måde?
- Er der noget mad, du har lært at kunne lide for nylig?
- Er der noget mad, du ikke KAN spise?
- Har du oplevet, at der var nogen, der ikke kunne lide den mad, I fik på skolen?
- Hvad gør man på skolen, når man ikke kan lide maden?

KOMMUNIKATION

Eleven indgår i personlige relationer med mennesker på tværs af forskelle og kan metakommunikere, hvis der opstår misforståelser.

Efterskolens adelsmærke er, at den gennem sin organisering sikrer, at flest mulige elever indgår i forpligtende fællesskaber med flest mulige andre elever på efterskolen. På diverse gang- og husmøder sidder lærere og faciliterer diskussioner om emner, som eleverne selv finder relevante.

Diskussionsbaseret læring

Den store kommunikative udfordring i et læringsrum er, at få de talende elever til at lytte og de stille til at forstå, at deres mening også er værd at lytte til. Inspireret af det amerikanske dialogprogram Touchstone har Michael Bang Sørensen og Mikkel Risbjerg udviklet en form for diskussionsbaseret undervisning, der handler om at:

”

... elever sidder i rundkreds og taler om en tekst, der er valgt på forhånd. Der er få, men klare regler for hvordan samtalen skal forløbe. Og en tro på at læring styrkes ved at elevernes egne oplevelser bringes i spil og relateres til de kompetencer og holdninger, der er i læringsfællesskabet. Lærerrollen er lidt anderledes og spørgsmålene er cirkulære og åbne – og langsomt får man skabt en fælles metode til at arbejde med centrale spørgsmål og temaer, der er forankret i en fællesskabstanke, men samtidig styrker individets dybdelæring og dannelse. (Sørensen & Risbjerg: 2018:9)

Eleverne skal sætte sig i en rundkreds, hvor alle kan se hinanden. Læreren sidder med i rundkredsen, men ikke som samlingspunkt, primært som facilitator af elevernes samtaler. Inden samtalen går i gang, minder læreren om de fem grundregler, som dialogisk undervisning bygger på:

- "Der er ingen talerliste, og det er ikke læreren, der fordeler taleretten (det gør eleverne selv)
- Lyt til andre, og lad dem tale færdig uden at afbryde
- Hvis man vil bryde ind i diskussionen, skal man byde ind, når der er plads, men kun en ad gangen
- Man skal vise respekt, især over for udsagn, man er uenig i
- Det er lige så vigtigt at lytte aktivt som at tale"

(Sørensen & Risbjerg 2018: 26).

Efter oplæsningen af grundreglerne vælges en referent, der sidder uden for rundkredsen og laver et såkaldt dialogskema, hvor det noteres, hvem der tager ordet efter hinanden. Målet er, at flest mulige elever tager ordet og deltager i diskussionerne.

Sørensen og Risbjerg har udviklet en spørgeteknik, som går i fire retninger:

- Identifikation: Hvad er din erfaring med...?
- Udsyn: Hvem andre har det betydning for?
- Værdigrundlag: Hvorfor er det vigtigt?
- Metode: Hvordan ved du det?

I bogen dialogbaseret undervisning gennemgår forfatterne, hvordan de har udviklet dialogbaseret undervisning i gymnasiet. Bogen er både konkret og inspirerende og principperne kan uden tvivl overføres til efterskolen, hvor den vil være velegnet til at strukturere elevernes diskussioner om kulturfaglige emner ud fra deres egne erfaringer. Dialogcirkelns styrke er, at den både er stramt struktureret i sin form, men samtidig styres af eleverne selv. En anden styrke ved metoden er, at den som form kan bruges alle steder, og man kan forestille

sig, at eleverne vil tage formen til sig og selv bruge den i uformelle sammenhænge.

KONFLIKTHÅNDTERING

Eleven husker at overveje, om forskellige kulturelle erfaringer og samfundsmæssige forhold kan spille en rolle i konflikten.

Efterskolerne har på forskellige måder skabt rum for teknikker til, hvordan man kan komme igennem konflikter mellem personer, som man indgår i en nær relation til. Udfordringen ved global dannelse er at huske at inddrage kultur-faglige begreber til at analysere historiske og nutidige samfundskonflikter. Det særligt interessante omkring konflikthåndtering og kultur er, at det ser ud som om, at mange efterskoleunge glemmer, at kultur kan spille en rolle, når der fx er konflikter med udvekslingslever.

Konflikter

Ordet 'interessemodsætninger' kan ofte være godt til at åbne op for en forståelse af, hvad der er på spil i historiske eller nutidige konflikter. At se på interessemodsætninger kan gøre konflikter mere nuancerede, fordi parterne hver især kan have legitime grunde til at forsøge at nå deres mål.

Nogle efterskoler rejser til områder, hvor der har været krig eller ufred i flere årtier. Der ligger et stort potentiale i konfliktforståelse i et globalt perspektiv ved at arbejde i dybden med fx konflikten i Israel/Palæstina. Eller historisk ved at rejse til Berlin og undersøge forholdet mellem Øst- og Vest- Tyskland. Men også i nutidige konflikter kan man ved at gå i dybden få en værdifuld konfliktforståelse fx ved at undersøge argumenter fra dansk og grønlandsk side omkring den grønlandske selvstændighedsbevægelse. Styrken ved at undersøge dansk/grønlandske relationer er, at eleverne får indblik i, hvor sammenflettet dansk og grønlandsk befolkning og historie er.

Mediebevidsthed

Eleven navigerer i nyhedsmedier og på sociale medier med et kritisk perspektiv.

I et samfund, som er medialiseret, hvilket vil sige, at medier indgår i stort set alle vores praksisser, er et kritisk reflekteret blik på medierne en del af elevernes globale dannelse.

På mange efterskoler indgår nyhedsmedier som en del af morgensamlingen, det vil derfor være et ret enkelt tiltag at bede eleverne om at arbejde med medier ud fra et globalt/lokalt perspektiv. Efterskolen kan med et kritisk blik på nationale mediers dækning af fx ghettoplaner være med til at mobilisere minoritetslevers følelse af at høre til på efterskolen og majoritetslevers opmærksomhed på en måske ensidig dækning af lokalområder.

Man kan fx optage en nyhedsudsendelse og bruge den interkulturelle kommunikationsmodel som ramme og spørge:

1. Hvilke kulturelle forforståelser om 'de andre' udtrykkes i forskellige indslag? Hvordan kategoriseres lande globalt fx i opdeling mellem "de lande,

vi normalt sammenligner os med" eller "som forhold i Kina, hvor man kæmper for demokrati"?

2. I forlængelse heraf kan man spørge: Hvilke kulturelle selvforståelser af Danmark, af EU eller Vesten skabes, når 'de andre' beskrives?
3. Hvilke fixpunkter optræder i nyhedsudsendelserne?
4. Hvilke erfaringspositioner indgår i nyhedsudsendelserne? Hvem fortæller historierne? Hvad er det for en viden (erfaringer), der ligger bag. Hvilke erfaringer inddrages?

Der ligger et stort potentiale i at lade elever med forskellig etnisk baggrund analysere nyhederne sammen og søge viden om forskellige vinkler på historierne. Som underviser skal man være opmærksom på, at det kan være vanskeligt for elever, som ikke tilhører majoriteten, at få accepteret andre perspektiver på nyhederne (selvom det er det, gruppens opgave går ud på).

Sociale medier på rejse

Elevernes fortællinger om, hvad de oplever på deres rejser, har en enorm indflydelse i deres vennekreds uden for skolen. Det betyder, at eleverne kan sende nuancerede beskrivelser hjem, som giver deres venner en ny indsigt i, hvordan hverdagslivet i Nepal eller Singapore foregår, eller de kan sende beskrivelser, som bekræfter alle fordomme om forholdet mellem rige og fattige lande. Derfor er de sociale medier en vigtig faktor for global dannelse. Eleverne må gerne være sig deres ansvar bevidst som rejsende, de må gerne være klar over, hvad det er for forestillinger, deres venner har, om de lande, de rejser til – og huske på at fortælle, hvad der også er. At der i Uganda både er unge, som lever et liv med samme materielle velstand som en selv og unge som lever i ekstrem fattigdom.

Spørgsmål under og efter rejsen:

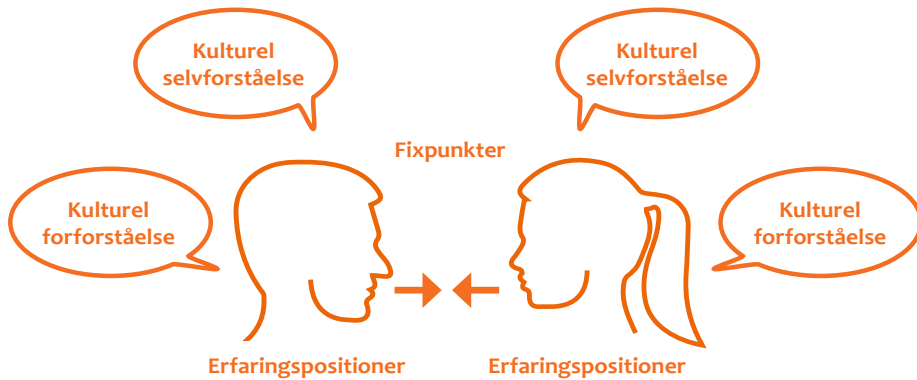
1. Hvilke billeder har du sendt hjem fra dine rejser? Hvad har du valgt at vise? Har du taget billeder af nogen, du har lært at kende på rejsen? Har du taget billeder af naturen? Af fattige mennesker? Af rige mennesker? Af gamle biler eller nye biler?
2. Hvad har du gerne villet fortælle med dine billeder?
3. Hvilke billeder har du ikke taget? Har det været ubehageligt at tage billeder?

Refleksioner

Interkulturelle analyseredskaber

Eleverne udvikler et fælles analytisk sprog omkring kulturmøder. De er bevidste om, hvilke kulturelle forforståelser de møder 'de andre' med, og hvilke kulturelle selvforståelser (idealiseringer) de konstruerer om sig selv. De er opmærksomme på, hvorvidt der er særlige emner, der opstår konflikter omkring

(fixpunkter) og om fixpunkterne er knyttet til nogle af deres egne identiteter.



Modellen ovenfor kan bruges til systematisk at indkredse hvad der foregår i interkulturelle samtaler. Modellens styrke er, at den ikke ønsker at give svar, men tilbyder analytiske spørgsmål. Herved er det brugerne (eleverne), som forhandler sig frem til, hvordan deres kulturelle forforståelser af japanere lyder, samt hvilke fixpunkter de kan opleve i kommunikationen.

Kultur som praksis

Ved at se kultur som praksis mener jeg, at man får et unikt analytisk redskab til at gå på tværs af sine egne forestillinger om, hvordan personer fra et bestemt land er. Ved at mødes om noget fælles tredje har personer med forskellig etnisk baggrund mange fællestræk. Man kan sige, at eleverne arbejder med enkle modeller, hvor de objektiverer deres egen praksis og udvikler et sociologisk blik på sig selv og får dermed indsigt i deres egen kultur. Studier af praksisser kan foretages alle vegne og giver altid indsigt i normdannelser.

Brug af mobiltelefoner

Forbered en fælles opgave, hvor I skal undersøge jeres mobiltelefonpraksis, før I mødes. Hvor ligner den hinanden og hvor adskiller den sig fra hinanden?

1. Hvad bruger man sin mobiltelefon til (indkredsning af praksis)?
2. Hvilke formelle regler er der for brug af mobiltelefoner? (Må den bruges på skolen? – Er der fri adgang til sociale medier i begge lande?)
3. Hvilket følelsesmæssigt engagement er der knyttet til ens mobiltelefon? Hvordan er det passende at bruge den? Hvornår er det upassende at bruge den og til hvad?
4. Hvilke generelle forståelser af mobilbrug har I? (Er mobiltelefoner noget børn, unge eller ældre bruger? Er mobiltelefoner for de rige eller for de fattige, eller for alle?)

Kategoriseringer

Eleverne arbejder med identitet og kommunikation og undersøger, hvordan de oplever at blive kategoriseret positivt eller negativt af andre. Ved at fokusere på, hvordan eleverne kategoriserer sig selv og hinanden i kommunikation, udvikler de forudsætninger for at udvikle et nuanceret sprog, hvor de undgår at italesætte andre kategorier som mindreværdige.

Hvad må man kalde andre, uanset om de er til stede eller ej?

Under et oplæg, som skal forberede eleverne på at rejse ud, siger en elev, at han ikke ved, hvordan sådan en 'kinøjsjer' vil reagere på at få besøg fra Danmark. Der grines lidt i salen af hans brug af ordet 'kinøjsjer', og således bekræftet gentager eleven sin pointe: *"Vi ved jo ikke, hvad 'kinøjsere' tænker om os"*. Oplægsholderen, som er mig, bryder ind og siger, at det er nedsættende at omtale kinesiske elever som 'kinøjsere'. Eleven undrer sig: *"Hvad er der galt med det?"* Jeg forklarer, at det altid er nedladende at bruge øgenavne om befolkningsgrupper, og at man som rettesnor for sig selv kan overveje, om man ville bruge ordet, hvis der var en kineser tilstede, der forstod dansk.

Spørgsmål til diskussion i grupper

- Hvordan taler I om personer, der kommer fra Jylland/Sjælland?
- Giv et eksempel på kategorier, I er blevet kaldt, som I ikke brød jer om
- Giv et eksempel på kategorier, I er blevet kaldt, som I godt kunne lide
- Hvad ville I synes om at blive kaldt 'kinøjsjer'?
- Hvilket forhold har den der taler til kinesere?: *"Vi ved jo ikke, hvad 'de der kinesere' tænker om os"?*
- Kan I komme i tanke om nogle personer/grupper, I taler om på en nedsættende måde?
- Hvordan kan man sige fra, hvis man selv eller andre bliver kaldt noget, man ikke bryder sig om?

Dialogmodel for global dannelse

Jeg har gennem hele undersøgelsen arbejdet med denne dialogiske model. Hver gang jeg har brugt modellen¹⁷, har jeg bedt deltagerne om at udpege, hvilke dele af modellen, de mener, er vigtigst for at udvikle global dannelse.

17 De fleste har fået modellen præsenteret under titlen 'interkulturel kompetence'.



Øvelse:

Diskuter sammen på skolen, hvilke elementer I finder vigtigst og hvordan I på jeres skole ønsker at fortolke de forskellige punkter. Hvad er vigtigst og mest relevant?

Michael Byrams evalueringsspørgsmål

Michael Byram har udviklet en række spørgsmål (et skema), som er tænkt som selvevaluering eller portfolio-opgave, hvor den lærende reflekterer over egen læring og udvikling af et undervisningsforløb eller udlandsophold. Byram deler evalueringen op i to. Første beskriver svarpersonen sine interkulturelle erfaringer, herefter vurderer svarpersonen sine erfaringer.

Interkulturelle erfaringer?

Hvilket sprog taler du? Hvor foregik dit første kulturmøde, hvornår og hvor gammel var du?

Herefter skal svarpersonen reflektere over:

A. Følelser: Hvad vækkede din nysgerrighed? Hvad fik dig til at tænke over din kultur? I hvilke perioder havde du det dårligt på grund af hjemve? I hvilke perioder havde du det godt – og følte dig hjemme? Giv så mange eksempler som muligt.

B. Viden. Hvad var det vigtigste, du lærte om familie eller skolelivet? Hvad har du lært om sproglig skik og brug? Hvilke emner bør man høfligt undgå?

C. Handlinger. Hvilke problemer klarede du ved at forklare om kulturforskelle? Giv eksempler på situationer, hvor du var nødt til at stille konkrete spørgsmål for at forstå, hvad der foregik.

Vurdering af svarpersonens interkulturelle erfaringer

A. Interesse for andre menneskers måde at leve på: Er du interesseret i andre menneskers erfaringer i hverdagen? Giv eksempler på din interesse.

B. Evne til at skifte perspektiv: Har du erfaringer med at kunne forstå andre kulturer ved at se tingene fra et andet perspektiv – eller ved at se på din egen kultur fra deres perspektiv? Giv et eksempel.

C. Evne til at leve i en anden kultur: Har du været i stand til at klare en række reaktioner, som man kan opleve i en fremmed kultur (eufori, hjemve, fysisk og mentalt ubehag osv.)? Giv eksempler.

D. Viden om et andet land og en anden kultur: Har du kendskab til vigtige facts om at leve i den anden kultur og om landet, staten, folket? Giv et eksempel. Ved du, hvordan du skal begynde en samtale med folk fra den anden kultur og holde samtalen kørende? Giv et eksempel.

E. Viden om interkulturel kommunikation: Ved du, hvordan man kan rette op på misforståelser, der opstår, hvis folk ikke har indsigt i den anden kulturs perspektiv? Giv et eksempel.

F. Ved du, hvordan du skal finde ny information og opdage nye aspekter ved den anden kultur? Giv et eksempel.

(Byram 2000 11-12¹⁸)

Hensigten med dette sidste kapitel har været at give bud på, hvordan man kan arbejde med global dannelse. De forskellige øvelser og ideer er kun udvikle som ideer, idet jeg som lærer ved, at det er meget svært at undervise i andres undervisningsmateriale og øvelser, men det er skønt at få nogle ideer, som man kan gøre til sine egne.

18 Jeg har omformuleret spørgsmålene fra Byrams tekst, men indholdet er ikke ændret.

LITTERATUR

- Ajmi, Z. (red.) (2018). *Brun – Fortællinger om at føle sig anderledes i Danmark*. København: Høst & Søn.
- Appadurai, A. (1990). "Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy". *Theory, Culture & Society*, vol. 7, pp. 295-310.
- Bennet, M. (1986). "A developmental approach to training for intercultural sensitivity". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 10. pp. 179-196.
- Buch, A. (2002): *Social læringsteori*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Buchardt, M. & Fabrin, L. (2012). *Interkulturel didaktik – Introduktion til teorier og tilgange*. København: Gyldendals Lærebibliotek.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Frankfurt: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Evaluering af interkulturel kompetence. *Sprogforum, Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 6. årg., nr. 18, pp. 8-13.
- Chouliaraki, L. (2012). *The ironic spectator: solidarity in the age of posthumanitarianism*. Polity Press, Cambridge.
- Deardorff, D. (2006). "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization". *Journal of Studies in International Education*, 10(3), pp. 241-266.
- Deardorff, D. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles: Sage.
- Frandsen, J. N., Gjesing, K. B. & Haue, H. (2012). *Mere end en skole – De danske efterskolels historie*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Gertsen, M. Cardel (1990). *Fjernt fra Danmark – Interkulturel kompetence i teori og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gullestad, M. (2007). *Misjonsbilder – Bidrag til norsk selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. & Jensen, I. (2008). "Det sociale som performativitet: Et praksisteoretisk perspektiv på analyse og metode". *Dansk Sociologi*, 19. årg., nr. 3, pp. 49-68.
- Hall, S. (1997). "The work of representations". I S. Hall (red). *Representations, Cultural Representations, and Signifying Practices*. Sage. London.

- Halualani, R.T., Mendoza, L.S., & Drzewiecka, J.A. (2009). "Critical Junctures in Intercultural Communication Studies: A review". *The Review of Communication*, 9. årg., nr. 1: 17-35.
- Hauge, A. M. (2007/2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heidemann, T. (2000). "Organisationskultur og interkulturel kompetence". *Sprogforum, Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 6. årg., nr. 18, pp. 31-35.
- Hjarvard, S. (2009). "Samfundets medialisering - En teori om mediernes forandring af samfund og kultur". *Nordicom-Information* 31, 1-2, pp. 5-35.
- Horst, C. (2017). *På ulige fod - Etniske minoritetsbørn som et skoleeksempel*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Jensen, I. (1998). *Interkulturel kommunikation i komplekse samfund*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, I. (2018). *Grundbog i kulturforståelse*. 3. udgave, København: Samfundslitteratur.
- Jensen, I. (2018). www.kulturprojekt.samfundslitteratur
- Jensen, I. (2009). "Kategorier skaber positioneringer – et praksisteoretisk perspektiv på alder, køn og hudfarve i klasseledelse". I E. Jensen og O. Løw (red.): *Klasseledelse – Nye forståelser og handlemuligheder*. København: Akademisk Forlag. Pp. 114-131.
- Jensen, I. (2011). "Kommunikation og praksisteori". I P. Almlund og N. B. Andersen (red.): *Fra metateori til kommunikation*. København: Hans Reitzels Forlag. Pp. 35-58.
- Jeppesen, D. H. K. (2018). *Efterskolernes erfaringer med unge med flygtninge- og indvandrerbaggrund*. ALS Research.
- Kemmis, S. & Mutton, R. (2012). "Education for sustainability (Efs): Practice and practice architectures". *Environmental Education Research*, 18(2), pp. 187-207.
- Kemp, P. (2013). *Verdensborgeren - Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*. 2. reviderede udgave, København: Hans Reitzels Forlag.
- Klausen, A. M. (1970). *Kultur – variasjon og sammenheng*. Oslo: Gyldendal.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.
- Liep, J. & Fog Olwig, K. (1994). "Kulturel kompleksitet". I Liep, J. og Fog Olwig, K. (red.): *Komplekse liv – Kulturel mangfoldighed i Danmark*. København: Akademisk Forlag. Pp. 7-21.
- Madsen, U. A. (1995). *Hverdagsliv og læring i efterskolen*. København: Foreningen af Frie Ungdoms- og Efterskoler.
- Madsen, U. A. (2017): *Pædagogikkens andet*. Doktorafhandling, Roskilde Universitet.

- Madsen, U. A. (2003): *Efterskolens betydning: Et studie af efterskolens dannelsesprojekt og tidens unge*. København: Efterskoleforeningen.
- Martin, J. N. & Nakayama, T. K. (2015). "Reconsidering intercultural (communication) competence in the workplace: a dialectical approach". *Language and Intercultural Communication*, 15:1, pp. 13-28.
- Nakayama, T. K. & Halualani, R. T. (red.) (2010): *The Handbook of Critical Intercultural Communication*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Oettingen, A. von, Andersen, C. H., Hansen, N., B. & Komischke-Konnerup, L. (2014): *Dannelse, der virker: Efterskolens pædagogik*. Århus/København: Klim og Efterskoleforeningen.
- Reckwitz, A. (2002). "Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing". *European Journal of Social Theory*, 5. årg., nr. 2, pp. 243-263.
- Rasmussen, P. (2019). "Dannelse, kompetence og evaluering". Tema: Dannelse og evaluering. *Tidsskrift for Evaluering i praksis*, Nr. 24, UCN.
- Risager, K. (2000). "Lærerens interkulturelle kompetence". *Sprogforum, Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 6. årg., nr. 18, pp. 14-20.
- Schatzki, T. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social*. Pennsylvania State University.
- Selmer, J. & Luring, J. (2013). "Globalization Denmark: Open-minded while ethnocentric". *International studies of management and organization*, 43(1), pp. 9-25.
- Shove, E. & Pantzar, M. (2005). "Consumers, Producers and Practices – Understanding the invention and reinvention of Nordic walking". *Journal of Consumer Culture*, 5. årg., nr. 1, pp. 43-64.
- Shove, E. M. & Watson, M. (2012). *The Dynamics of Social Practice - Everyday Life and how it changes*. Los Angeles: Sage.
- Skadegård, M. C. & Jensen, I. (2018). "'There is nothing wrong with being a mulatto': Structural discrimination and racialized belonging in Denmark". *Journal of Intercultural Studies*, 39(4), pp. 451-465. [6]. <https://doi.org/10.1080/07256868.2018>.
- Skeggs, B. (1997). *Formation of Class and Gender – Becoming Respectable*. Los Angeles, London, New Delhi: Sage.
- Staubæs, D. (2004): *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Sørensen, M. B. & Risbjerg, M. (2018): *Dialogbaseret undervisning – Om bæredygtige læringsfællesskaber i individets tidsalder*. København: Columbus.

Bilag



Opgavesvar til spørgsmål side 124
Gæt hvilke elever, der stillede hvilke spørgsmål.
Alle spørgsmål er stillet af asiatiske elever.
Hvor kommer gæsterne fra? Gæt/diskuter/begrund.
Irland

SPØRGSMÅL OG SVAR TIL ØVELSER OG QUIZ

24 spørgsmål til interviewkort i "Changing shoes"
(se side 123)

- Hvor mange slægtled skal du tilbage i din familiehistorie for at finde en person, der ikke er født i Danmark?
- Hvilke religiøse højtider fejrer man i din familie?
- Hvor ofte går du i moske/kirke?
- Hvordan fejrer din familie jul/ramadan?
- Hvad spiser I til jul/ramadan?
- Hvad tror du på?
- Hvordan fejrer I Nytår i din familie?
- Er der noget, som man i din familie opfatter som helt uacceptabelt?
- Hvad ønsker din familie for dig/for dit liv?
- Kan du forestille dig at gifte dig med en, der har en anden religion?
- Hvad synes du er vigtigst ved en god ven?
- Hvem vil du betro dig til, hvis du har problemer?
- Hvad tid skal du være hjemme på en fredag aften?
- Hvilke pligter har du derhjemme? Synes du, det er rimeligt?
- Hvor mange bor I hjemme i din familie?
- Kan du forestille dig, at dine bedsteforældre skal bo på et plejehjem?
- Er det forkert at være homoseksuel?
- Er der tøj, som dine forældre ikke vil have, at du går med, eller tøj, som de vil have, at du går med?
- Må du helt selv bestemme, hvem du vil være sammen med?
- Er der nogen, dine forældre helst ikke vil have, at du omgås?
- Hvilke fordomme oplever du blandt jævnaldrende?
- Hvad ved du, om den religion, du ikke selv tilhører her i dag (islam og kristendom)?
- Har du prøvet at faste? I givet fald hvordan, hvorfor, hvor længe – og hvad synes du om det?
- Beder du nogensinde til Gud/Allah? I givet fald hvordan og hvor tit?



SEKS SITUATIONER – ET DISKUSSIONSOPLÆG

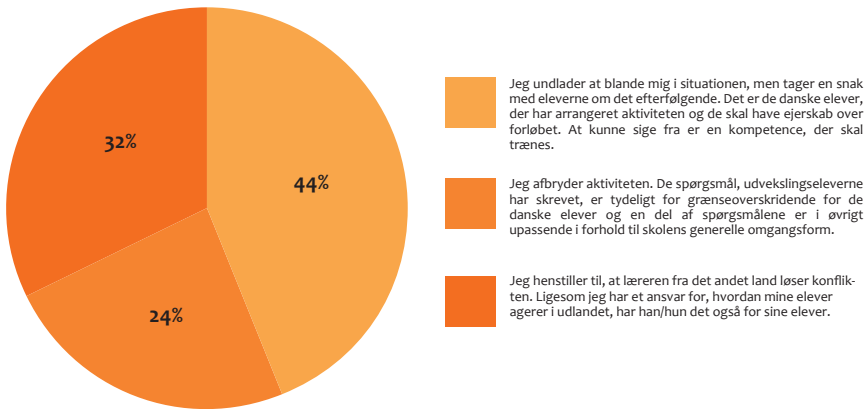
De seks situationer bygger på observationer fra vores feltarbejde. De udvalgte situationer kredser om lærernes holdninger til elevernes selvbestemmelse, deres forpligtethed til at være inkluderende (ikke diskriminerende) og deres fleksibilitet over for andre elever i et kulturmøde. De seks situationer indgår i et mindre spørgeskema, som vi sendte ud til skoler, som havde tilkendegivet, at de arbejdede med en international profil. Målet med undersøgelsen var, som nu, at igangsætte kulturfaglige diskussioner om, hvordan man håndterer situationer omkring kulturmøder.

Situation 1 – Overskridelser i kulturmøder¹⁹

I har besøg af en gruppe udvekslings elever på skolen. De danske elever har arrangeret en aktivitet, hvor eleverne hver især skal skrive et anonymt spørgsmål til den anden gruppe elever. De danske elevers spørgsmål handler om udvekslings elevernes forhold til forældre og lærere, skole- og boligforhold etc. Udvekslings elevernes spørgsmål handler om, hvilken slags undertøj de danske elever har på, om de har sex på skolen og lignende. De danske elever bliver tydeligt frustrerede og forkaster nogle spørgsmål. Legen fortsætter dog. Hvad gør du?

- A. Jeg undlader at blande mig i situationen, men tager en snak med eleverne om det efterfølgende. Det er de danske elever, der har arrangeret aktiviteten og de skal have ejerskab over forløbet. At kunne sige fra er en kompetence, der skal trænes. (44%)
- B. Jeg afbryder aktiviteten. De spørgsmål, udvekslings eleverne har skrevet, er tydeligt for grænseoverskridende for de danske elever og en del af spørgsmålene er i øvrigt upassende i forhold til skolens generelle omgangsform. (24%)
- C. Jeg henstiller til, at læreren fra det andet land løser konflikten. Ligesom jeg har et ansvar for, hvordan mine elever agerer i udlandet, har han/hun det også for sine elever. (32%)

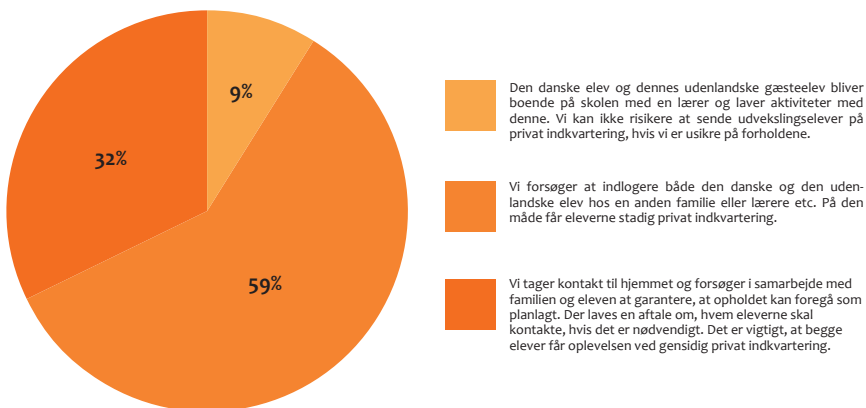
19 Overskrifterne på situationerne indgik ikke, da spørgsmålene blev stillet, men bruges her af formidlingsgrunde.



Situation 2 – Udvælgelse af danske værtsfamilier ved privat indkvartering

Jeres elever har været på udvekslingsophold i udlandet og skal nu have genbesøg af udvekslings elever derfra. Det er meningen, at udvekslings eleverne skal indkvarteres privat hos den danske elev, der boede hos dem i deres land. En af jeres elever kommer dog fra et hjem med et højt alkoholforbrug og skolen er usikker på situationen, da forholdene i hjemmet kan være omskiftelige i perioder. Hvad gør du?

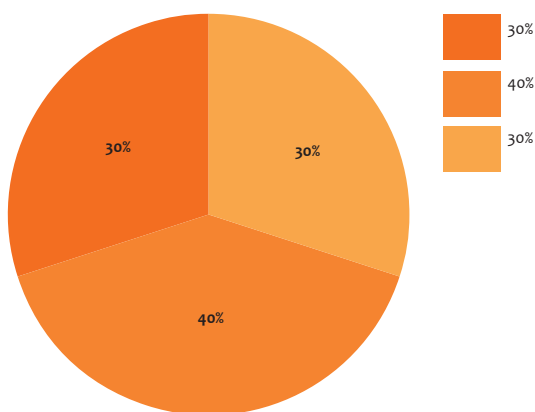
- A. Den danske elev og dennes udenlandske gæstelev bliver boende på skolen med en lærer og laver aktiviteter med denne. Vi kan ikke risikere at sende udvekslings elever på privat indkvartering, hvis vi er usikre på forholdene. (9%)
- B. Vi forsøger at indlogere både den danske og den udenlandske elev hos en anden familie eller lærere etc. På den måde får eleverne stadig privat indkvartering. (59%)
- C. Vi tager kontakt til hjemmet og forsøger i samarbejde med familien og eleven at garantere, at opholdet kan foregå som planlagt. Der laves en aftale om, hvem eleverne skal kontakte, hvis det er nødvendigt. Det er vigtigt, at begge elever får oplevelsen ved gensidig privat indkvartering. (32%)



Situation 3 – En elev er utryg ved sin værtsfamilie

Dine elever er på udvekslingsophold i et andet land, hvor de skal indkvarteres privat. En af eleverne ønsker ikke at bo hos sin familie efter første nat, fordi hun er utryg ved at bo hos en familie, hun ikke kender. Hvad gør du?

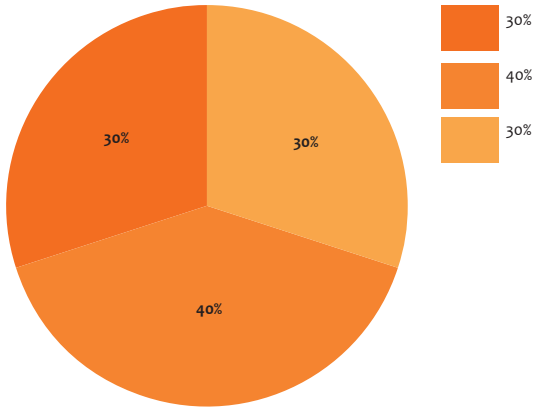
- A. Jeg taler med eleven og forklarer hende, at det ikke er muligt at skifte familie. Dels er det en naturlig reaktion på privat indkvartering, og dels har vi et ansvar over for værtsfamilien også. (18 %)
- B. Jeg lader eleven flytte over til en anden familie. Siden eleven henvender sig til mig, må hun føle sig meget utryg og det vigtigste er, at eleven har en god oplevelse. (24 %)
- C. Jeg tager kontakt til den ansvarlige lærer i udvekslingslandet og beder denne tage en snak med familien om den danske elevs utryghed. Forhåbentlig kan vi i samarbejde finde en løsning, så opholdet kan fortsætte. (59%)



Situation 4 – Hvornår må man tale sit modersmål?

Du er lærer på en skole med en stor elevdiversitet. Eleverne har derfor forskellige modersmål og forskellige sproglige kompetencer. Reglen på skolen er, at man taler det sprog, der giver mening i konteksten. Du hører en gruppe elever tale deres modersmål i fritiden, selvom alle i gruppen ikke forstår sproget. Hvad gør du?

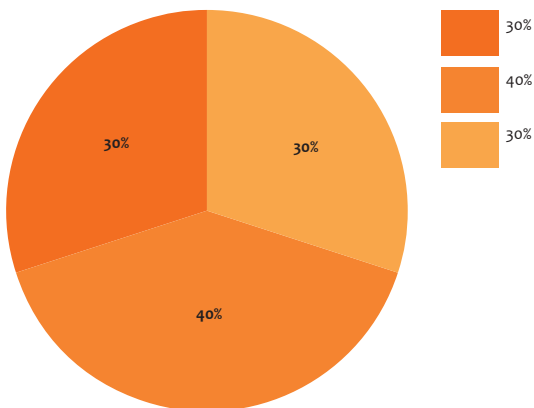
- A. Jeg bryder ind og beder eleverne skifte til et fælles sprog. Selvom det betyder ringere kommunikationsmuligheder for enkelte, styrker det fællesskabet generelt (29%)
- B. Hvis der er to i gruppen, som har et andet sprog tilfælles, f. eks spansk, synes jeg, det er OK. Man må anerkende nogle elevers behov for indbyrdes at kommunikere gnidningsfrit ind i mellem (56%)
- C. Jeg blander mig ikke. Der er forskel på skoletid og fritid og vi skal passe på med ikke at lave stringente regler for alt (15%)



Situation 5 – talemåder og fællesskaber

Der er fodbold på skærmen. En af spillerne er sort. Hver gang han har bolden, råber eleverne: "Flot, Samba – godt gået Samba". Hvad gør du?

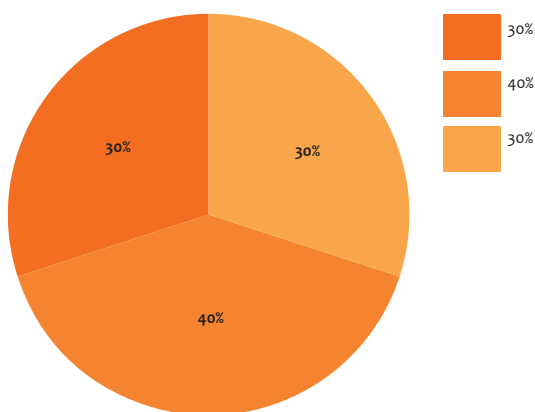
- A. Jeg beder eleverne om at stoppe med kommentarerne. "Samba" er et ringeagtende kaldenavn i denne sammenhæng og sådan et sprogbrug hører ikke til på skolen (91%)
- B. Jeg blander mig uden om. Det foregår i fritiden og da der ikke er tale om en bandeord eller et racistisk udtryk, skal vi ikke bestemme elevernes sprogbrug. De mener ikke noget med det (3%)
- C. Min indblanding vil være afhængig af elevgruppen. Blandt danskerne er det 'normalt' sprogbrug, men hvis der var udlændinge til stede, ville jeg stoppe det (6%)



Situation 6 – påklædning og gæster?

I har en større gruppe udenlandske elever på besøg på skolen. De danske elever er klædt efter nyeste mode, hvor mavebluser og korte nederdele er hit-tet. De udenlandske elever viser væsentligt mindre hud og virker utilpasse ved situationen. Hvad gør du?

- A. Ingenting. Sådan går de danske elever nu engang klædt. De skal ikke lave noget om, fordi der kommer besøg. Forskelligheden er jo netop en del af oplevelsen ved et udvekslingsophold (18 %)
- B. Jeg tager en snak med de danske elever om nødvendigheden af at tage hensyn til gæster. At være en god vært handler ikke kun om gæstfrihed, men også om at tilpasse sin omgangsform – herunder påklædning – til situationen (62 %)
- C. Situationen bør ikke kunne opstå. I forbindelse med besøg fra udlandet skal der helst være klare regler og retningslinjer for, hvordan man opfører sig – herunder påklædning. Det er vigtigt for at skabe et miljø, hvor alle eleverne trives (21 %)



Bilaga



RESULTATER FRA DEN KVANTITATIVE SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE

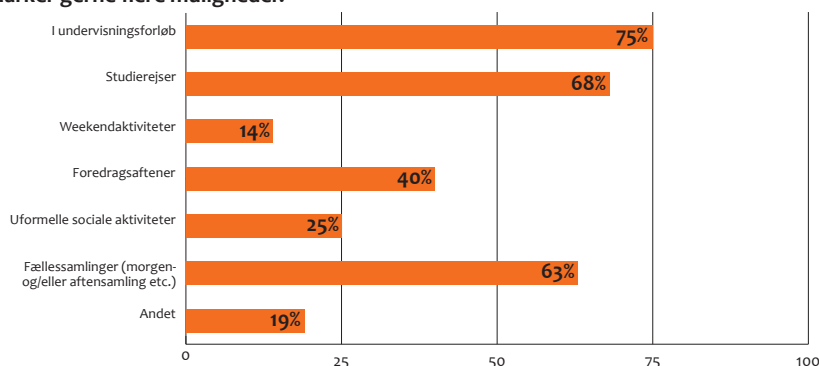
Alle efterskoler i Danmark fik ved undersøgelsens start (efterår 2017) tilsendt et spørgeskema, hvori vi bad dem om at beskrive deres arbejde med internationale relationer. Målet var dels at få efterskolernes egne stemme med helt fra begyndelsen og dels at få indsigt i, hvad skolerne selv så som deres vigtigste bidrag. Undersøgelsen var udformet med både lukkede og åbne svarmuligheder og særligt de åbne svar giver et bredt indblik i, hvor forskelligt der arbejdes med internationale relationer. Skemaet blev sendt ud til 260 skoler og i alt 139 besvarede spørgeskemaet. Da svarprocenten er så relativt lav, skal det understreges, at undersøgelsens resultater kun kan ses som udtryk for forhold på de besvarende skoler. Af pladshensyn præsenteres kun udvalgte spørgsmål her.

1: Har I en international profil/linje på skolen?

Formålet med spørgsmålet var at få indsigt i, hvor stor en del af de danske efterskoler som aktivt profilerer deres skole i en international retning. Hertil svarer 31%, at de har en international/profil linje på skolen mens 69% svarer, at de ikke har.

2. Hvor arbejder I med den internationale dimension?

Hvor arbejder I med den internationale dimension?
Markér gerne flere muligheder.



Som det fremgår, er det i undervisningsforløbene, på rejser og ved fællessamlingerne. Foredragsaftener nævnes også af 40% og endelig nævnes weekendaktiviteter og uformelle sociale aktiviteter. Den åbne besvarelse giver et indblik i, hvilke formelle aktiviteter der foregår på de forskellige skoler: Svarene nedenfor er tematiseret og præsenteret i den rækkefølge, hvor de oftest er nævnt.

Udveksling

"Internationale studerende; Udvekslingsprojekter og elever fra udlandet; Udveksling og privat indkvartering; Internationale lærerstuderende samt sportsamps; Flere gange årligt har vi besøg af et tværkulturelt center."

Inviterer verden ind

"Vi er åbne for verden, vi inviterer gerne 'verden' ind på skolen, vil gerne have elever med anden baggrund end dansk.

Vi har elever fra andre lande, som udover intensiv danskundervisning indgår på lige fod med alle andre elever i alle sammenhænge, vi har mange elever fra Grønland, elever med dobbelt statsborgerskab og flygtninge på skolen, vi er ved at udvikle et koncept for ikke-dansktalende elever."

Studieprogrammer

"Erasmus-, Erasmus+ og Nordplus-projekter og -programmer; Komplet Cambridge-program på 18 fag, hvor eleverne fra udlandet 'ikke spilder' et skoleår ved at være på efterskole i Danmark; to-årigt IGSCF-forløb for danske expat-familier, som giver eleverne adgang til både IB og Colleges, samt universitetsuddannelser i størstedelen af verden."

Morgensamling

"Fælles samfundsfag eller morgensamlinger."

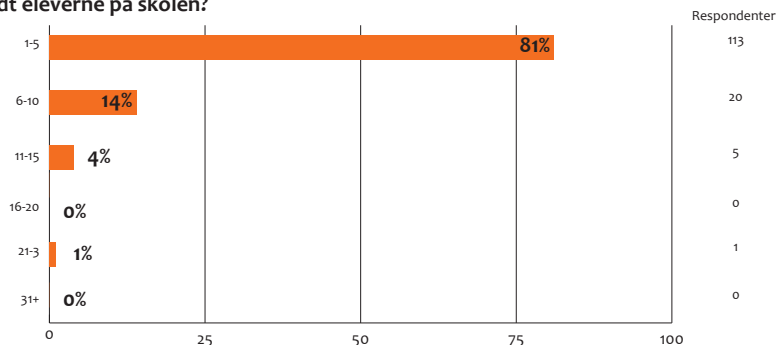
Events

"Danmarksindsamlingen i januar."

De uddybende svar giver et billede af, hvor forskelligt man arbejder med internationalisering på skolerne. Det mest gennemgående er dog udveksling af elever og privat indkvartering samt arbejde med at invitere verden ind.

Elevsammensætning

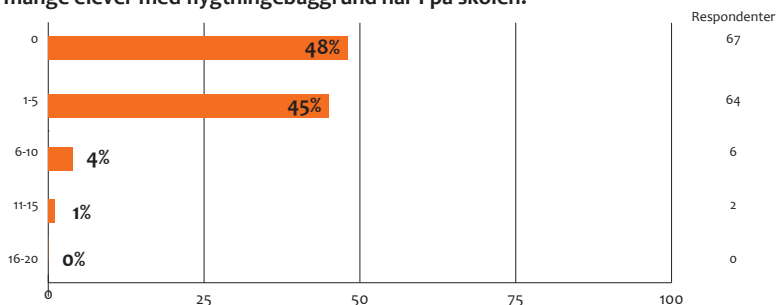
Hvor mange forskellige nationaliteter (statsborgerskab) er repræsenteret blandt eleverne på skolen?



På 80% af de danske efterskoler er 1 – 5 forskellige nationaliteter repræsenteret²⁰. På 14 procent af skolerne er der mellem 6 og 10 nationaliteter repræsenteret og på 4% af skolerne er der mellem 11 og 15 og på 1 procent af skolerne er der 21-30 nationaliteter repræsenteret.

I de næste spørgsmål afdækkes elevsammensætningen yderligere. 45% af skolerne beskriver, at de har danske elever, som ikke er vokset op i Danmark og 55%, at de ikke har. Omkring antal af elever med ikke-vestlig baggrund svarer 94% af skolerne, at de har 1 – 10 elever. Omkring elever med flygtningebaggrund er tallene lidt mere varierede:

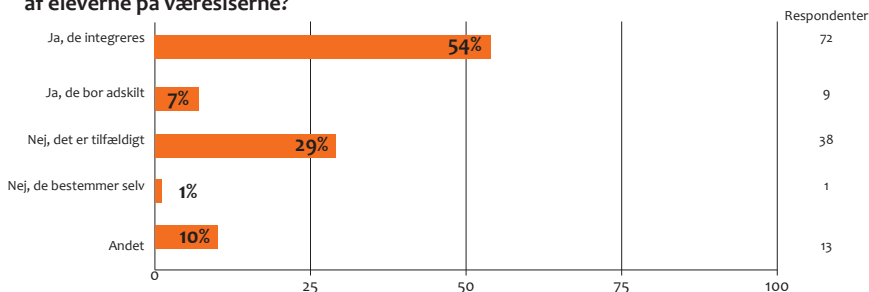
Hvor mange elever med flygtningebaggrund har I på skolen?



Der er altså 64 skoler, hvor der går flygtninge og 8 skoler, hvor der går mellem 6 og 15. Igen ses en spredning mellem skolerne, som på den ene side viser, at der på mange skoler går flygtninge, men på den anden side er der kun få skoler, hvor de udgør en større gruppe.

Hvordan forholder skolerne sig til elevsammensætning?

Bliver der taget hensyn til nationalitet og/eller sprog ved organisering af eleverne på værelserne?



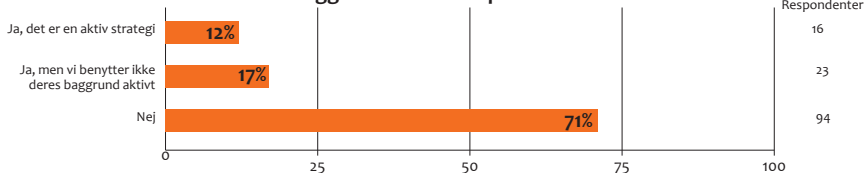
20 Spørgsmålet er desværre behæftet med en teknisk fejl; der skulle have stået '2-5 nationaliteter'.

Med dette spørgsmål var vi interesseret i at afdække de forskellige måder, man på skolerne forholder sig til elevernes nationalitet eller sprog, når man organiserer eleverne på værelserne. Som det fremgår af besvarelserne, fordeler man på ca. halvdelen af skolerne eleverne på tværs af nationalitet og sprog. En af besvarelserne uddyber således: *"Vi blander bevidst kulturer både fra Danmark og udlandet, og der er 25 gæstesenge på skolen til udenlandske gæstelever, disse roterer også mellem værelserne."* På 29% af landets skoler (sandsynligvis hvor der er færre internationale elever) lader man det være tilfældigt. På 9% af skolerne bor eleverne adskilt, hvilket må formodes at være på grund af sproget. Fx uddybes nogle af besvarelserne med: *"De har mulighed for at vælge en engelsktalende gang - både udenlandske og danske elever."* Men der kan også være andre ønsker, der efterleves, fx skriver nogle: *"Hvis de [eleverne] ønsker en særlig placering, så gør vi det, eksempelvis muslimske piger på ren pigegang."*

Langt de fleste efterskoler udnytter med andre ord boformen til at organisere elevernes kulturmøder helt ind i deres (fælles) private rum.

Sidste spørgsmål omkring etnicitet handler om, hvorvidt lærerne har anden etnisk baggrund end dansk, hvorvidt det er en aktiv strategi fra skolens side, og hvorvidt det udnyttes i forhold til udvikling af interkulturel kompetence.

Har I lærere med andre etnisk baggrund end dansk på skolen?

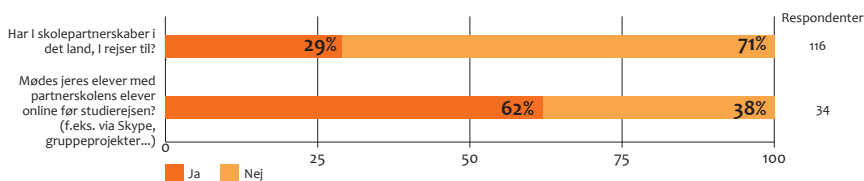


På 71% af skolerne er der primært etnisk danske undervisere. I forhold til potentialer for udvikling af global dannelse er det interessant, at 17% svarer, at skolen ikke aktivt benytter læreres ikke-danske baggrund som en ressource.

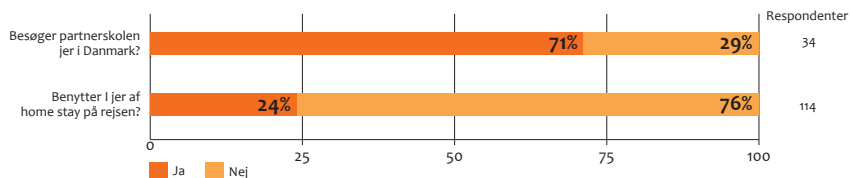
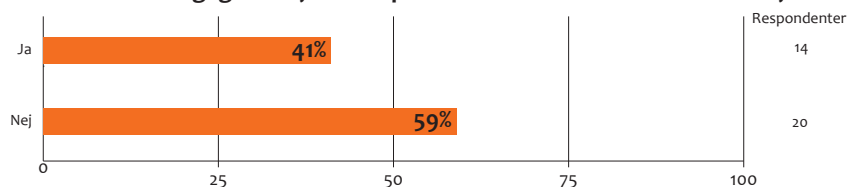
Kulturudveksling

88% af alle skoler svarer, at de har været på udlandsrejse i løbet af dette skoleår.

Heraf svarer 28%, at de har været på udvekslingsophold med deres elever.



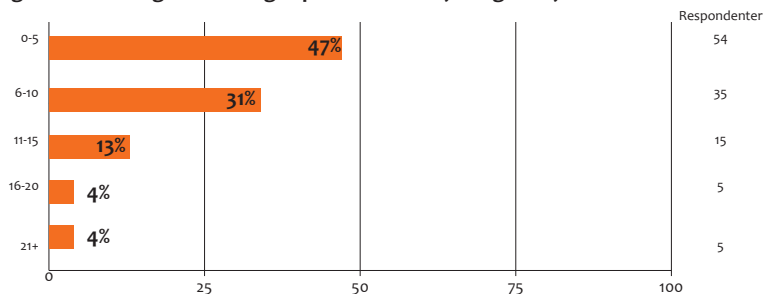
Fortsætter det faglige arbejde med partnerskolens elever efter studierejsen?



Besvarelsene viser en ret stor variation i, hvordan samarbejdet med partnerskoler organiseres. Men selv om det ikke giver et entydigt billede, peger det på de potentialer, der ligger i dette samarbejde og ikke mindst i, at der er mange lærere, der har erfaringer med at samarbejde med udvekslingsklasser både før, under og efter opholdet.

Det er i forhold til tiden, man bruger på at bearbejde rejsen efter turen, at skolerne adskiller sig mest fra hinanden.

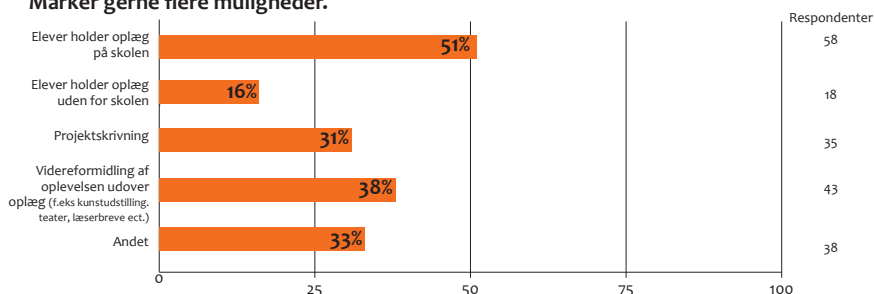
Hvor mange undervisningstimer bruges på efterbearbejdning af rejsen?



Cirka halvdelen bruger 1-5 timer på at bearbejde rejsen. Men 44% bruger 6-15 timer. 8 % af respondenterne skriver, at de bruger fra 16 til over 20 timer på efterbearbejdning.

Endelig spurgte vi, hvordan eleverne arbejdede med deres rejser efter turen. Her fremkommer igen et ret varieret billede:

Hvordan arbejder I med studierejser efterfølgende? Markér gerne flere muligheder.



Ud over de ca. 50%, der holder oplæg på skolen, er det interessant, at 31% benytter rejserne i deres projektskrivning og at 38% videreformidler deres oplæg fx som kunstudstilling etc. Det er interessant, fordi der allerede er etableret en praksis, hvor man kan integrere de førømtalte narrativer.

Praksis og potentialer

Undersøgelsen viser overordnet, at der er ca. 40 skoler, som betegner sig selv som en skole med en international profil. På disse skoler går der elever med op til 30 forskellige nationaliteter og der foretages mange rejser og udvekslinger. Der er relativt få skoler, hvor der går mange grønlandske elever eller mange unge med flygtningebaggrund.

Rejser og udveksling står centralt for alle skoler, der er imidlertid markant forskel på, hvor meget tid man bruger på at efterbearbejde sin rejse. Besvarelsen viser et tydeligt billede af, at der er færrest skoler, der bruger mere end 20 timer på at efterbearbejde og flest, der bruger mellem 1 og 5 timer. En anden interessant besvarelse er omkring samarbejde med værtsorganisationen. Besvarelsene viser, at man arbejder meget forskelligt og med forskelligt udbytte.

Sammenholdt med den kvalitative undersøgelse viser denne undersøgelse, at der er store potentialer i at arbejde mere med efterbearbejdning af elevernes rejser. Uanset om rejsen går til en nordisk eller spansk sportsarena, er der altid mulighed for at arbejde med elevernes globale dannelse.

Hvad kan man lære af et kulturmøde? Hvad kan man lære af at rejse ud? Hvad kan man lære af at blive hjemme og møde andre kulturer hjemme? Lærer man altid noget positivt, når man møder mennesker fra andre kulturer – eller kan kulturmøder forstærke ens egne fordomme om andre mennesker?

Disse spørgsmål diskuteres i *Global dannelse – praksis og potentialer på danske efterskoler* efter, at Iben Jensen har tilbragt et år på danske efterskoler – hjemme og ude – for at forsøge at indkredse, hvorvidt, hvordan og i hvilke situationer der er potentiale for ligeværdige og livsoplysende kulturmøder og i hvilke situationer kulturmøder snarere reproducerer koloniale forhold mellem nord og syd.

Et af undersøgelsens resultater er, at elever kan have så mange fælles erfaringer omkring film, bøger, computerspil med udvekslings elever fx fra Asien, at de helt glemmer kulturen i kulturmødet. Derfor kan eleverne komme til at overskride hinandens grænser fx omkring mad, brug af mobiltelefon og fysisk berøring, fordi de forventer at 'de andre' handler, som de selv ville gøre.

Bogen henvender sig til alle med interesse for læring og kulturmøder, undervisere og ledere på gymnasier, friskoler, højskoler og efterskoler som arbejder på at skabe rum for global dannelse gennem ligeværdige kulturmøder.

