

**Læring og refleksion  
i forbindelse med Praktik i Udlandet (PIU)  
i erhvervsuddannelserne**

Navn: **Carsten Wowk Jepsen**

Studienummer: **19921878**

---

Uddannelse: **Masteruddannelse i Læreprocesser, MLP08,**

Uddannelsessted: **Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet**

Vejleder: **Annette Rasmussen**

Afleveringsdato: **16. december 2009**

Rapportens art: **Specialerapport 4. semester**

Antal anslag inkl. mellemrum: **143.522**

## Indholdsfortegnelse

<b>Abstract in English .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Indledning .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Problemformulering og begrebsafklaring.....</b>	<b>11</b>
<b>3. Metodiske overvejelser.....</b>	<b>13</b>
<b>3.1 Videnskabsteoretisk grundlag.....</b>	<b>13</b>
<b>3.2 Teoretisk ramme.....</b>	<b>14</b>
<b>3.3 Design af empirisk undersøgelse .....</b>	<b>20</b>
3.3.1 Forforståelse .....	20
3.3.2 Kvalitative interviews.....	20
3.3.3 Valg af informanter .....	21
3.3.4 Gennemførelse af interviewene .....	24
3.3.5 Fastholdelse af interviews .....	25
3.3.6 Analyse og tolkning af interviews.....	25
3.3.7 Kritik af undersøgelsesdesign.....	26
<b>4. Analyse og tolkning af de empiriske data.....</b>	<b>27</b>
<b>4.1 Det gode PIU-ophold .....</b>	<b>30</b>
4.1.1 Motivationen for at vælge PIU .....	31
4.1.2 Fordele og ulemper ved et PIU-ophold .....	31
4.1.3 Det svære og motivationen for at fortsætte på trods heraf .....	33
4.1.4 Opsamling i forhold til det gode PIU-ophold.....	34
<b>4.2 Læringens indhold.....</b>	<b>35</b>
4.2.1 Fagligt læringsindhold.....	35
4.2.2 Personligt læringsindhold.....	37
4.2.3 Kulturelt læringsindhold.....	38
4.2.4 Sprogligt læringsindhold .....	39
4.2.5 Vægtning mellem faglig, personlig, kulturel og sproglig læring .....	41
4.2.6 PIU-elevernes faglige niveau i forhold til de øvrige EUD-elever.....	42
4.2.7 Opsamling i forhold til læringens indhold.....	43
<b>4.3 Læringsprocessens form og vilkår .....</b>	<b>44</b>
4.3.1 Den faglige læringsproces .....	45
4.3.2 Den personlige læringsproces.....	46
4.3.3 Den kulturelle læringsproces .....	47
4.3.4 Den sproglige læringsproces .....	49
4.3.5 Fokusering på læring under PIU-opholdet .....	50
4.3.6 Pædagogiske hensyn til PIU-eleven på skoleopholdet i Danmark.....	52
4.3.7 Opsamling i forhold til læringsprocessens form og vilkår .....	53

<b>4.4</b>	<b>Refleksionens betydning .....</b>	<b>55</b>
4.4.1	Refleksionens rammer .....	56
4.4.2	Refleksionens form og indhold .....	57
4.4.3	Understøttelse af refleksionsprocessen.....	59
4.4.4	Opsamling i forhold til refleksionens betydning .....	61
<b>5.</b>	<b>Konklusion .....</b>	<b>63</b>
<b>7.</b>	<b>Perspektivering .....</b>	<b>66</b>
	<b>Litteraturhenvisninger .....</b>	<b>68</b>
	<b>Bilagsoversigt .....</b>	<b>71</b>
	<b>Bilag .....</b>	<b>72</b>

# **Master Thesis: Learning and reflection in connection with Work placement Abroad in Vocational Education and Training (VET)**

## **Abstract:**

This thesis examines the learning process in the context of college organised work placement abroad under the so-called, Danish PIU scheme for VET students, as well as the role reflection plays in this connection.

Over the past two decades, the VET sector has increasingly been involved in international cooperation in an attempt to cope with the many challenges brought about by the globalisation of the business community that it is servicing. One such major challenge is imparting VET graduates with an international mindset and intercultural competence, which is often done by encouraging students to participate in work placements abroad through EU funded mobility programmes like Leonardo da Vinci or nationally funded schemes like the Danish PIU. This particular scheme allows students to do all or part of the practical, company based part of their VET programme anywhere in the world with financial support from the Danish Employers Reimbursement Fund, and be merited for the full duration of the work placement afterwards. At national level, approximately 750 VET students annually spend a period of 6-12 months abroad under the PIU scheme. Compared to other VET students doing their work placement in Denmark, the PIU students carry a higher degree of responsibility for their own learning situation and progress, as they do not have a Danish employer share this burden with. It is seen vital that the organizing college supports the home coming students in their process of dealing with the extraordinary, professional and cultural experience gathered abroad. Through this process students may consolidate the learning and transform it to the highest possible level as an expanded basis for action and possible change. Hence, the thesis looks at how this debriefing process takes place at college level, and how reflection comes into the picture.

The theoretical framework includes a basic learning concept based on Danish learning scientist Knud Illeris, who argues that any learning involves cognitive, social and motivational aspects. However, since Danish VET programmes consist of an alternation between company based and scholastic elements, and since company based part in PIU

context takes place in a foreign cultural setting, it is necessary to include three other aspects of theory. The theory of situated learning as formulated by Lave and Wenger is applied to understand the social aspect of the learning. Danish researcher on VET mobility, Søren Kristensten's theory is used to explain the cultural learning aspects in combination with Milton Bennett's concept of ethnorelativism. And finally, reflection is understood on a broad scale from Schön's reflection-in-action to Mezirow's critical reflection.

The empirical study has included qualitative interviews with four individual VET students from Copenhagen Hospitality College, most of who have done their work placements in the UK, as well as two of their VET teachers and the responsible PIU adviser from the college.

Based on the interview results and the subsequent analysis and interpretation, the learning process of VET students in PIU placements may be characterized with the terms "*thrown out in the deep end*" and "*learning through work and social life*", which basically constitutes situated learning, where VET students gather access to the professional community of practice by learning the skills and norms of the trade as well as developing personal, intercultural and linguistic competence. The learning environment abroad may further be described with professional excellence, but also as being rather hierarchical and authoritarian compared to what other VET students will experience in Denmark. This poses a huge personal challenge to the PIU students, but actually one they actively seek. They generally thrive in this challenging situation abroad, and it seems to be conducive to their learning, as long as they are able to relate their foreign experience to realities in Denmark. In this regard PIU students seem to be able to resist more challenge and hardship than average Danish VET students and youth in general.

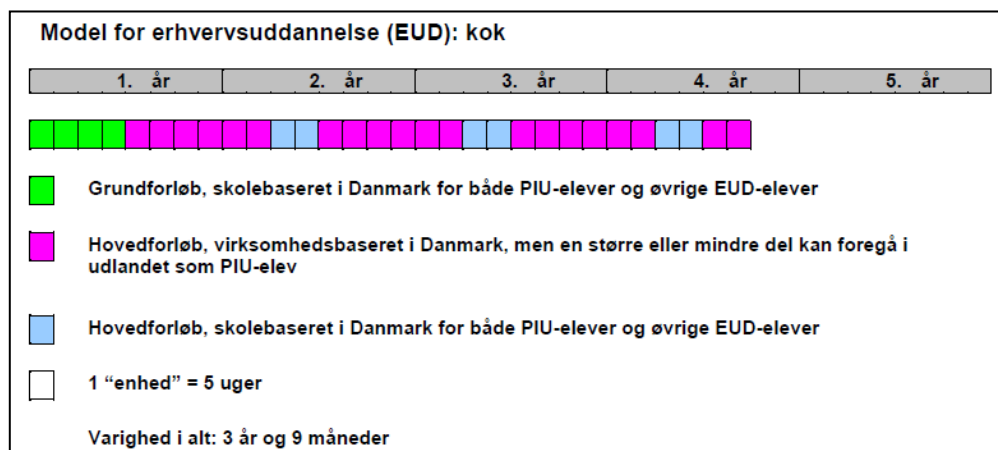
The role of reflection in this context does not appear as clearly as hoped for in the empirical study, maybe owing to the chosen research method. PIU students do reflect whilst abroad and even more so, when they return to the college. Their narratives reveal examples of reflection across the spectrum described in the theoretical framework, and only one of the interviewed students calls for a more proactive approach by the college in terms of the reflection process. However, where scientists in the field claim that the follow-up process is vital to the optimal learning outcome and clearly should be facilitated by the responsible college by systematically allowing time and space for reflection on the learning achieved abroad, the

college representatives on their part claim not to have resources for individual debriefing sessions, and basically they do not see a general need for such an obligatory arrangement. With all due respect to the dedication of the college staff to the welfare and learning progress of the PIU students, it is claimed that the current practise at the college is insufficient and should be replaced by compulsory, individual debriefing sessions.

The research behind this master thesis has given insight into the living world of four particular PIU students from Copenhagen Hospitality College. It seems likely that the resulting characterisation of learning and reflection in connection with work placements abroad may be expanded to cover PIU students in the Danish hotel and restaurant industry in general. Whether the results are valid in relation to PIU students in other industrial sectors depends on the user's judgement of the circumstances in each particular sector.

## 1. Indledning

Gennem de sidste årtier er det dansk uddannelse blevet mere og mere internationalt orienteret, hvilket har betydet øget samarbejde mellem lærere og studerende på tværs af landegrænserne både i EU og på verdensplan. Denne udvikling viser sig ikke kun på de højere uddannelser, men også inden for erhvervsuddannelserne, EUD, og i de øvrige dele af uddannelsessystemet (UVM 2009a og Cirijs 2009:8). Globaliseringens ændrede vilkår for produktion, kommunikation, samfærdsel, arbejdskraftens bevægelighed osv. har i Danmark skabt et øget fokus på internationale og interkulturelle kompetencer. Ved den seneste revision af Erhvervsuddannelsesloven i 2008 blev det således skrevet ind i formålsparagraffen, at eleverne skal opnå "...viden om internationale forhold og viden som grundlag for arbejde og uddannelse i udlandet..." (Cirijs 2009:10). I de styrende organer inden for EUD er der nu en proces i gang, der skal udmønte dette formål i de enkelte uddannelser. En nøgleaktivitet i den forbindelse er EUD-elevernes adgang til at gennemføre en del af deres praktik i udenlandske virksomheder under den danske PIU-ordning<sup>1</sup> eller i andre mobilitetsprogrammer<sup>2</sup> finansieret af eksempelvis EU (ibid:27). Set fra en læringsmæssig synsvinkel er PIU i mine øjne den mest interessante blandt disse foranstaltninger, da den indebærer muligheden for længerevarende praktikophold i udlandet, der indgår som en integreret og meritgivende del af en dansk erhvervsuddannelse.



(egen model)

<sup>1</sup> PIU betyder praktik i udlandet

<sup>2</sup> Disse mobilitetsprogrammer er nærmere beskrevet på <http://www.ciriisonline.dk/programmer-og-tilskud>

I et almindeligt EUD-forløb foregår *hele* uddannelsen i Danmark – såvel skoledelen som virksomhedspraktikken, men i et PIU-forløb ligger en større eller mindre del af praktikken i en virksomhed i udlandet. PIU-ordningen blev indført i 1992 for at give danske EUD-elever uden praktikplads i Danmark mulighed for at gøre brug af de dengang mange ledige pladser i de øvrige EU-lande (Kristensen og Hoffmann 2000:17). Umiddelbart efter indførelsen af ordningen tales dog om en bredere målsætning, som også indbefatter at ”*øge elevernes sproglige og faglige udbytte samt udvikle en mellemfolkelig forståelse*” (Carøe og Madsen 2001:8). Siden da har ordningen, sådan som jeg kender til den i praksis, udviklet sig til at være et tilbud, som primært de mere ”ressourcestærke” elever profiterer af, og fokus har skiftet fra at være en erstatning for en dansk praktikplads til at være en mulighed for at tilegne sig faglige, personlige, kulturelle og sproglige kompetencer på en anderledes og udfordrende måde.

Hvert år gennemfører på landsplan omkring 1000 elever i erhvervsuddannelserne en del af praktikken i det såkaldte hovedforløb<sup>3</sup> i udlandet under PIU-ordningen, som er dansk finansieret af Arbejdsgivernes Elevrefusion, AER (ibid 3). Der findes to former for PIU-ophold: *udstationering* og *skoleudsendelse*. Ved udstationering har eleven en uddannelsesaftale med en godkendt<sup>4</sup> virksomhed i Danmark, som sender ham/hende på praktikophold i udlandet i en kortere periode på f.eks. 3-6 måneder. Ved en skoleudsendelse derimod tegner eleven (oftest med hjælp fra skolen) en kontrakt direkte med en godkendt udenlandsk virksomhed. Der er for den sidste elevgruppe ingen dansk læremester involveret, som har ansvaret for den enkelte elevs læring. Skoleudsendelserne er normalt af en længere varighed på f.eks. 9-12 måneder, men kan i princippet være hele hovedforløbet kun afbrudt af de obligatoriske skoleophold i Danmark<sup>5</sup>. Med antallet af udstationeringerne liggende stabilt på ca. 250 elever om året (Warring & Pedersen 2006:5), giver det ca. 750 skoleudsendelser årligt.

---

<sup>3</sup> Erhvervsuddannelser består af et skolebaseret grundforløb på cirka et halvt år efterfulgt af et hovedforløb på eksempelvis 3 år i en virksomhed (praktikplads). Under hele hovedforløbet er eleven ansat i virksomheden på en uddannelsesaftale svarende til tidligere tiders lærekontrakt. Eleven deltager under hovedforløbet på et antal kortere skoleophold (normalt á 5-10 ugers varighed) på en erhvervsskole, der udbyder den pågældende uddannelse. Se eksemplet i modellen på forrige side.

<sup>4</sup> Disse godkendelser foretages af Det Faglige Udvalg, der har ansvaret for den pågældende uddannelse.

<sup>5</sup> PIU-ordningen er beskrevet officielt på <http://www.cirusonline.dk/programmer-og-tilskud/hele-verden/piu-ordningen/piu-ordningen-1> og [http://www.atp.dk/X5/wps/wcm/connect/ATP/atp.dk/privat/sik/aer/praktikplads-i-udlandet/praktikplads\\_i\\_udlandet.htm](http://www.atp.dk/X5/wps/wcm/connect/ATP/atp.dk/privat/sik/aer/praktikplads-i-udlandet/praktikplads_i_udlandet.htm)



På det overordnede plan indgår PIU-ordningen sammen med Leonardo Da Vinci og flere andre, der alle giver mulighed for praktikophold i udlandet i forbindelse med erhvervsuddannelser, i fællesbetegnelsen mobilitetsprogrammer (Kristensen 2006:7). Disse programmer og selve fænomenet praktikophold i udlandet har kun i mindre omfang været genstand for målrettet forskning. Et væsentligt bidrag er leveret i form af danske Søren Kristensens PhD, *"Learning by Leaving. Placements abroad as a didactic tool in the context of vocational education and training in Europe"* udarbejdet i regi af DPU og Cedefop<sup>6</sup> (Kristensen 2004). I sin afhandling kortlægger Søren Kristensen de forskellige programmer, der bruges i EU-landene til at organisere praktikophold i udlandet inden for EUD-systemet og opstiller fire forskellige diskurser, som anvendelsen af disse ordninger kan ses som udtryk for. I den forbindelse kan den danske PIU-ordning opfattes dels som et led i diskursen om *"internationalisering af EUD i Europa"*, som beskrevet ovenfor, og dels som led i diskursen om *"forbedret beskæftigelsesmulighed"* (ibid:73). Kristensen påpeger nødvendigheden af ikke længere kun at evaluere på og forske i praktikophold i udlandet ud fra et organisatorisk perspektiv med fokus på rent praktiske forhold som kontrakt, bolig, forsikring osv., men derimod se på fænomenet i et læringsperspektiv (ibid:19). Dette stemmer overens med, at specialets emne netop er læring i forbindelse med PIU, nærmere bestemt hvordan denne form for læring kan beskrives og forstås, og hvordan refleksion indgår i læringsprocessen. I relation til refleksionsaspektet lægger Kristensen stor vægt på den i følge ham ofte oversete efterbearbejdning af udlandsopholdet i form af refleksion over læreprocessen som baggrund for mulig læring og forandring (Kristensen 2006:28).

Læring i forbindelse med PIU kan karakteriseres ved, at den både drejer sig om læring af fagligt indhold (primært erhvervsfagligt) og om læring af et kulturelt indhold (interkulturelle kompetencer). Læringsprocesserne foregår i PIU-sammenhæng gennem et ophold i en fremmed kultur, hvorved de adskiller sig fra den øvrige læring i EUD-systemet. Det er både læring *af* kultur som en af flere kompetencer og læring *gennem* kultur som et særligt, overordnet vilkår (ibid:16). Dette forhold er efter min opfattelse mest udpræget for de elever, der vælger den såkaldte skoleudsending, som er et længerevarende PIU-ophold, hvor de står alene uden en dansk virksomhed med ansvar for deres læring. De har i høj grad *"Ansvar for*

---

<sup>6</sup> Cedefop: Det Europæiske Center for Udvikling af Erhvervsuddannelse — er et europæisk agentur, som blev oprettet i 1975, og som bidrager til at udvikle og forbedre erhvervsrettet uddannelse i Den Europæiske Union (EU).

*Egen Læring*”, og man kan her tale om ”*Eleven som Didaktiker*” med brug af nogle af termerne, der beskrev de oprindelige intentioner i Reform 2000 af erhvervsuddannelserne (Christensen et al 2000:85 og Andersen & Christensen 2002:12). Efter de senere års justeringer af reformen er disse begreber i dag kraftigt nedtonet for EUD-elever generelt (Knudsen 2004:99), men specielt for elever i PIU-skoleudsendinger gælder de efter min mening stadig i udstrakt grad, da de ikke har en dansk læremester til at bakke sig op hverken på skolen eller på praktikpladsen. Deres udenlandske praktikvært har ikke formelt ansvar for deres uddannelse i forhold til det danske uddannelsessystem under praktikopholdet<sup>7</sup> og slet intet ansvar, når eleven er på skoleophold i Danmark. Dette ansvar skal PIU-eleverne reelt selv forvalte med hjælp og støtte fra deres erhvervsskole. Blandt andet derfor er denne elevgruppe interessant at beskæftige sig med. De kan have brug for særlig støtte i deres bearbejdning af de udenlandske erfaringer og til at skabe sammenhæng i deres specifikke læringsituation, så den udnyttes optimalt.

I den sparsomme forskning på området beskrives vilkårene for PIU-elevernes læring i en interkulturel kontekst af Søren Kristensen ud fra hans eget begrebsapparat (Kristensen 2006:17). Hvor Kristensens undersøgelse foregår på Europæisk systemniveau, vil dette speciale beskæftige sig med erfaringerne hos de direkte involverede på skoleplan her i landet. Nyere dansk forskning udført af på vegne af Cirius<sup>8</sup>, afdækker læringsudbyttet hos de PIU-elever, der er *udstationeret* på korte PIU-ophold af deres danske læremestre. Her peges på et begrænset fagligt udbytte af PIU-udstationering, som er mest udtalt i de merkantile fag, men også gældende inden for teknisk EUD (Warring & Pedersen 2006:6). Det formodes at forholde sig anderledes for eleverne i skoleudsendinger, da de i mange tilfælde gennemfører *hele* den praktiske del af uddannelse i udlandet, og i den praksis jeg kender til, er der ikke tegn på, at deres faglige udbytte ikke skulle leve op til kravene. En bred evaluering af PIU-ordningen fra 2000 godkender da også den faglige kvalitet i PIU-opholdene trods enkelte ”*skønhedspletter*”, som må tages alvorligt (Sølvmoose et al 2000:7).

---

<sup>7</sup> Praktikstedet er naturligvis valgt af den arrangerende erhvervsskole eller undtagelsesvis af PIU-eleven selv, så det opfylder kravene til en tilsvarende dansk læreplads, og efterfølgende godkendt af Det Faglige Udvalg.

<sup>8</sup> Cirius er en styrelse under Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, der bidrager til at styrke Danmarks position i det globale samfund ved at fremme uddannelsernes internationalisering, interkulturel forståelse, integration og globalt udsyn.

## 2. Problemformulering og begrebsafklaring

Inden for emnet læring i forbindelse med praktik i udlandet i erhvervsuddannelserne ser specialet på den problematik, der handler om, hvordan PIU-elevens læringsproces adskiller sig fra de øvrige EUD-elever, herunder den mulige betydning af at understøtte PIU-elevens refleksion over erfaringerne fra praktikken i udlandet, således at disse omdannes til læring og øget handlekompetence. Det leder frem til følgende problemformulering:

*Hvordan foregår læringsprocessen i PIU-sammenhæng for skoleudsendte EUD- elever, og hvilken rolle spiller refleksion i denne forbindelse?*

Med *læringsprocessen* tænkes på den proces, hvormed PIU-eleven tilegner sig faglige, personlige, kulturelle og sproglige kompetencer i forbindelse med sin uddannelse. Begrebet *PIU-sammenhæng* henviser til, at selve praktikopholdet i udlandet ikke kan betragtes isoleret. Det er forbundet med andre elementer i uddannelsen, herunder ikke mindst det efterfølgende skoleophold i Danmark. Betegnelsen *skoleudsendte* EUD-elever dækker de elever, der er udsendt i længerevarende PIU-ophold direkte af deres erhvervsskole uden dansk uddannelsesaftale og dermed uden opbakning fra en dansk læremester. Endelig skal *refleksion* i denne sammenhæng primært forstås som et dybere fænomen, der foregår efter handlingen, og som kan vedrøre præmisserne for selve handlingen.

Problemformuleringen søges empirisk belyst fra to forskellige perspektiver: dels de involverede PIU-elever og dels nøglepersonerne i deres læringsmæssige omgivelser<sup>9</sup> på skolen i Danmark. I forhold til begge perspektiver opstilles en række undersøgelsesspørgsmål, som de to informantgrupper forventes at kunne give indsigt i:

- Hvad karakteriserer et godt PIU-ophold?
- Hvad lærer eleven under praktikopholdet i udlandet og på skolen i Danmark?
- Hvordan foregår denne læringsproces under praktikopholdet i udlandet og på skolen i Danmark?
- Hvilke muligheder gives PIU-eleven for efterbehandling af og refleksion over læringsudbyttet?

---

<sup>9</sup> I metodeafsnittet redegøres nærmere for en forståelse af de læringsmæssige omgivelser.

Undersøgelsesspørgsmålene forventes at bibringe en samlet viden, der i kombination med den efterfølgende analyse og teoretiske tolkning kan føre til en bevarelse af problemformuleringen i en proces bestående af fire trin. Først søges viden om det gode og vellykkede PIU-ophold ved at undersøge elevernes motivation for at vælge, og for at gennemføre, deres erhvervsuddannelse på denne anderledes måde. Dette begrundes teoretisk ud fra en læringsforståelse baseret på Illeris<sup>10</sup>, som vægter både motivation, samspil og kognition. På første trin afdækkes også fordele og ulemper ved PIU-opholdet, hvilket i undersøgelsesfasen skaber rum for informanternes refleksion. Samtidig er interessen for fordele og ulemper teoretisk begrundet i Søren Kristensens begreb immersion<sup>11</sup>, der handler om, at høj intensitet i PIU-opholdets kulturmøde er befordrende for læringsudbyttet, hvilket dog ikke udelukker, at ulemper og besvær også kan skabe læring.

Dernæst søges viden om læringsindholdet, fordelingen heraf mellem udlandspraktik og skoleophold i Danmark samt vurdering af læringsudbyttet i forhold til de øvrige EUD-elever. Fokusering på selve læringsindholdet i PIU-forløbet begrundes teoretisk med Illeris kognitive dimension, der drejer sig om det, man rent faktisk lærer. Samme betoning af indhold som led i en samlet forståelse af læringsprocessen findes i de gængse didaktiske modeller i EUD-systemet, der i vidt omfang er præget af indholdsstyring (Hiim & Hippe 2007:73 og Ralking et al 2001:25).

Som det tredje søges viden om karakteren af og vilkårene for den læringsproces, der har bibragt det afdækkede læringsindhold. Her findes den overordnede teoretiske begrundelse i Illeris' samspilsmæssige dimension samt i den specifikke del af den teoretiske ramme<sup>12</sup>, der udfolder situeret læring og deraf afledte begreber i forhold til PIU. Ligeledes begrundes Søren Kristensens beskrivelse af vilkårene for læring i en interkulturel kontekst en interesse for selve læringsprocessen i PIU-sammenhæng.

Endelig som det fjerde søges viden om PIU-elevernes mulighed for at reflektere over læringsprocessen i deres udlandsophold, skolens understøttelse af denne efterbehandling, og betydningen heraf for den samlede læringsproces. Refleksionens betydning hænger på det teoretiske plan sammen med den kognitive dimension af læringen hos Illeris, som i PIU-sammenhæng drejer sig om bearbejdelse af oplevelserne fra udlandet. Søren Kristensen

---

<sup>10</sup> Se afsnit 3.2.

<sup>11</sup> Se afsnit 3.2.

<sup>12</sup> Se afsnit 3.2.

betegner den kognitive refleksionsproces som perspektivering og understreger, at den skal understøttes af den ansvarlige uddannelsesinstitution<sup>13</sup>.

Undersøgelsesspørgsmålene kan ikke alle stilles direkte til informanterne i den form, de har her. De vil blive nedbrudt i konkrete interviewspørgsmål tilpasset den enkelte informants baggrund efter de principper, der redegøres for i afsnittet undersøgelsesdesign. Herefter vil den indsamlede empiri blive analyseret og tolket ud fra den teoretiske forståelsesramme, der præsenteres i afsnit 3.2. Gennem denne trinvis generering af viden ud fra informanternes svar og tolkningen heraf, hvor refleksion over læring gradvist bringes i centrum, vil det i kapitel 3 blive forsøgt at besvare de opstillede undersøgelsesspørgsmål i form af opsamlinger, hvorefter der i kapitel 4 konkluderes i forhold til den samlede problemformulering.

Et svar på problemformuleringen vil primært have betydning for de involverede i EUD-systemet og brugerne heraf: dels eleverne, som står alene uden læringsmæssig opbakning fra en dansk virksomhed, og som muligvis ikke får udnyttet deres læringspotentiale fuldt ud; dels erhvervsskolen, hvis opgave er at understøtte elevernes læringsproces, og dermed levere de bedst muligt kvalificerede faglærte til arbejdsmarkedet; og dels erhvervslivet i Danmark, der i lyset af globaliseringens ændrede vilkår er blevet endnu mere afhængigt af veluddannede og internationalt orienterede faglærte.

### **3. Metodiske overvejelser**

I dette kapitel redegøres for det overordnede videnskabsteoretiske grundlag, som de metodiske overvejelser bygger på, dernæst fremlægges og begrundes valget af den teoretiske forståelsesramme, ligesom teorien operationaliseres i forhold til den praktiske virkelighed, den skal anvendes på, og endelig præsenteres det empiriske undersøgelsesdesign.

#### **3.1 Videnskabsteoretisk grundlag**

Det metodiske udgangspunkt for dette speciale er en fænomenologisk-hermeneutisk videnskabsforståelse. Fænomenologiens grundlæggende princip er at gå direkte til feltet og undersøge dette. Det gøres ved at interviewe PIU-elever og nøglepersoner i den

---

<sup>13</sup> Se afsnit 3.2.

læringsmæssige sammenhæng omkring dem for at klargøre, hvordan disse aktører oplever læring i PIU-sammenhæng, før den således indhentede information indordnes i et begrebsligt system. Denne fremgangsmåde indebærer, at forskeren er bevidst om sin egen forforståelse, som i størst muligt omfang skal lægges til side. Fra hermeneutikken hentes metodikken til tolkning af interviews. På det praktiske plan gøres dette ved hjælp af den hermeneutiske cirkel, der består i konstante skift mellem helhed og del, således at helheden forstås ud fra delene og omvendt, og således at forskeren konstant holder sin egen forforståelse og dennes betydning for tolkningen for øje (Kvale 1997:49).

I forhold til den teoretiske forståelsesramme må man med et fænomenologisk udgangspunkt holde sig for øje, at dette netop kun er en ramme. Søger man adgang til PIU-elevernes livsverden, som blandt andre Steinar Kvale refererer til (Kvale 1997:40), kan man ikke på forhånd vide, alt hvad man får behov for at forklare teoretisk, selvom rammen er udviklet på baggrund af en problemformulering nedbrudt i konkrete undersøgelsesspørgsmål. Derfor kan der i analysen af de empiriske resultater opstå behov for at udvide rammen ved at trække yderligere, beslægtede teorielementer ind som forklaring på dele af empirien.

### **3.2 Teoretisk ramme**

Når man beskæftiger sig med læring i PIU-sammenhæng og fokuserer på betydningen af refleksion, må en forståelsesramme sammenstykes af bidrag fra forskellige lærings- og refleksionsteorier, for at man kan forstå og forklare fænomenet. Den eksisterende forskning på området tilbyder i følge Søren Kristensen, som efter min vurdering på europæisk plan har gennemført den mest omfattende forskning inden for feltet, ikke en passende teoretisk forståelsesramme. I en artikel forud for sin PhD udtrykker han det således: "*Practices out there are based on assumptions and have seldom been underpinned by research, and no adequate theories have been developed to give a general sense of direction and coherence to the field*" (Kristensen 2001:421). Det råder Søren Kristensen bod på ved at udvikle sit eget bud på en sådan teori baseret på bidrag fra en række forskere inden for læring og interkulturel kommunikation kombineret med egne, nyudviklede begreber, der beskriver læringsvilkårene i mobilitetsophold generelt (Kristensen 2006:16-17). Fokuserer man mere specifikt på læringsprocessen i forbindelse med praktik i udlandet i regi af en dansk erhvervsuddannelse opbygget af elementer fra traditionel mesterlære (virksomhedsdelen) og mere skolastiske

elementer (skoleopholdene) efter et vekseluddannelsesprincip, må den teoretisk ramme indeholde tre aspekter: læring i en social kontekst, læring i en interkulturel kontekst og refleksion i forbindelse med læring. I det følgende forklares disse tre aspekter nærmere, men først ses på forståelsen af læring som sådan.

En af forudsætningerne for at tale om læring er at definere en generel forståelse af begrebet. Min egen grundlæggende læringsforståelse læner sig op ad den, Knud Illeris fremlægger i bogen *"Læring"*, hvor han argumenterer for et relativt bredt læringsbegreb, der har en afbalancering af kognitive, motivationsmæssige og samspilsorienterede perspektiver (Illeris 2007:38 og 264). Afhængigt af hvad der skal læres af hvem og i hvilken situation, må disse tre perspektiver tilskrives forskellig vægt. I forhold til læring i PIU-sammenhæng er det særlig vigtigt at se på det sociale samspil, da rammerne for læringen er en reel arbejdsplads i en fremmed, kulturel kontekst. Det er desuden nødvendigt at se på, hvordan den enkelte lærende individuelt via refleksion kognitivt kan omdanne oplevelser til erfaring og videre til læring og dermed potentielt forandring af eksempelvis PIU-elevens handlekompetence ved at bruge udenlandsk inspirerede råvarer og opskrifter i et dansk køkken eller ved at kunne håndtere den kulturelle diversitets udfordring på en dansk arbejdsplads inden for hotel- og restaurationsbranchen på en mere hensigtsmæssig måde end før opholdet. Det tredje perspektiv i Illeris' læringsforståelse, motivation, hører med i billedet som forudsætning for, at EUD-eleven overhovedet vælger at gennemføre sin uddannelse på en anderledes og umiddelbart mere udfordrende måde.

Til en forståelse af læring i den sociale kontekst, som mesterlæren foregår i, inddrages Lave og Wengers teori om situeret læring (Lave & Wenger 2005) kombineret med bidrag fra Klaus Nielsen og Steinar Kvaales forskning specifikt i dansk mesterlære (Nielsen & Kvale 1999 og 2003). Specielt praktikdelen af en EUD, og dermed også et PIU-ophold, kan ifølge Lave og Wengers teori forstås om situeret læring, da der er tale om læring i en praktisk arbejdssituation på en rigtig arbejdsplads. Mere specifikt kan PIU-elevens udlandspraktik betragtes som en gradvis bevægelse fra *legitim perifer deltagelse* hen imod fuldgyldig deltagelse. Man accepteres i udgangspunktet som lærling, men må gradvist tilegne sig eksempelvis kokkefagets håndværksmæssige færdigheder og faglige normer og dermed fuld integration i det praksisfællesskab, der udgøres af praktikpladsen i udlandet (Lave & Wenger

2005:31-42). Læring i en dansk erhvervsuddannelse lader sig dog ikke forklare udelukkende som situeret praksis og Lave og Wengers heraf afledte begreber (Grønbæk Hansen 1998:16). Det er nødvendigt også at se på betydningen af de skift mellem forskellige sociale læringskontekster, som vekselluddannelsesprincippet inden for EUD byder på. Helt konkret påpeger Nielsen og Kvale, hvordan EUD-eleverne tilsyneladende affinder sig med den autoritet og tradition, de finder hos deres selvvalgte læremester, mens de reagerer imod de tilsvarende forhold på erhvervsskolen (Nielsen & Kvale 1999:26). Denne forskel på den sociale læringskontekst mellem skole og praktiksted må formodes at være mere udtalt i PIU-sammenhæng, hvor praksisfællesskabet på arbejdspladsen erfaringsmæssigt ofte er væsentligt mere autoritært styret end i Danmark, og praksisevalueringen kan være hård og kontant (Tanggaard 2004:63). Det identitetsdannende aspekt i uddannelsen har stor betydning for den enkelte EUD-elev (Illeris et al 2007:116), hvilket muligvis forstærkes, når gennemføres på egen hånd i udlandet.

Læring i en interkulturel kontekst forklares teoretisk ud fra Søren Kristensens fire begreber *immersion*, *ansvarlighed*, *kontrastering* og *perspektivering*, hvoraf de tre første beskriver de interkulturelle læringsvilkår. Immersion drejer sig om længden og intensiteten af den interkulturelle eksponering i PIU-opholdet: jo længere opholdet er, og jo mere fuldstændigt eleven er omringet af værtslandets kultur, desto større er læringsudbyttet. Ansvarlighed handler om, at PIU-eleven skal have mulighed for at træffe sine egne beslutninger i forhold til arbejde og fritid i et kulturelt fremmed miljø, og kontrastering vedrører muligheden for at se og relatere dagligdags og arbejdsmæssige oplevelser til det, PIU-eleven er vant til i Danmark. Der skal være en tilpas balance mellem genkendelighed og fremmedartethed, for at PIU-eleven kan opnå et læringsudbytte af denne kontrastering. Det sidste begreb, perspektivering, er specifikt rettet mod bearbejdningsprocessen, og behandles derfor under aspektet refleksion (Kristensen 2004:98-99). Den konkrete forståelse af begrebet interkulturel kompetence finder Kristensen hos Stadler (Kristensen 2006:12), hvor specialet baseres på Milton Bennetts beskrivelse af udviklingen i den interkulturelle læreproces fra det *etnocentriske* til det *etnorelativistiske* stadium, da Bennett har en mere nuanceret inddeling i understadier og en tydeligere progression i udviklingen (Thorbjørn Hansen 2001:97 og Bennett 1998:181):



Stadium	Trin	Adfærd
Det etnocentriske stadium	1. Fornægtelse	a) Isolation b) Separation
	2. Forsvar	a) Kulturel nedgørelse b) Kulturel selvovervurdering c) Kulturel konvertering
	3. Bagatellisering	a) Fysisk universalisme b) Abstrakt universalisme
Det etnorelativistiske stadium	4. Accept	a) Respekt for adfærdsforskelle b) Respekt for værdiforskelle
	5. Tilpasning	a) Empati b) Pluralisme
	6. Integration	”Det marginale menneske”

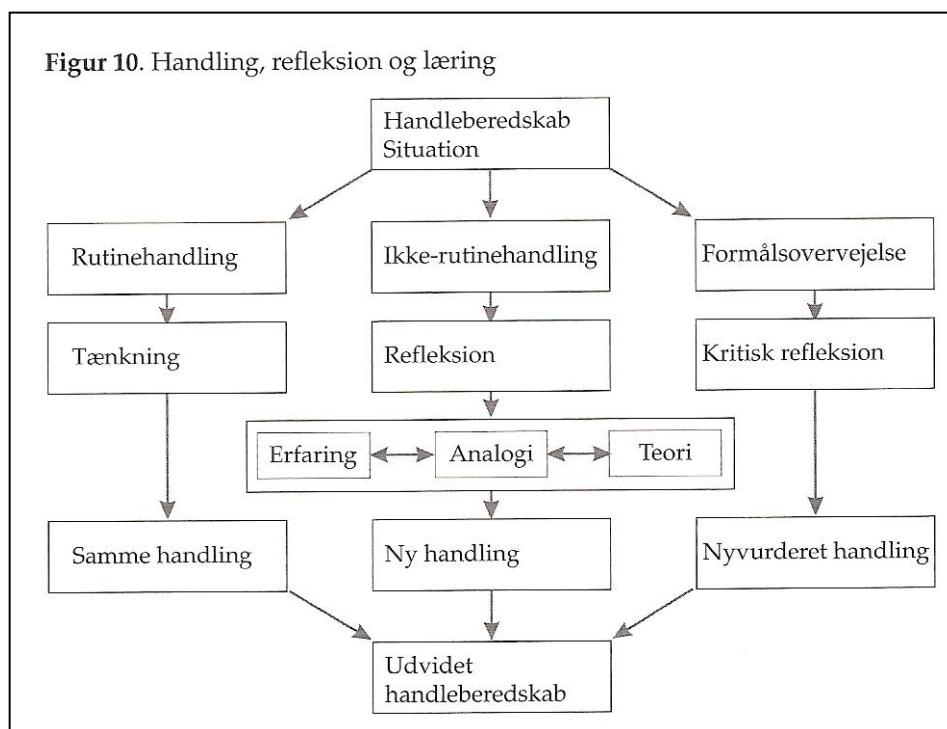
(ibid)

Den udvikling af *mellempfolkelig forståelse*, der refereres til i den officielle målsætning<sup>14</sup> for PIU-ordningen, svarer til udviklingen fra det etnorelativistiske stadium hos Bennett, hvor PIU-eleven bliver i stand til at se sin egen kultur som en blandt mange mulige, til i den høje ende af Bennetts skala at betragte værtslandets kultur som værende ligeværdig med sin egen kulturelle baggrund (Bennett 1998:182).

Med hensyn til refleksion i forbindelse med læring vælges et bredt teoretisk fundament, hvor begrebet beskrives på forskellige niveauer og med forskellige grader af kompleksitet fra refleksion i handling hos Schön til kritisk refleksion hos Mezirow. Dette spektrum er opstillet i en sammenfattende model for handling, refleksion og læring af Wahlgren et al på en måde, der vurderes som brugbar i forhold til læring i PIU-sammenhæng. Grafisk fremstillet ser modellen således ud:

---

<sup>14</sup> Se kapitel 1



(Wahlgren et al 2008:199)

Som det fremgår, tales der om *tænkning* frem for refleksion ved rutinehandling. I PIU-sammenhæng svarer det til, at eleven lærer gennem konsolidering og gradvis udvidelse af eksempelvis faglige kunnen. Begrebet *refleksion* anvendes i forhold til situationer, hvor rutinehandling ikke slår til. Her når PIU-eleven, ved bevidst refleksion over kontekstbundet erfaring, tilsvarende erfaringer fra tidligere praktik- og skoleophold i udlandet og Danmark sammenholdt med teoretisk viden, frem til en ny handlemåde. I den komplekse ende af skalaen bruges begrebet *kritisk refleksion* om situationer, hvor der tages stilling til selve handlingens formål. I forhold til PIU kan det f.eks. forekomme, når eleven på skoleopholdet overvejer, om det vil være hensigtsmæssigt i forhold til et godt svendepøveresultat at tage det efterfølgende praktikophold på samme praktiksted i udlandet eller vælge et nyt (ibid:198-202). Desuden indbefatter den teoretiske ramme Søren Kristensens begreb *perspektivering*, der specifikt handler om refleksion over og bearbejdning af mødet med det fremmede – en refleksionsproces der ifølge Kristensen ofte skal hjælpes på vej pædagogisk (Kristensen 2006:17). Både hos Mezirow og Kristensen er refleksion en mulig vej til læring på et højere niveau, *transformative learning*, som basis for forandring i form af udvidet handleberedskab (Kristensen 2004:78). Den samme sondring mellem læringsniveauer findes hos Illeris, der med reference til Piaget taler om *akkomodative* og *transformative* læreprocesser (Illeris

2007:265). Dermed ses en sammenhæng mellem de tre aspekter i den teoretiske ramme, og vigtigheden af, at de alle tre bringes i spil samtidig, er tydeliggjort.

Afslutningsvis opsummeres den teoretiske ramme. Tre overordnede aspekter bringes i spil, nemlig læring i en social kontekst, læring i en interkulturel kontekst og refleksion i forbindelse med læring. Det sociale aspekt forstås ud fra Lave og Wengers teori om situeret læring og begreberne legitim perifer deltagelse og praksisfællesskaber. Da EUD er en vekseluddannelse inddrages teoretiske bidrag fra Klaus Nielsen og Steinar Kvale til at forklare betydningen af hhv. den virksomhedsbaserede og skolastiske del af PIU, skiftet mellem disse sociale sammenhænge, og elevernes accept af den ofte kontante pædagogik på praktikstedet. Desuden bidrager Illeris' forskning til en forståelse af identitetsdannelsen i PIU.

Interkulturel læring forstås ud fra Søren Kristensens teori, hvis begreb immersion vedrører længden og intensiteten af kulturmødet i PIU-sammenhæng, ansvarlighed fokuserer på elevens selvbestemmelse vedrørende arbejde og fritid, og kontrastering henviser til muligheden for sammenligning på tværs af det oplevede kulturelle spænd mellem Danmark og udlandet. Forståelsen af interkulturel kompetence findes i Milton Bennett beskrivelse af udviklingen fra etnocentrisme til etnorelativisme, hvor PIU-eleven bliver i stand til at se sin egen kultur som én blandt mange ligeværdige.

Refleksion i forbindelse med læring forstås i forhold til et spektrum af handlesituationer med forskellige grader af kompleksitet i refleksionsprocessen – fra Schöns refleksion i handling til Mezirows kritiske refleksion. En samlet model for refleksion hos Wahlgren et al skelner mellem tænkning som konsolidering af rutinehandlinger, egentlig refleksion, når rutinehandling ikke slår til, og kritisk refleksion, hvor PIU-eleven forholder sig til selve formålet med handlingen. Dette suppleres med Søren Kristensens begreb perspektivering, som specifikt drejer sig om refleksion over den interkulturelle erfaring fra PIU-opholdet og den pædagogiske understøttelse heraf.

Den basale læringsforståelse baseres på Illeris, som vægter det kognitive, motivationsmæssige og samspilsorienterede perspektiv afhængigt af den konkrete situation. I PIU-sammenhæng er det sociale samspil på praktikpladsen afgørende for adgangen til læring, det motivationsmæssige har betydning for elevens valg og gennemførelse af en kulturelt anderledes praktikform, og det kognitive spiller ind i forhold til refleksion over erfaringerne, så læringen

om muligt transformeres til et højere niveau, som beskrevet hos både Illeris og Mezirow, og dermed fører til udvidet handlekompetence.

### **3.3 Design af empirisk undersøgelse**

Som udgangspunkt for udviklingen af undersøgelsesdesign bygger specialet på den enkle hypotese<sup>15</sup>, at der er i et vist omfang er et uudnyttet læringspotentiale hos PIU-eleverne. Der kan være elementer i elevernes efterbehandling af og refleksion over deres udlandserfaringer, som ikke understøttes tilfredsstillende på skolen. Det er ikke målet, at efterprøve denne hypotese, men den skal sammen med forforståelsen holdes for øje ved design af undersøgelsen.

#### **3.3.1 Forforståelse**

I kraft af min erhvervsmæssige baggrund har jeg en forforståelse, der må klargøres. Som international koordinator på Tech College Aalborg med ansvar for at promovere brugen af PIU-ordningen blandt skolens elever, og som tidligere PIU-vejleder for hotel- og restaurantelever, er jeg aktør i det felt, jeg undersøger. Desuden har jeg været i mere end ti år været udsendt som ulandsarbejder i Afrika og som konsulent på min skoles projekter rundt om i verden. Denne baggrund og den deraf følgende positive holdning til kulturmødets muligheder medfører en vis risiko for bias, som vil blive forsøgt imødegået blandt andet ved at gennemføre den empiriske undersøgelse på en fremmed skole.

Jeg betragter muligheden for en understøttet pædagogisk proces som afgørende i PIU-elevens bearbejdning af erfaringerne fra udlandet, så læringsudbyttet konsolideres. Kristensens studie af europæisk praksis konkluderer det samme. Det er derfor ikke et af specialets mål, at undersøge *om* sådan en bearbejdning spiller en sådan rolle, men derimod *hvordan*. Hvordan foregår bearbejdningsprocessen helt konkret på skoleplan? Og hvilken betydning har refleksion i denne proces?

#### **3.3.2 Kvalitative interviews**

Den empiriske undersøgelse tænkes gennemført som en række kvalitative interviews af aktører i feltet. Kernen blandt informanterne vil være fire PIU-elever med nuværende eller

---

<sup>15</sup> Præsenteret i kapitel 1 og 2

nylige erfaringer med undersøgelsens problematik, om end de ikke nødvendigvis har erkendt denne erfaring med brug af det begrebsapparat specialet anvender. Umiddelbart uden om dem interviewes nøglepersoner på skolen, som er involveret i elevernes læringsproces og afviklingen af deres PIU-ophold, og som dermed konstituerer de væsentligste elementer i elevernes læringsmæssige kontekst i Danmark.

Interviewene vil have en semistruktureret og eksplorativ karakter. De interviewede informeres om, at undersøgelsen drejer sig om læring i forhold til PIU, men refleksion vil ikke indledningsvis blive nævnt, da målet er at få respondenternes umiddelbare oplevelser frem, eller med Kvaales ord at få indblik i den *livsverden* i form af PIU-elevernes hverdag, som problemstillingen tager udgangspunkt i, uden at denne proces forstyrres af interviewerens forforståelse (Kvale 1997:40). Til dette formål udarbejdes spørgeguiden, som dækker de planlagte temaer og levner plads til at forfølge relevante spor, som den enkelte informant bringer frem. I afsnit 3.3.4 redegøres for den faktiske gennemførelse af interviewene.

### 3.3.3 Valg af informanter

Undersøgelsen gennemføres på Hotel- og Restaurantskolen i København for at reducere risikoen for bias i form af at være kendt blandt informanterne og have interesse i skolens praksis i forhold til PIU, og fordi denne skole har et stort volumen af PIU-aktivitet, heraf specielt mange elever i skoleudsendelser. Det skønnes, at interview af fire PIU-elever er tilstrækkeligt til at generere de nødvendige empiriske data. Kriterierne for udvælgelse af eleverne er som følger:

- **Køn:** ligelig fordeling. EUD havde i 2005 en procentuel fordeling mellem mænd og kvinder på 55:45 (UVM 2008:62). Erfaringsmæssigt ligger hotel- og restaurantområdet tæt på dette gennemsnit.
- **Alder:** relativt tæt på den gennemsnitlige EUD-elev, som er 21 år ved starten på en EUD (ibid:62) og dermed ca. 23 år midt i uddannelsen.
- **Skolebaggrund:** 2-3 PIU-elever med 9. eller 10. klasse og 1-2 med gymnasialt niveau. Samlet har ca. 10 % af eleverne gennemført en gymnasial uddannelse, før de begynder på EUD (DI 2009:7), men tidligere undersøgelser viser, at andelen af PIU-elever med gymnasial baggrund er væsentlig højere end blandt EUD-elever generelt (Sølvmoose 2000:30).

- **Fag:** 2 kokke, 1 tjener og 1 receptionist. Erfaringsmæssigt svarer det til fordelingen af PIU-elever inden for hotel- og restaurantområdet, og det repræsenterer yderpunkterne erhvervsfagligt med håndværksfag i den ene ende af skalaen (kok) og servicefag i den anden ende (tjener og receptionist) samt de deraf afledte krav til sproglige forudsætninger og forudgående skolegang.
- **PIU-opholdsland:** fortrinsvis engelsktalende lande, fordi en stor del af PIU-eleverne tager her til. Blandt de *udstationerede* PIU-elever drejer det sig om 55 % (Warring & Pedersen 2006:18) og for *skoleudsendte* formodes det at være nogenlunde det samme. Med dette kriterium sikres, at den sproglæring PIU-eleverne udtaler sig om i størst muligt omfang vedrører det samme sprog.
- **Opholdstype og -længde:** skoleudsendelser af minimum 6 måneders varighed. At der fokuseres på længerevarende skoleudsendelser er allerede præciseret i problemformuleringen. Det kræver en vis periode at nå stadiet immersion, som Kristensen taler om, og dermed indhøste substantielle erfaringer på en læreplads i udlandet (Kristensen 2006:17). Til sammenligning varer udstationering typisk på 3 måneder.

Med disse kriterier er det forsøgt at vælge PIU-eleverne, så de i forhold til variable som køn, alder og skolebaggrund ikke afviger væsentligt fra den gennemsnitlige EUD-elev, for efterfølgende i analysen at kunne udelukke forskelle, der kan tilskrives disse forhold. Der fokuseres således primært på forskellene mellem PIU-elever og ikke-PIU-elever, mens de betydelige forskelle, der er mellem EUD-elever indbyrdes, begrænses på de angivne områder.

Alle informanterne er anonymiserede i denne rapport. De fire PIU-elever blev konkret valgt i samarbejde med studievejledningen på Hotel- og Restaurantskolen. Med de elever, der under interviewrunden var på skoleophold, lod det sig gøre at finde fire elever, der lever op til kriterierne, bortset fra at en enkelt elev ikke været i et engelsktalende land:

Navn	Køn	Alder	Skolebaggrund	Fag	PIU-opholdsland	Opholdslængde
Dinna	K	25	10. kl.	Kok	Italien og Caribien	12 mdr. + 8 mdr.
Esben	M	20	9. kl.	Kok	England	6 mdr.
Alex	M	23	Studentereksamen	Tjener	England	7 mdr.
Karina	K	21	HHX	Receptionist	England	9 mdr.

De øvrige informanter udgør PIU-elevernes læringsmæssige kontekst i Danmark. Det drejer sig om tre personer: en faglærer, en kontaktlærer og en PIU-vejleder. Rollefordelingen blandt disse aktører er som følger:

- **Faglæreren** er den lærer i EUD-systemet, der primært underviser i rent erhvervsfaglige discipliner – både teoretisk i klasseværelset og praktisk i f.eks. køkkenet.
- **Kontaktlæreren** er enten den faglærer eller lærer i de almene fag, der følger den enkelte elev gennem uddannelsesforløbet, og som sammen med eleven monitorerer læringsprocessen.
- **PIU-vejlederen** er en studievejleder, der har specialiseret sig i vejledning af PIU-elever og varetagelse af de praktiske forhold som kontrakt, godkendelse hos det faglige udvalg, økonomisk støtte mv.

Kriterierne for valget af informanter i laget uden om eleverne er, at de har konkret erfaring med PIU-elever over en årrække på skolen, og at de om muligt har været, eller stadig er, aktivt involveret i forhold til en eller flere af de interviewede PIU-elever. Informanter blandt de ansatte på skolen i København blev valgt således:

Pseudonym	Funktion	PIU-erfaring
Daniel	Kokkefaglærer og kontaktlærer for PIU-eleven Dinna	Faglærer for 35-40 PIU-elever og kontaktlærer for ca. halvdelen af dem
Jette	Receptionistfaglærer og kontaktlærer for PIU-eleven Karina	Faglærer for 15-20 PIU-elever og kontaktlærer for ca. 2/3 af dem
Carlo	PIU-vejleder for alle 4 PIU-elever blandt informanterne	Ansvarlig for de pt. ca. 80 PIU-elever på skolen Erfaring med 1-2000 PIU-elever i alt

### 3.3.4 Gennemførelse af interviewene

Interviewene gennemføres som nævnt på baggrund af en interviewguide. Denne er grundlæggende ens for de fire PIU-elever, mens den for de tre informanter, der udgør elevernes læringsmæssige omgivelser, er tilpasset den rolle, hver enkelt informant varetager. Den enkelte interviewguide bygger på undersøgelsesspørgsmålenes temaer, som er brudt ned i forslag til konkrete spørgsmål om relevante undertemaer. Spørgeguiderne er designet med deskriptive svar for øje frem for mere spekulativt respons (Kvale 1997:136) ved indledningsvis at spørge om ”hvad” og først senere ”hvordan”. Det er bevidst forsøgt ikke at lægge informanterne ord i munden, blandt andet ved, specielt overfor PIU-eleverne, ikke at bringe begrebet refleksion direkte på tale fra starten. Med en sådan relativ åben ramme for kommunikationen mellem interviewer og informant bevares muligheden for, at interviewene kan have en semistruktureret og eksplorativ karakter. Interviewguiden betragtes som en ramme, der sikrer at informanterne kommer omkring de samme temaer. De benyttede interviewguides er vedlagt som bilag 1-4. Da det i praksis viser sig, at de to faglærere også er kontaktlærere for to af PIU-eleverne blandt informanterne kombineres i disse tilfælde interviewguiderne i bilag 2 og 3.

Interviewene afvikles i løbet af uge 40, 2009 i uforstyrrede lokaler på Hotel- og Restaurantskolens to adresser i København. Inden det enkelte interview påbegyndes, informeres informanten om, at interviewet optages på bånd, at det vil blive behandlet anonymt, og om hovedindholdet i interviewet. Det sidste gøres uden at afsløre den problematik, der specifikt undersøges, således at informanterne ikke er påvirkede af deres viden og holdning her til (ibid:118). Desuden bruger jeg inden selve interviewet tid på at forklare min baggrund og spørge ind til informantens for skabe den rapport, der skal til for at afvikle interviewet i en afslappet og tillidsfuld atmosfære.

I rollen som interviewer er jeg i overensstemmelse med det fænomenologiske udgangspunkt opmærksom på ikke at lade min forforståelse få indflydelse. Selvom jeg tidligere selv har vejledt adskillige PIU-elever og diskuteret ordningen med kolleger og dermed har en formodning om, hvad informanterne kunne tænkes at svare, så forholder jeg mig neutralt, åbent og eksplorativt i forhold til deres ytringer. Det faktum, at jeg ligesom informanterne har praktisk kendskab til branchen, ses umiddelbart som en fordel. I følge Kvale er det vigtigt, at man som interviewer kender til sproget, hverdagsrutinerne og magtstrukturerne i informantens



livsverden (ibid:103). Ved at forstå informantens fagsprog og referenceramme bliver man i stand til at stille spørgsmål, der giver mening, og som afdækker de forhold, man er interesseret i. Modsat indebærer dette også en risiko for, at man bliver indforstået og ikke holder en forskningsmæssig distance til informanten (ibid:123), hvilket dog ikke vurderes at have været tilfældet her. Efter afslutningen af interviewene debriefes informanten om den empiriske undersøgelses egentlige problematik.

### **3.3.5 Fastholdelse af interviews**

Interviewene er transskriberet og vedlagt som bilag 5-11. Baseret på Kvaales principper for transskribering af interviews (ibid:171) er der foretaget en lettere sproglig bearbejdning, hvor unødvendige gentagelser, øh'er, de fleste eder, "aktive lytte-ord" og "talen i munden på hinanden" er fjernet, så udtalelserne fremstår mere flydende og brugbare, uden at der er ændret på meningsindholdet. Denne form for transskription findes forsvarlig, da datamaterialet ikke skal bruges til en fonetisk eller lingvistisk analyse, men til at skaffe viden om læring i forbindelse med praktik i udlandet.

### **3.3.6 Analyse og tolkning af interviews**

I fænomenologiens terminologi kan de gennemførte interviews betegnes som en udforskning af informanternes livsverden. Som teknik til analyse af sådanne kvalitative data anvendes med baggrund i Kvale en opdeling i tre tolkningsniveauer, der i praksis overlapper hinanden til en vis grad: "1. *Tolkning af den udforskedes selvforståelse*. 2. *Undersøgerens common-sense-tolkning*. 3. *Undersøgerens teoretiske tolkning*." (Andersen 2009:196). Først tolkes den udforskedes selvforståelse gennem den dialog, selve interviewet udgør. Dette foregår i en cirkulær hermeneutisk proces bestående af gentagne skift mellem helhed og del, hvor der konstant fokuseres på at holde forforståelsen i baggrunden (ibid). Kvale beskriver dette tolkningsniveau som "*en sammenfatning af meningen i den interviewedes udtalelse og ud fra den interviewedes eget synspunkt, sådan som forskeren forstår dette*" (Kvale 1984:60). Dernæst gennemføres en common-sense-tolkning med brug af en bredere, almen forståelsesramme, som går videre end det, den interviewede selv har oplevet og udtrykt om de behandlede temaer. Endelig gennemføres en teoretisk tolkning ud fra en forud bestemt teoretisk ramme, der sandsynligvis også vil gå videre end den forståelse, de to første tolkningsniveauer giver anledning til (ibid).

Den samlede analyse og tolkning præsenteres i kapitel 4, som er bygget op i fire afsnit svarende til undersøgelsens temaer, der hver især igen er opdelt i en række undertemaer. For hvert undertema kombineres Kvaales to første analyse- og tolkningstrin i praksis. Disse består af den hermeneutiske proces, der foregår i selve interviewsituationen; den yderligere begyndende tolkning, der foregår i kraft af gennemlytning og transskription; udviklingen af en datamatriks<sup>16</sup> (ibid:209), der skaber overblik og sammenfatter resultatet af de kvalitative interviews; og en generel analyse og common-sense-tolkning. I forlængelse heraf det tredje trin i Kvaales tolkningsmodel for hvert undertema. Her analyseres og tolkes de empiriske resultater ud fra den teoretiske ramme fastlagt i afsnit 3.2, og i det omfang det er nødvendigt, inddrages beslægtede teoretiske elementer. Efter hvert af de fire afsnit i kapitel 4 følger en kort sammenfatning med delkonklusioner i forhold til undersøgelsesspørgsmålene. Dermed skulle der være skabt basis for at konkludere i form af en mulig besvarelse på problemformuleringen i kapitel 5.

### **3.3.7 Kritik af undersøgelsesdesign**

I denne afsnit beskrives overvejelser omkring begreberne reliabilitet, validitet og bias, herunder specielt hvordan det praktisk er forsøgt at sikre undersøgelsen i forhold til disse kvalitetsparametre for vidensproduktion. Peter Nielsens definerer reliabilitet således: *"Reliabilitet eller pålidelighed, dvs. spørgsmålet om man ved gentagne målinger af samme fænomen kommer til samme resultat."* (Nielsen 2007:88). Når viden indsamles i et møde mellem undersøger og informant, er situationen unik, og interviewet kan i sagens natur ikke gentages med nøjagtig samme resultat. Derfor er pålideligheden af de indsamlede data vanskelig at vurdere. De er indhentet ved interview af syv informanter, der alle har personlige erfaringer i forhold til PIU. Ved at sammenstille deres udsagn højnes reliabiliteten, men i sidste instans er det op til modtageren at vurdere reliabiliteten af kvalitativ forskning. For at muliggøre en sådan vurdering er det tilstræbt at fremlægge forskningsprocessen på en åben og gennemsigelig måde.

Tilsvarende definerer Nielsen validitet som: *"Validitet eller gyldighed og ækvivalens, dvs. spørgsmålet om man rent faktisk måler det, man ønsker at måle"* (ibid). Med semistrukturerede interviews på basis af spørgerammer, er der mulighed for at tilpasse de

---

<sup>16</sup> Se bilag 13

opfølgende spørgsmål undervejs, så man rent faktisk får den viden, man er på jagt efter – eller mest muligt af den. Ligeledes kan man forfølge temaer, der ikke var planlagte, men som afdækker relevant viden. Dette vil medvirke til at sikre, at man undersøger det, man ønsker at undersøge, og dermed når en høj grad af validitet. I forhold til den første tolkningskontekst kunne jeg have valgt at fremlægge resultaterne for informanterne og indgå i en dialog med dem herom for at sikre, at det reelt er deres selvforståelse, der kommer til udtryk. En sådan proces, der hos Kvale beskrives som *kommunikativ validering*, vil potentielt kunne øge undersøgelsens validitet (Kvale 1984:62), men den har af praktiske årsager ikke kunnet gennemføres. I sidste instans må således også validiteten vurderes af brugeren ud fra den måde, undersøgelsen er fremlagt og dokumenteret på.

Begrebet bias refererer i fænomenologisk sammenhæng til den mulige skævhed, der kan opstå på grund af forskerens forforståelse og mulige forudindtagethed. I interviewsituationen såvel som i den videre analyse- og tolkningsproces er man i Kvales terminologi *ikke forudsætningsløs*, hvormed han henviser til problematikken omkring bias uden at nævne begrebet direkte. Man må derfor forsøge at gøre sig sine forudsætninger bevidst, tage højde for dem og lægge dem eksplicit frem (Kvale 1997:59). Min egen forforståelse bunder i mange års arbejde med PIU-elever samt med praktisk kulturmøde i Afrika. Den deraf følgende risiko for en vis bias søges imødegået ved at gennemføre undersøgelsen blandt elever og ansatte på Hotel- og Restaurantskolen i København; ved at give informanterne tid og rum til at fremlægge *deres* forståelse af undersøgelsens temaer frem for at indgå i en debat om PIU med dem; og ved i den videre analyse og tolkning af informanternes selvforståelse loyalt at holde mig til, hvad informanterne selv har udtrykt om deres livsverden.

#### **4. Analyse og tolkning af de empiriske data**

Den følgende analyse og tolkning af empirien foretages i de tre trin præsenteret i afsnit 3.3.6, men først gives her en kort præsentation af de syv informanter:

**Kokkeeleven Dinna:**

Dinna er 25 år gammel og kommer fra København. Efter afslutningen af folkeskolens 10. klasse havde hun forskelligt ufaglært arbejde i nogle år, indtil hun i 2006 tog grundforløbet på Hotel- og Restaurantskolen i København. Første læreår gennemførte Dinna som PIU-elev på en gourmetrestaurant i Verona i Italien, andet læreår som almindelig kokkelev i Danmark hos en leverandør af mad til kantiner og events, og derefter rejste hun igen ud som PIU-elev. Dinnas sidste PIU-ophold på 8 måneder foregik i køkkenet på et luksushotel på den eksotiske ferieø, St. Barth Isle de France i Caribien. Ved interviewet er Dinna ved at gøre sig klar til svendeprøven som afslutning på sit sidste skoleophold.

**Kokkeeleven Esben:**

Esben er 20 år og bor hos sine forældre på Amager. Han gik direkte fra 9. klasse på grundforløbet på Hotel- og Restaurantskolen. Den første del af læretiden stykkede Esben sammen af korte praktikophold på forskellige restauranter og hoteller i København. Efter første skoleophold rejste han ud som PIU-elev i køkkenet på en eksklusiv restaurant på en af de britiske kanaløer, hvor han arbejdede som elev i 6 måneder. Efter PIU-opholdet fortsatte Esben i et restlæreforhold på en velrenommeret Italiensk restaurant i København. På tidspunktet for interviewet er Esben netop startet på sit tredje og sidste skoleophold.

**TjenerELEVEN Alex:**

Alex er 23 år gammel. Han kommer fra Fyn, hvor han tog studentereksamen og i en periode læste på universitetet, før han gennemførte grundforløbet inden for hotel- og restaurantområdet på Odense Tekniske Skole. Herefter stod han i lære som tjenerlev i to år på en københavnsk toprestaurant. De første 6 måneder af 2009 var Alex på PIU-ophold som tjenerlev på en af de fineste restauranter i Londons finansdistrikt. Alex er ved interviewet i gang med at øve til svendeprøven på sidste skoleophold efter at have vundet flere faglige mesterskaber inden for tjenerfaget.

**ReceptionistELEVEN Karina:**

Karina er 21 år og kommer fra Randers, hvor hun har taget HHX. Derefter har hun gennemført grundforløbet på Food College Aalborg med afslutning i september 2008. Umiddelbart efter grundforløbet rejste Karina ud som PIU-elev til York i England, hvor hun tilbragte 9 måneder som receptionistlev på et hotel tilhørende en stor kæde. Ved interviewet er Karina i gang med det første af to skoleophold, mens hun samtidig overvejer om hun skal færdiggøre sin uddannelse som PIU-elev på et nyt sted i England eller som almindelig lærling i Danmark.

**Kokkefaglæreren Daniel:**

Daniel er uddannet kok i 1983 i Aalborg og har derefter arbejdet i Schweiz i et halvt år samt i restaurationsbranchen i Danmark. Han har siden taget en uddannelse som tjener og sommelier i Danmark samt en hotellederuddannelse i udlandet. I 1994 blev han ansat som kokkefaglærer på Hotel- og Restaurantskolen i København, hvor han gennem årene har været faglærer for 35-40 PIU-elever. Ved interviewet er Daniel både faglærer og kontaktlærer for PIU-eleven Dinna.

**Receptionistfaglæreren Jette:**

Jette er oprindelig uddannet ekspedient i en radio- & TV-forretning og derefter hotel-receptionist, hvorefter hun har arbejdet 16 år på store internationalt orienterede hoteller i Danmark og samtidig taget en merkonomeksamen og diverse faglige kurser. I 1995 blev hun ansat som receptionistfaglærer på Hotel- og Restaurantskolen og gennemførte Pædagogisk Grundkursus (PG) for EUD-lærere i 1997. Jette har siden sin ansættelse undervist 15-20 PIU-elever, og er på tidspunktet for interviewet både faglærer og kontaktlærer for PIU-eleven Karina.

**PIU-vejlederen Carlo:**

Carlo er uddannet som fransklærer og blev ansat i denne kapacitet på Hotel- og Restaurantskolen i 1972. I 1990 startede han som studievejleder og tog en efteruddannelse inden for dette felt. Derefter har han siden indførelsen af PIU-ordningen i 1992 været med til at udvikle denne aktivitet på skolen og på flere andre tilknyttede skoler. Gennem dette arbejde har Carlo været i vejledningsmæssig kontakt med op til 2000 PIU-elever. Ved interviewet er han ansvarlig for skolens ca. 80 udsendte PIU-elever og chef for korpset af PIU-vejledere, og han har været involveret i udsendelsen af alle fire interviewede PIU-elever.

Analyse- og tolkningsmetoden består som nævnt af tre trin: 1) Tolkning af den udforskedes selvforståelse, 2) Undersøgerens common-sense-tolkning, og 3) Undersøgerens teoretiske tolkning. Forud for præsentationen i dette kapitel er de kvalitative interviews gennemført og transskriberet, ligesom alle svar er sammenstillet i en datamatriks, som led i trin 1. De enkelte transskriptioner er vedlagt som bilag 5-11 og datamatriksen<sup>17</sup> som bilag 12. Ved brug af citater fra interviewene anvendes informanternes anonymiserede fornavne, og efter hvert citat angiver referencen henholdsvis bilags- og linjenummer.

Præsentationen er opdelt i fire afsnit svarende til de overordnede temaer i undersøgelsen. Først søges viden om, hvad der udgør et godt og vellykket PIU-ophold, og dernæst viden om læringsindholdet, fordelingen af læringsindholdet i henholdsvis udlandet og på skolen i Danmark og vurdering af læringsudbyttet i forhold til de øvrige EUD-elever. Som det tredje punkt afdækkes viden om karakteren af og vilkårene for selve læringsprocessen i PIU-sammenhæng, og endelig som det fjerde viden om PIU-elevernes mulighed for at reflektere over læringsprocessen i deres udlandsophold. Hvert afsnit indledes med en kort fortælling om en af de fire PIU-elever for at illustrere og levendegøre deres livsverden. Disse fortællinger svarer i princippet til det, Etienne Wenger i bogen ”Praksisfællesskaber” kalder ”vignetter” (Wenger 2004:27). Fortællingerne er ikke direkte citater, men konstruerede ud fra

<sup>17</sup> I datamatriksen henviser tallet efter hver ytring eller stikord refererer til linjenummeret i transskriptionen.

interviewene. Udover at være en illustration til det afsnit, de er anbragt i, har de relevans i forhold til flere af undersøgelsens temaer.

I de undertemaer, som kapitlets fire afsnit er opdelt i, præsenteres analysen og tolkningen gennem Kvaales tre nævnte trin, som til en vis grad vil overlappende hinanden i praksis, og der foretages en opsamling ved afslutningen af hvert af de fire afsnit.

#### 4.1 Det gode PIU-ophold

##### Vignet I

##### **Esbens fortælling: En hovedløs kylling**

For Esben handlede det om at komme væk hjemmefra, at lære noget nyt på et højt fagligt plan, og at komme ud i verden og opleve kokkefaget fra en anden synsvinkel. Det blev til et halvt års praktik som kokkelev på de engelske kanaløer. Esben forklarer, at der ikke er tid til at tænke på andet – ikke noget med, at man lige skal til tandlægen, eller at ens veninde har fødselsdag og sådan noget. Det var bare at arbejde derudaf, så der kunne godt blive nogle søvnløse nætter på et koldt loftsværelse, hvor han savnede alt det derhjemme.

Efter den første dag var Esben ved at knække helt sammen. I køkkenet kørte de på ham fra starten, så han skulle vise, at han kunne noget, at han var noget værd, og at han kunne arbejde på deres måde, før han fik respekt. Pludselig skulle Esben køre sin egen station og lave retter han aldrig havde set før. Han var omgivet af et kaos af larm, mados, råben og skæld ud, mens middagsrykket kørte og alle arbejdede på højtryk. Han løb forvirret rundt om sig selv, forstod ikke hvad der blev råbt til ham på engelsk, og følte sig som en hovedløs kylling, der lige var blevet slagtet. Sådan gik dag ét, og Esben fortæller, at det var den hårdeste dag i hans liv. Men han fik ros bagefter af køkkenchefen for at have klaret den, og resten af holdet havde også gjort en god indsats, så der kom lige en stribe fadøl ind til fyraften. Når Esben ikke løb skrigende væk, så var det blandt andet fordi, han gerne ville kunne sige til sig selv og til sine kammerater derhjemme, at han gennemførte sin praktik i udlandet på trods af besværet. Han fik en sejr ud af det, fik en masse erfaring, og lærte at arbejde under pres. I dag ser han det som sine personlige fordele. Måske kan det være medvirkende til, at Esben kan realisere sin drøm om selv at blive chef en dag.

Baggrunden for at søge efter viden om de gode og vellykkede PIU-ophold, er en formodning om, at læringsudbyttet er størst i en sådan situation. Som udgangspunkt for at afdække det gode PIU-ophold fokuseres på tre undertemaer: indledningsvis elevernes motiv for at vælge PIU, derefter fordele og ulemper ved et PIU-ophold, og endelig vendes der tilbage til motivationen i form af det svære i PIU-opholdet og den mentale måde at takle dette på.

#### 4.1.1 Motivationen for at vælge PIU

Kun PIU-eleverne er interviewet i forhold til motivationen for at vælge PIU, da lærere og vejleder ikke har direkte adgang til denne information. Om dette undertema udtaler eleverne i hver sit interview:

*Dinna: ...at komme ud og møde nogle andre kulturer og prøve det på sådan en anden måde.” (5:10).*

*Alex: ...jeg havde brug for noget nyt, og jeg syntes det kunne være rigtig spændende at tage ud i verden. (7:9).*

*Karina: ...det at være i udlandet og få en anden kultur ind, det ville være et godt fodfæste. (8:22).*

PIU-eleverne udtrykker samstemmende ønske om at møde noget nyt og kulturelt anderledes som ramme for afprøvning og yderligere læring i deres fag. Yderligere påpeger eleverne, at kombinationen af rejse og uddannelse (5:16), oplevelsen af et virkeligt højt fagligt niveau (Vignet I og 7:24), det at flytte til et fremmed sted og starte et helt nyt kapitel af livet (7:14) og forbedrede karrieremuligheder på sigt (7:396 og 8:8) indgår i deres motivation.

Ud fra en generel læringsforståelse baseret på Illeris er elevernes motivation for at vælge PIU en central dimension i læring, da eleverne aktivt har valgt den specielle læringsituation, PIU-opholdet medfører. Såvel den faglige som den kulturelt rettede motivation tyder på, at PIU-eleverne ser PIU-opholdet som led i en personlig udviklingsproces. De vil lære deres egen personlige udgave af faget i en fremmed kulturel ramme, hvilket stemmer overens med den betoning af identitetsdannelse i mesterlære, som man finder i Illeris' forskning (Illeris et al 2007: 101), hos Lene Tanggaard og hos Lave og Wenger, der anfører, at vi som personer bliver defineret af de praksisfællesskaber, vi lærer i (Lave & Wenger 2005:49). Dette beskriver Illeris og hans fagfæller som et instrumentelt eller nytteorienteret forhold til læring (Juul 2004:19). PIU-eleverne vil i udgangspunktet lære for at kunne anvende det lærte som led i faglig og personlig udvikling, det viser deres udtalelser, at de har reflekteret over.

#### 4.1.2 Fordele og ulemper ved et PIU-ophold

Alle informanterne er interviewet om fordele og ulemper ved PIU-ophold. Om fordelene fremfører en af PIU-eleverne:

*Dinna: Det er det der med, at man kommer hjem, og man føler, at man har så meget ekstra i bagagen. Man har lært så mange ting, og... (5:51).*

Generelt nævner PIU-elever det høje faglige niveau og den deraf følgende arbejdsmæssige udfordring (5:36, 6:17 og 7:23), ligesom flere fastslår betydningen af at være glad for praktikstedet og mødet med andre mennesker (5:38, 6:22 og 8:17). Kun Alex blandt eleverne nævner det at arbejde på et fremmed sprog som en fordel (8:22). Lærerne og PIU-vejlederen påpeger blandt fordelene de kompetencer, PIU-eleverne opnår gennem udlandsopholdet. Specielt personlige kompetencer som modenhed og selvstændighed fremhæves (9:9 og 10:7), men også det at opleve andre måder at arbejde på (9:22 og 10:9) og de deraf følgende faglige, kulturelle og sproglige udfordringer (11:16).

Direkte adspurgt har kun én af eleverne et eksempel på ulemper ved PIU-opholdet, nemlig risikoen for dårlige boligforhold:

*Esben: Man får sådan et lille skur af et værelse oven på sådan et loft, hvor der ikke er isoleret. Så der er rimelig koldt... (6:33).*

Fra lærer- og vejlederside nævnes konkrete faglige mangler i forhold til det danske EUD-system (9:28 og 10:26), en forstyrrende rastløshed og udlængsel (10:22+24), brug af energi på at danne nyt netværk og det at lære sit fag på et fremmedsprog, "man ikke er helt fortrolig med" (11:30+41), som ulemper, der muligvis kan forringe læringsudbyttet.

Det at spørge ind til fordele og ulemper er tilsyneladende med til at skabe rum for refleksion hos PIU-eleverne. Deres fokusering på højt fagligt niveau og udfordring som fordele ved PIU-opholdet stemmer overens med deres motivation, hvor også glæden spiller en stor rolle, som det ses hos unge generelt (Illeris et al 2007:113+115). Ønsket om højt fagligt niveau kan forstås i sammenhæng med det Søren Kristensen kalder kontrastering. Eleverne ønsker at opleve toppen inden for deres fag, men samtidig skal der være balance i tingene, så de kan relatere den udenlandske oplevelse af faget til realiteterne inden for branchen i Danmark. Udfordringen som fordel kan teoretisk forstås på samme måde som beskrevet under motivation, hvor den ses som led i den personlige udvikling, eleverne søger gennem PIU-opholdet. Når lærerne peger på ulemper som potentielt hæmmende for læringen, skal man igen være opmærksom på kontrasteringens balance mellem det kendte og det ukendte. I denne sammenhæng skal det pointeres, at læring ikke kun sker gennem gode oplevelser, men i høj



grad også gennem de uventede reaktioner og det potentielle konfliktstof (Kristensen 2006:17), som PIU-opholdet byder på.

#### **4.1.3 Det svære og motivationen for at fortsætte på trods heraf**

Om det svære under PIU-opholdet og motivationen til at fortsætte på trods af eventuelle vanskeligheder, udtrykker PIU-eleverne stor enighed:

*Dinna: Hvis man har villet snakke med nogen omkring nogle problemer, man har haft, nogle ting man er gået igennem, så har der ikke lige været nogen, man kunne snakke med. (5:58).*

*Alex: Jeg synes det var svært at flytte væk fra et netværk, og det er svært sådan lige at opbygge et nyt fra starten. (7:32).*

*Karina: For mig har det jo nok været det, at det var første gang jeg flyttede hjemmefra og skulle have økonomien til at hænge sammen. Og så det at du kommer til en anden by. (8:33).*

Esben fremhæver de samme forhold omkring ensomhed og savn (Vignet I) og tilføjer, at arbejdspresset på et tidspunkt var ved at få ham til at ”knække sammen” (ibid). Problemet med ensomhed underbygges af vejlederen Carlo (11:36). Selvom hans erfaring er indirekte, kan den tilskrives stor betydning, da han som angivet har vejledt et anseeligt antal udsendte elever. Når PIU-eleverne som reaktion på deres ensomhed, savn og arbejdspress ikke opgiver praktikken i udlandet, skyldes det ifølge dem selv, at de vil vise, at de kan ”klare sig selv og stå på egne ben”, som Dinna udtrykker det (5:80), både over for sig selv og i forhold til venner, familie og det øvrige bagland i Danmark. Sammen med tilsvarende udtalelser fra de øvrige PIU-elever viser dette, at der er en del personlig prestige på spil i forhold til at gennemføre PIU-opholdet (6:46, 7:44 og 8:43).

Ensomhed og savn som problem hænger umiddelbart sammen med en opfattelse af mennesket som et socialt væsen. Ifølge Illeris indgår det sociale samspil i enhver læringssituation, og Lave og Wenger placerer med begrebet situeret læring ligeledes læringsprocessen i praksisfællesskabets sociale kontekst – f.eks. i form af en praktikplads. PIU-eleverne står i den situation, at de skal skaffe sig adgang til og fuld deltagelse i det arbejdsmæssige fællesskab for at kunne opnå den ønskede læring. Samtidig skal de i vidt omfang bruge det samme praksisfællesskab som udgangspunkt for at etablere et nyt netværk, der kan dække de

sociale behov i fritiden. Netop etableringen af det nye sociale netværk er ifølge litteraturen om arbejdsophold i udlandet en vanskelig proces (Christensen 1996:53). Når PIU-eleverne står besværet igennem hænger det sammen med deres grundlæggende motivation for at vælge PIU som led i deres personlige identitetsdannelse. PIU-eleverne ønsker tilsyneladende at udleve den ansvarlighed, der i Søren Kristensens teoretiske model kendetegner læringssituationen i et PIU-ophold. De har valgt at prøvet at klare sig i et udenlandsk miljø (Kristensen 2004:98) og ser det som et personligt nederlag at give op.

#### **4.1.4 Opsamling i forhold til det gode PIU-ophold**

Det centrale i billedet af det gode PIU-ophold er en forståelse af elevernes motivation for at vælge en længerevarende praktikperiode i udlandet. PIU-eleverne angiver selv glæden ved at lære faget på et højt niveau i en fremmed kulturel ramme, hvor man skal klare sig selv, som den væsentligste motivation. Som fordele ved PIU tæller, at eleverne i kraft af opholdets udfordringer får nogle ekstra kompetencer med hjem, både fagligt og på det personlige plan i form af modenhed og selvstændighed, mens ulempen for nogle elever kan være at skulle lære faget gennem et fremmedsprog. Det PIU-eleverne oftest finder svært, er at takle den ensomhed, der kan følge af, for en tid, at skulle forlade sit sociale netværk i Danmark og bygge et nyt op i udlandet. Når PIU-eleverne gennemfører opholdet i udlandet, på trods af at udfordringerne under tiden gør det rigtig svært, skyldes det tilsyneladende, at de ser opholdet som et vigtigt element i deres faglige og personlige udviklingsproces.

PIU-elevernes motivation for at tage af sted, og for at gennemføre på trods af udfordringer og modgang, peger på et instrumentelt forhold til uddannelsen som beskrevet hos blandt andre Illeris. Opholdet i udlandet er dermed et nyttigt middel i PIU-elevernes faglige og personlige identitetsdannelse, sådan som denne proces indgår i læring i praksisfællesskaber hos Lave og Wenger. Ikke mindst det svære i form af modgang og konflikt bibringer PIU-opholdet et læringspotentiale, så længe eleverne formår at relatere, eller med Søren Kristensens begreb kontrastere, deres oplevelser i forhold til realiteterne i Danmark.

## 4.2 Læringens indhold

### Vignet II

#### **Karinas fortælling: Ikke længere bange for noget**

At være tålmodig og tælle til ti i stedet for at flippe ud over for gæsterne er vigtigt, fortæller Karina, der netop har arbejdet som receptionisteleve på et hotel i York i England og nu er på skoleophold i Danmark. Ud over tålmodighed har Karina også fået mange andre personlige kompetencer med hjem i bagagen – ikke mindst modenhed og selvstændighed. Det gør, at Karina ikke længere er bange for noget, som hun siger. For eksempel er hun begyndt selv at bestille sine flyrejser frem og tilbage til praktiskstedet i England, hvor det før var hendes mor, der klarede den slags. Og i England har Karina selv fået styr på alle de praktiske ting som busser, bankkonto, engelsk sygesikringsbevis osv. På arbejdet i York møder hun måske et par hundrede mennesker i receptionen på en dag, men det gør hende ikke skræmt, for hun er vant til at blive kastet ud i det. Jo flere udfordringer på en dag, jo bedre trives Karina på jobbet. En speciel udfordring kan være at håndtere de sure gæster og klager, der uundgåeligt dukker op på et hotel. Har man tålmodigheden med sig, mens man løser problemet, og gæsten bagefter går smilende fra receptionen, så ved man, at det er de personlige ting, man har lært og dermed ens personlighed, der har ændret gæstens opfattelse af situationen. Den slags succesoplevelser er vigtige for Karina. Hvis ikke de havde været der, så ville hun ikke overveje endnu et PIU-ophold. Karina synes, at det er vigtigt at være glad for det, man laver og have hjertet med i det, ellers får man ikke noget ud af det. Godt nok er der et vist pres fra de gamle derhjemme om at gennemføre praktikken i udlandet, og man vil nødig mobbes af sine venner bagefter for at give op, men ens egen motivation og glæde ved arbejdet er det vigtigste.

For senere at kunne afdække læringsprocessens karakter og vilkår i PIU-sammenhæng må der først søges viden om læringens indhold. Udover indholdet i forhold til faglige, personlige, kulturelle og sproglige kompetencer samt den indbyrdes vægtning af disse ses, af hensyn til analyse af den mulige betydning af et PIU-ophold, desuden på, hvad læringsindholdet er i praktikopholdet i udlandet og på skolen i Danmark, og hvilket læringsudbytte PIU-eleverne opnår i forhold til de øvrige EUD-elever. Opdelingen i de fire kompetenceområder er anvendt for at opnå nuanceret viden om læringen i PIU-sammenhæng, men i praksis flyder disse sammen – ikke mindst i elevernes bevidsthed.

### 4.2.1 Fagligt læringsindhold

Det faglige læringsindhold i udlandsopholdet beskriver PIU-eleverne relativt konkret og mest i forhold til, hvad de erfaringsmæssigt ved eller formoder, man lærer på en dansk læreplads.

*Dinna: I Italien der var det sådan, når man modtog varer eksempelvis, så havde man sådan et specielt forhold til leverandørerne. Det var dem, som gik og høstede,*

*og som kom og afleverede. Jamen så tjekkede man lige op på varerne, og så fik man lige en snak om, hvorfor ser det her sådan ud og sådan noget.*

*Interviewer: Sådan meget personligt... Adskiller det sig fra Danmark?*

*Dinna: Det gør det meget. I Danmark der er det sådan noget, der får man det bare leveret foran døren, og så kører han af sted igen. Så på den måde, der har det været meget lærerigt med råvarer. (5:94)*

Udover råvarer, som Dinna omtaler, nævner de øvrige PIU-elever ”god fransk mad” (6:57), måden at køre service på (Vignet III) og ny brug af IT i branchen (7:95 og 8:73) som eksempler på faglig læring, og samtidig indikerer de, at det faglige niveau på deres udenlandske praktikpladser er højt på disse områder. Fra lærersiden hæfter man sig især ved det faglige udbytte af PIU-opholdet i forhold til uddannelsesordningens krav, specielt hvor disse er relateret til en specifik dansk praksis inden for faget. Kokkene mangler visse tilberednings-metoder (9:38) og kendskab til danske sæsoner (9:49), og inden for receptionistfaget har PIU-eleverne typisk ikke opnået erfaring i at planlægge og afvikle konferencer (10:116), selvom konferencelære indgår i fagets uddannelsesordning. For sammenhængens skyld er det nødvendigt også at se det faglige indhold i læringen på skolen. Hos PIU-elevens er det tydeligt, at skoleopholdet skal sikre den faglige bredde og det danske islæt i uddannelsen. Ordet klassisk, her i betydningen obligatorisk pensum, og referencen til Danmark går igen i beskrivelsen af det faglige indhold på skolen:

*Dinna: Altså retterne det er jo danske retter. - ..og klassisk fransk også, og det har jeg ikke arbejdet så meget med. (5:326)*

*Esben: Primært så er det nok klassiske danske retter...(6:217).*

*Alex: Der er sådan nogle ting, vi lærer her på skolen, fordi vi skal til svendeprøve, som man ikke bruger ude på restauranterne, hverken her i København eller i udlandet. Nu har jeg intet imod at lære klassisk opdækninger, klassiske serveringer og så videre. Det er bare noget man bruger meget meget sjældent. (7:253).*

Lærerne underbygger PIU-elevens beskrivelse af det faglige læringsindhold på skoleopholdet (9:129 og 10:108) og PIU-vejlederen understreger, at skolens rolle er at skabe bredde i uddannelsen (11:258).

At både eleverne og deres skole er optaget af, at PIU-opholdet bibringer et specifikt fagligt læringsindhold, kan næppe overraske i et uddannelsessystem, der som EUD er styret af fagligt detaljerede læringsmål i uddannelsesordningerne. Faglig uddannelse, som EUD også

benævnes, har i sagens natur en tæt tilknytning til praksis og dermed faget. Det viser sig blandt andet i kraft af den nytteværdi, læringen tilskrives jfr. elevernes instrumentelle forhold til uddannelse (Juul 2004:22). For PIU-eleverne hænger nytteorienteringen, som anført i afsnit 4.1, sammen med den mulighed for faglig og personlig identitetsdannelse, der er kernen i deres motivation. Denne betoning af tilegnelse af specielt faglig identitet gennem mesterlære ses også hos Lave og Wenger (Nielsen & Kvale 1999:13). Der kan være specifikke faglige mangler, som skolen skal kompensere for, når PIU-eleven kommer hjem på skoleophold, for at sikre bredden i uddannelsen. Denne kompensatoriske rolle for erhvervsskolen gælder i forhold til EUD-elever generelt (Juul 2004:17), men er muligvis mere udpræget for PIU-elever.

#### **4.2.2 Personligt læringsindhold**

Personlige kompetencer som modenhed og selvstændighed, der fremhæves som fordele ved det gode PIU-ophold, og personlig udvikling generelt går igen i beskrivelse af det personlige læringsindhold hos samtlige informanter (5:135, 6:82, 7:196, Vignet II, 9:58, 10:7 og 11:52). Den ene kokkelev udtrykker det således:

*Dinna: Jeg har lært meget om mig selv. Jeg har lært mig selv bedre at kende og fundet ud af, hvad jeg godt kunne lide, og det har været meget rart – både med modenhed og interesser. (5:134).*

Der er naturligvis ingen garanti for, at informanterne har samme forståelse af begrebet modenhed, selvom Karina og Dinnas udtalelser umiddelbart peger i samme retning, men den personlige udvikling gennem PIU-opholdet tillægges tydeligvis stor betydning af eleverne, lærere og PIU-vejleder. Dinnas faglærer fremhæver, at PIU-eleverne bliver ”målbevidste” (9:70), og om sammenhængen mellem faglige og personlige kompetencer fremfører han:

*Daniel: De vokser som mennesker, og de bliver bekendt med deres egne stærke og svage sider, og de kommer til at kende deres grænser for, hvad de kan, og hvad de ikke kan. Det bliver de ekstremt bevidste om. Og derved bliver de også dygtigere til deres arbejde set med mine øjne i hvert fald. (9:107).*

Om den personlige læring kommer PIU-eleverne til gavn længere fremme i uddannelsesforløbet kan være vanskeligt at afgøre, men ifølge PIU-vejlederen er de ”parate til at møde de udfordringer, som livet stiller fagligt og socialt” (11:208). På skoleopholdet oplever PIU-eleverne ikke nogen nævneværdig udvikling af personlige kompetencer. Fra lærersiden

fremføres, at der på skolen arbejdes med samarbejde i køkkenet (9:164) og hos receptionisterne med eksempelvis gæstepsykologi (10:108).

Den øgede vægt på udvikling af personlige kompetencer er et relativt nyt fænomen i EUD, som skal ses i sammenhæng med dels et uddannelsespolitisk ønske om at give EUD en mere almindennende karakter (Juul 2004:13) og dels erhvervslivets behov for såkaldt bløde kompetencer blandt andet som respons på den øgede globalisering (ibid.14 og Jensen et al 2000:53). Inden for hotel- og restaurantfagene er de formelle krav til personlige kompetencer erfaringsmæssigt stigende jo længere man bevæger sig over i direkte kundekontakt, således at de slår stærkest igennem i receptionistuddannelsen. I forhold til PIU må det konstateres, at det personlige læringsindhold i selve udlandsopholdet spiller en afgørende rolle i forhold til elevernes motivation, hvilket, lige som for det faglige indholds vedkommende, kan forstås teoretisk ud fra deres instrumentelle forhold til uddannelsen, hvor læringen i praksisfællesskabet på det udenlandske praktiksted indgår i elevens personlige identitetsskabende projekt.

#### **4.2.3 Kulturelt læringsindhold**

Selvom PIU-eleverne generelt værdsætter mødet med det kulturelt fremmede, hvilket analysen af deres motivation viser, så udtrykker de sig relativ sparsomt om det konkrete kulturelle indhold i PIU-opholdet. Flere af eleverne fremhæver dog det at lære at begå sig i en multikulturel sammenhæng:

*Esben: Der var så stor en blanding. Der var filippinere og portugisere og folk fra Australien, så det var primært engelsk, vi snakkede. (6:87) - Det endte faktisk med sådan til sidst, at jeg rendte rundt sammen med opvaskerne. Jeg var oppe og træne sammen med dem. Det var sådan nogle polakker. (6:174)*

*Alex: (om etablering af socialt netværk): Ja, jeg havde jo ikke så meget fritid vel, men det var så også meget klart dem, jeg arbejdede sammen med. Det var en sjov blanding af folk fra hele verden. - Det er også sådan, at der meget forskellig kultur, der mødes, og det synes jeg er meget spændende. (7:140).*

Receptionisteleven Karina, der i kraft af arbejdets karakter, har haft en ret omfattende kontakt med hotelgæster fra forskellige kulturer, nævner mere specifikt tilpasning af kommunikative kompetencer til den kulturelle kontekst, eksempelvis tiltaleformer (8:143), samtalenormer, humor (8:113) og kropssprog (8:147). Samtidig fremhæver hun den kulturelle indordning,

hun har oplevet i udlandet og tydeligvis reflekteret over: ”*England er jo en stor bølge af alting – af alle nationaliteter. De lærer jo hurtigt at indordne sig, så en bestemt nationalitet eller flere, som skiller sig helt ud, det har jeg ikke haft*” (9:200). Hos lærere og PIU-vejleder betones ligeledes elevernes udvikling af en kulturforståelse under udlandsopholdet (9:86), deres evne til at falde til og kunne agere i værtskulturen (9:62), og at de på det kulturelle plan ”*får vredet skyklapperne fra deres egne øjne*” (11:13).

På skoleopholdet er kulturforståelse et særskilt fag i receptionistuddannelsen (10:71), ligesom viden om kulturelt betingede spisevaner indgår i tjenerfaget (9:293). I kokkeuddannelsen beskæftiger man sig ikke specifikt med kulturforståelse (9:152).

Bortset fra ovennævnte undtagelser er uddannelsesordningerne erfaringsmæssigt relativt åbne med hensyn til krav om kulturelt læringsindhold, selvom undervisningsministeriets intention er, at disse kompetencer skal beskrives specifikt (UVM 2009b), men naturligvis er hotel- og restaurantuddannelserne bundet af det overordnede krav i EUD-loven om et internationalt element, der skaber basis for arbejde og uddannelse i udlandet (Cirius 2009:10). En sådan mangel på konkret mål- og indholdsbeskrivelse for den kulturelle læring er ikke et specielt dansk fænomen, som et internationalt forskningsbidrag på området viser: ”*the goals for cultural learning are rarely clarified*” (Whalley 1997:102). Definerer man som skole målet ud fra det ideal, den interkulturelle kommunikationsforskning opstiller, så skal PIU-eleverne nå de højeste trin inden for det, Milton Bennett kalder det etnorelativistiske stadium. Enkelte elevudtalelser som ”*det var sådan nogle polakker*” og henvisningen til ”*indordning*” ses typisk på det etnocentriske stadium på det trin af *forsvar*, der indebærer *kulturel nedgørelse* eller *selvovervurdering* (Thorbjørn Hansen 2001:97). Det generelle billede af PIU-elevernes interkulturelle kompetence baseret på deres ellers positive beskrivelse af kulturel diversitet i England og det faktum, at PIU-eleverne faktisk lærer at klare arbejde og fritid i en fremmed kultur, peger dog mod det etnorelativistiske stadiums højere trin *accept* og *tilpasning*, der kendetegnes ved *respekt for forskelle* og *empati* (ibid).

#### **4.2.4 Sprogligt læringsindhold**

Det potentielle sproglige læringsindhold for PIU-eleverne afhænger grundlæggende af, hvilket sprog, der tales på praktikstedet i udlandet, hvordan elevens færdighed er i dette sprog

inden udsendelse, og hvilken sproglig kommunikationsform arbejdet på praktikstedet indebærer. Derfor byder det faktiske sproglige indhold på store individuelle forskelle. Som kokkelev skulle Dinna lære først nok italiensk og senere fransk helt fra bunden til at klare sig mundtligt på arbejde og i fritiden (5:186). Esben har, ligeledes som kok, lært mundtlig engelsk næsten fra bunden samt de nødvendige franske fagudtryk (6:86). For de to kokkelevers vedkommende har der ikke været behov for et flydende og formelt korrekt sprog, men derimod helt konkret ordforråd for basale råvarer mv., specielt for Esben (6:153). Med direkte gæstekontakt har både Alex og Karina haft behov for at lære at tale flydende og korrekt engelsk, desuden har Karinas arbejde involveret engelsk korrespondance i mindre omfang (8:84). Både Alex og Karina har som udgangspunkt haft engelsk på gymnasialt niveau, men alligevel gjorde begge store fremskridt, selvom det kostede anstrengelser:

*Alex: Altså, mit engelsk var ret godt. Det er selvfølgelig blevet bedre. Jeg har lært mange fagudtryk og udskæringer ved at gæsteforklare noget på engelsk om smag og tekstur. Man ved jo godt, hvad en tomat hedder, men at beskrive hvordan den smager, det er lidt sværere, når det foregår på et fremmedsprog. (7:173).*

Fra lærerside fremføres det, at eleverne kommer hjem fra udlandet med et styrket sprog (10:42), en mere autentisk accent (10:158), men ikke nødvendigvis bedre skriftsprog (10:165). Udover dansk-fransk menulære er der ingen sprog læring på kokkeuddannelsens skoleophold. Engelsk indgår i tjeneruddannelsen<sup>18</sup>, men man kan som Alex have merit, så man ikke støder på faget. Receptionisternes skoleophold indeholder engelsk, herunder korrespondance, og valgfrit tysk, og PIU-eleverne nyder her godt af de sprogfærdigheder, de har med fra udlandet (10:109).

Indholdet i PIU-elevernes sproglæring er meget individuelt. Alle har forbedret deres sproglige kompetence (primært på engelsk) i forhold til deres udgangspunkt både med hensyn til ordforråd og accent samt i begrænset omfang skriftlig fremstilling. På det teoretiske plan hænger sprogindholdet sammen med det begreb Søren Kristensen kalder immersion, som i denne sammenhæng handler om at have en meningsfyldt interaktion med de personer, der udgør værtsmiljøet i udlandet. Det lader sig af indlysende grunde kun gøre, hvis man kan kommunikere på værtslandet sprog, og så er det andre konkrete faktorer, der som nævnt afgør

---

<sup>18</sup> Engelsk udbydes på F-niveau, hvor gymnasiet spænder fra C op til A.



det sproglige læringsindhold, hvad man lærer, og hvilket niveau man opnår. I forhold til immersion og adgang til et praksisfællesskab er sproget den umiddelbare nøgle til læring i PIU-opholdet (Kristensen 2004:71): *"Sproget er en del af praksis, og det er i praksis, mennesker lærer"* (Lave & Wenger 2003:74). Den generelt lave prioritering af sprog på skoledelen i mesterlæren hænger sammen med den manglende status, de almene fag har i EUD-systemet (Juul 2004:13).

#### **4.2.5 Vægtning mellem faglig, personlig, kulturel og sproglig læring**

Det kulturelle møde i udlandet har som nævnt en fremtrædende plads i elevernes motivation for at vælge PIU. På trods heraf fremfører ingen af PIU-eleverne det kulturelle indhold og læringsudbytte som det mest betydningsfulde for dem. Esben nævner den sproglige læring som vigtigst, men kun i starten som forudsætning for overhovedet at kunne fungere arbejdsmæssigt (6:152). Samlet vægter de interviewede PIU-eleverne derimod faglig og personlig læring nogenlunde ligeligt (5:215, 7:191 og 8:248). Lærerne ser vægtningen af læringsindhold på samme måde som eleverne, mens PIU-vejlederen, der har langt det største erfaringsgrundlag, betragter det faglige indhold af udlandspraktikken som vigtigst:

*Carlo: Det er selvfølgelig det faglige. Vi må jo stadigvæk fastholde, at en elev der skal være i praktik i kokkefaget, hvad enten det nu er i Danmark eller det er uden for Danmark, så er det klart, at det er de krav, der stilles i bekendtgørelsen, der skal opfyldes. (11:71).*

At ingen af de interviewede PIU-elever angiver den kulturelle læring som vigtigst styrker den opfattelse af den kulturelle kontekst som *ramme* for den øvrige læring, der blev fremført i afsnit 4.1.4. Den ligebyrdige vægtning af faglig og personlig læring hos PIU-eleverne skal teoretisk forstås i sammenhæng med den tilsvarende lige vægtning af faglige og personlige motiver, der (ligeledes i afsnit 4.1.4) placerer PIU-opholdet som et middel i den faglige identitetsdannelse, som beskrevet hos Lave og Wenger, og dermed i den enkelte PIU-elevs personlige udviklingsproces. Vejlederens vægtning af det faglige indhold stemmer overens med den nære tilknytning til faget og det instrumentelle forhold der generel er til uddannelse i EUD-systemet (Juul 2004:22). Illeris et al pointerer i overensstemmelse hermed, at EUD-elever *"i højere grad har valgt et erhverv end en uddannelse"* (Juul 2004:19).

#### 4.2.6 PIU-elevernes faglige niveau i forhold til de øvrige EUD-elever

PIU-elevernes generelle faglige niveau i forhold til de øvrige EUD-elever er vurderet på skoleopholdet, men det hænger i høj grad sammen med læringen i det forudgående praktikophold i udlandet. Esben og Karina placerer sig selv omkring det faglige gennemsnit i klassen (6:264 og 8:444), mens Dinna føler sig *"lidt usikker på nogle punkter"* (5:384). Til gengæld ligger Alex fagligt helt i top i sin klasse (7:319). Dette understøttes af den kendsgerning, at han har vundet flere faglige mesterskaber:

*Alex: Sidste år blev jeg dansk og nordisk mester, og jeg vandt Coupe Georges Baptiste, som er sådan et uofficielt europamesterskab for tjenere, der blev afholdt her. Og så vandt jeg Young Chefs i forrige weekend. (7:267).*

Nok er Alex dermed ikke den typiske PIU-elev, men som PIU-vejlederen udtrykker det generelt, så *"må vi tro på, at det er stærkere elever, der vælger at komme til udlandet"* (11:204). Hans erfaring er, at PIU-eleverne ligger bedre end de øvrige EUD-elever vurderet ud fra de meldinger, han får fra faglærerne (11:196), og at skoleperioden retter op på de eventuelle faglige mangler den enkelte PIU-elev måtte have (11:162). Faglærerne på skolen vurderer PIU-elevernes faglige niveau fra *"ligesom alle andre"* (9:289) til *"lidt over middel"* (10:171), men samtidig lidt fagligt usikre og specialiserede (9:57 og 10:117).

At være lidt faglig usikker og ikke kunne alle fagets facetter hører med til processen, hvor man som PIU-elev bevæger sig fra periferien af praksisfællesskabet på lærestedet til fuldgyldigt medlemskab. Denne beskrivelse vil sandsynligvis kunne hæftes på de fleste elever i det danske EUD-system, uanset om de er PIU-elever eller ej. I hvert fald viser dansk forskning inden for EUD-området, at praktisk talt alle virksomheder i Danmark er så specialiserede, at deres læringspotentiale i forhold til den totale bredde i en typisk EUD kan betvivles (Illeris et al 2007:97 og Juul 2004:14). Dette dilemma forsøges løst fra statens side, *"ved at lade undervisning på erhvervsskolerne kompensere for (de) forringede oplæringsmuligheder"* (ibid) i virksomheden. Samlet set er der ikke grund til at formode, at PIU-elevernes eventuelle faglige mangler er væsentlig anderledes, end dem man vil finde hos de øvrige EUD-elever. Eftersom det er de *"ressourcestærke"* elever, som de med det *"politisk korrekte"* udtryk kaldes (Illeris et al 2007:61), der rejser ud, skulle de i teorien være rustede til at få lært det, som de specifikt måtte mangle.

#### 4.2.7 Opsamling i forhold til læringens indhold

Det faglige læringsindhold i PIU-opholdet er karakteriseret ved, dels at der er tale om et højt fagligt niveau, og dels at det på specifikke punkter rammer lidt ved siden af enkelte obligatoriske krav i den danske uddannelsesordning, som også PIU-elever er underlagt. På det personlige område står udviklingen af bløde kompetencer som modenhed og selvstændighed i centrum, både i elevernes egen bevidsthed og vurderet fra lærerne og vejlederens side.

Desuden fremhæves det fra skolen, at PIU-eleverne bliver godt rustede i forhold til faglige og personlige udfordringer. Af kulturelt læringsindhold fremhæves interkulturel kompetence, forstået som evnen til at tilpasse sig og kunne fungere på en arbejdsplads og i fritiden i et kulturelt fremmed miljø. Hos PIU-eleven med mest direkte kundekontakt ses også en tilpasning af andre kommunikative kompetencer til den kulturelle kontekst i værtslandet. Den sproglige læring spænder vidt på det indholdsmæssige plan, men alle PIU-eleverne forbedrer klart deres sproglige kompetence, de fleste i denne undersøgelse fleste på engelsk, men en enkelt også på italiensk og fransk. Læringen drejer sig om fagligt ordforråd, talesprog, autentisk accent, og i begrænset omfang skriftlig fremstilling.

Selvom kulturmødet indgår i elevernes motivation for at vælge PIU, peger de på det faglige og personlige indhold som vigtigst for dem, og som havende nogenlunde samme vægt, mens skolen samlet set vægter det faglige højest. PIU-elevernes generelle faglige niveau ved starten af skoleopholdet i Danmark, oplever både de selv og lærerne som middel eller lidt derover, men præget af lidt usikkerhed og faglig specialisering, som de ifølge vejlederen skulle kunne kompensere for med deres relativt større personlige styrke.

EUD-systemet er præget af stram styring af det faglige indhold, og eleverne har generelt et instrumentelt forhold til uddannelsen. Specielt det faglige læringsindhold spiller en vigtig rolle i den personlige dannelse af faglig identitet, som jfr. Lave og Wengers teori ultimativt giver adgang til det praksisfællesskab, faget som sådan udgør. I relation til eventuelle faglige mangler har skolen dermed en kompensatorisk rolle som beskrevet hos Illeris et al. De bløde personlige kompetencer har efterhånden fået en større formel plads i EUD-systemet, men PIU-eleverne tillægger dem primært betydning som middel til identitetsskabelse i deres eget "*selvudviklingsprojekt*" (Illeris et al 2007:60) ud fra samme begrundelse som for det fagliges vedkommende. Det kulturelle læringsindhold har også en instrumentel funktion, men mere som ramme for den øvrige læring. Med Milton Bennetts begreber vil enkelte elevs

kulturelle læring kunne kaldes etnocentrisk, mens det generelle billede ligger på det højere etnorelativistiske stadium. Sprogfærdighed kan teoretisk forstås som en forudsætning for kunne bevæge sig ind i det faglige praksisfællesskab og dermed opnå den ønskede læring. PIU-elevernes ligebyrdige vægtning af det faglige og personlige passer med det, der allerede er anført i udredningen af deres motivation. Med et fagligt niveau svarende til de øvrige EUD-elevs kan PIU-eleverne teoretisk betragtes som værende på vej fra legitim perifer deltagelse til fulgyldigt medlemskab af faget.

### 4.3 Læringsprocessens form og vilkår

#### Vignet III

##### **Dinnas fortælling: Lærte af de andre kokke på St. Barth**

At være kokkeelev på en ferieø i Caribien lyder som en drøm, men læringen kom ikke af sig selv. Den skulle Dinna kæmpe for i de 8 måneder hendes PIU-ophold varede. Hun fortæller, at det mest var de andre kokke, hun lærte noget af, mens køkkenchefen var sådan lidt mere ligeglad. Initiativet måtte Dinna selv tage, og det gjorde hun ved at begynde at kigge kokkene over skulderen og spørge ind til deres arbejde, når de havde gang i et eller andet interessant. Specielt på dessertpartiet arbejdede hun sammen med en udlært dessertkok, som var rigtig dygtig til at lære fra sig. Faktisk lærte Dinna så meget af dessertkokken, at hun senere kunne overtage hans position i en periode, da han rejste fra hotellet. Det var superfedt at få lov til at vise, at man så kunne klare det hele selv, indtil der blev ansat en ny dessertkok. Når man er god til at lære fra sig, fortæller Dinna, så viser man, hvordan tingene skal gøres og forklarer hvorfor. Det sidste – forklaringen – har stor betydning for Dinna, uanset om hun er i udlandet eller i Danmark. På St. Barth var det vigtigt for Dinna at vise engagement, at spørge ind, at vise hun gerne ville lære noget for at få lov til det, så på den måde flyttede hun sig i løbet af praktikperioden, blev mere udfarende og udviklede en større modenhed. Dinna kom til St. Barth sammen med en anden dansk elev fra skolen i Aalborg, han blev sat på stegepartiet og hun på salaterne, så kunne hun hygge sig lidt med det. Det betød, at hun måtte gå til køkkenchefen og insistere på at komme til at arbejde med noget mere udfordrende, hvilket heldigvis lykkedes. Dinna håber, at hun kan give nogle af erfaringerne fra sine rejser videre, når hun som udlært selv skal til at lære fra sig.

Efter afdækningen af læringsindholdet i PIU-sammenhæng søges i dette afsnit viden om, hvordan selve læringsprocessen foregår. Med andre ord, hvordan kan man ud fra undersøgelsens resultater karakterisere dens form og vilkår. Denne analyse og tolkning gennemføres først i forhold til faglig, personlig, kulturel og sproglig læring, selvom disse læreprocesser i praksis flyder sammen. Derefter belyses fokus på læring i det udenlandske praktikophold og endelig den pædagogiske hensyntagen til PIU-eleven på skoleopholdet.

### 4.3.1 Den faglige læringsproces

Det faglige læringsindhold blev i afsnit 4.2.1 beskrevet som værende på et højt fagligt niveau med mindre, specifikke mangler i forhold til uddannelsesordningens krav. Om måden at lære på i udlandet udtaler den ene kokkelev: *"Jeg blev faktisk kastet ud i det først. Det jeg kunne, det talte ikke. De smider en ud i det, og så dømmes de dig der fra"* (6:109). At læringen i høj grad foregår ved at blive *kastet* ud i arbejdet, være en del af produktionen eller servicen og selv tage initiativ og ansvar understøttes af de øvrige PIU-elever (5:120, 6:127 og 8:186), af kokkefaglæreren (9:80) og PIU-vejlederen, som hæfter betegnelsen *"learning by doing"* på læringsprocessen i udlandet (11:86+93). Den faglige læring foregår dog ikke kun på denne efter danske forhold noget hårdhændede facon. PIU-eleverne beskriver en række læringsformer med forskellig grad af aktiv involvering fra lærerstedets side. I den lave ende af skalaen beretter de om situationer, hvor de må kigge over skulderen hos de udlærte kokke (Vignet III) for at aflure dem metoder og teknikker. Receptionisteleven nævner, at hun til at begynde med fik tingene vist *"én gang – og kun én gang"* (8:90), og flere af PIU-eleverne forklarer, at de har måttet skrive opskrifter, procedurer osv. ned i notehæfter (6:156 og 8:91) og selv fotografere retterne for at kunne anrette og forklare dem korrekt til gæsterne (6:128 og 7:226). Kun to af eleverne har fået en form for formel instruktion som introduktion til jobbet, nemlig tjeneren som blev *"hægtet på"* en erfaren kollega og brugte tid på at læse menuerne igennem sammen med en mellemlider (7:75), og receptionisteleven, der fik hjælp fra to kollegaer i starten (8:91) og senere deltog i et servicekursus arrangeret internt på hotellet (8:121).

Læring af faglige færdigheder i arbejdet gennem erfarne kollegers instruktion har tilsyneladende stor betydning, ikke mindst hvis de er gode til at lære fra sig, som Dinna beretter i Vignet III. At dette ikke altid er tilfældet, viser elevernes udtalelser om stærkt hierarki på udenlandske hoteller og restauranter:

*Alex:* (efter en beskrivelse af restaurantens organisering): *Gav man sådan ordrer, så var det altid direkte ned i systemet. Selvfølgelig var der et samarbejde, men det var sådan meget mere hierarkisk system.* (7:124).

Man får indtryk at et nærmest militærisk hierarki – også i receptionen, hvor uniformens farve markerer personalets rangordning (8:293). Dette billede bestyrkes af de tre øvrige PIU-elevs udtalelser om streng disciplin og autoritær ledelse på praktikstedet (5:106, 6:67 og 8:92).

Disse læringsvilkår ligger erfaringsmæssigt temmelig langt fra den virkelighed, de øvrige EUD-elever møder i Danmark.

Esbens beskrivelse af at blive *kastet ud i det* og Carlos *learning by doing*, som kendes fra Dewey (Nielsen & Kvale 2003:18) kan umiddelbart forstås som situeret læring, hvor den lærende gradvist bevæger sig fra en perifer position i praksisfællesskabets udkant til fuldgyldigt medlemskab. Dansk forskning i mesterlære beskriver denne proces i 7 trin, hvor man groft sagt starter med at feje gulv og ender med styre de andre lærlinge og svende (Nielsen & Kvale 2003:211). Specielt Esbens oplevelse af starten som PIU-elev<sup>19</sup> tyder på, at man også risikerer at blive smidt ind midt i arbejdsfællesskabets kaos, så man kan vise sit værd, inden det egentlige starttrin tildeles. PIU-elevernes beskrivelse af faglige læringsformer svarer til EUD i almindelighed, hvor *"dette primært sker ved at observere, imitere og udføre arbejdsopgaver af stigende kompleksitetsgrad"* (Juul 2004:16). Specielt mesterlærens observation og imitation kritiseres ofte for at være en *"mekanisk reproduktiv læreform"* (Nielsen & Kvale 1999:21). I PIU-sammenhæng foregår den faglige læring dog i vidt omfang også som direkte instruktion fra de faglærte på arbejdet, hvilket værdsættes højt af PIU-eleverne, ligesom det er tilfældet for lærlinge i Danmark (Nielsen & Kvale 2003:221+226). Den faglige læreproces i udlandet foregår typisk i et hierarkisk og autoritært miljø, der ligger langt fra dansk tradition. Mens Illeris et al hævder, *"at de unge ikke i samme grad som tidligere er indstillet på at acceptere den hierarkiske struktur og de autoritære ledelsesformer, som eksisterer på mange oplæringsvirksomheder"* (Juul 2004:20), så viser denne undersøgelse, at *PIU-eleverne* i høj grad accepterer disse vilkår.

#### **4.3.2 Den personlige læringsproces**

Den personlige læring under PIU-opholdet drejer sig som tidligere vist om udvikling af modenhed, selvstændighed, selvindsigt og social evner. Om måden hvorpå disse kompetencer læres, gentager PIU-eleverne de forhold, der gælder for den faglige læring. Også på det personlige område bliver de kastet ud i det (8:186) og skal finde sig til rette i et hierarkisk og disciplinpræget system, hvor man skal opbygge en faglig anerkendelse eller med Esbens ord bevise, man er noget værd (6:77) og andre gange dæmpe sig lidt ned (6:211). Den personlige

---

<sup>19</sup> Se Vignet I

læringsproces foregår ”*primært via arbejdet*” bekræfter Alex, som desuden pointerer et andet vigtigt aspekt omkring personlig udvikling:

Alex: *Der synes jeg, at det har givet mig rigtig meget. Det med at komme ud og skulle skabe et nyt netværk sådan helt fuldstændig fra bunden. (7:135).*

Lærere og PIU-vejleder fremhæver ligesom eleverne betydningen af de anderledes krav i arbejde og fritidslivet, herunder opbygning af et nyt socialt netværk i udlandet, som et afgørende træk ved den personlige læringsproces (9:96, 10:62 og 11:30).

I forhold til teoretisk tolkning kan det være vanskeligt at adskille den faglige og den personlige læringsproces. De foregår begge gennem arbejdet og for den personlige lærings vedkommende ikke mindst gennem den sociale interaktion, der finder sted på arbejdspladsen, når PIU-eleven skal kæmpe sig ind mod arbejdsfællesskabet centrum. Arbejdet som lærling skal ifølge Illeris et al ikke blot være fagligt spændende og udfordrende, det skal også give mulighed for ”*personlig selvudfoldelse*” (Illeris et al 2007:113), hvilket det åbenlyst gør i PIU-sammenhæng. At den personlige læringsproces tilmed foregår i et autoritært miljø og kan indeholde nogle anderledes strabadserende krav og ”*prøvelsesagtige forløb*”, som de fleste danske unge ikke længere har et beredskab eller en udholdenhed til at håndtere (ibid:97+114), styrker tilsyneladende den udfordring, PIU-eleverne søger.

I fritiden er PIU-eleverne kastet ud i at skulle skabe et nyt socialt netværk, men her styrer de i højere grad selv processen. De har med andre ord den *ansvarlighed* for egne beslutninger, Søren Kristensen taler om i forbindelse med kulturel læring, når de skal få fritiden til at fungere i det kulturelt fremmede miljø, de er omgivet af døgnet rundt. Den personlige læringsproces kan dermed også karakteriseres med begrebet *immersion*, som netop handler om, at læringspotentialet stiger med intensitetsgraden af ”neddykningen” i værtskulturen.

### **4.3.3 Den kulturelle læringsproces**

Den kulturelle læring i form af øget kulturforståelse og evne til at kunne agere i en multikulturel sammenhæng opstår efter elevernes egne udsagn umærkeligt gennem arbejdet og det sociale liv (7:141 og 6:151). Flere af dem betoner i denne sammenhæng betydningen af, at det virkelig er et autentisk multietnisk miljø, man støder på eksempelvis i England. Alex beskriver London som en ”*supermultikulturel by*” (7:151) og Karina taler om at arbejde med ”*alle nationaliteter*” (8:201).

Eksponering for kulturel diversitet i arbejde og fritid er dog ikke den eneste måde at opnå kulturel læring understreger Dinna, der som pige blandt mandlige franske kokke ikke føler sig specielt velkommen i det faglige fællesskab i køkkenet (5:144). Om måden at takle den situation på forklarer hun:

*Dinna: Jamen, det var lidt at skubbe til køkkenchefen engang imellem, når han stod og lagde noget på tallerkenerne, og så lige komme emnet på før, at han gjorde det, sådan så jeg viste, at jeg havde styr på det, ikke. Så fik jeg så min plads.*

*Interviewer: Og den skulle du tilkæmpe dig?*

*Dinna: Det skulle jeg, ja. Det er man nødt til – især med franskmænd, tror jeg. De er ikke så glade for piger i køkkenet. Men når de så ser, at man faktisk godt kan lave mad. Man har styr på, hvad man laver, så får man lige så stille og roligt mere og mere plads. (5:144)*

Selvom situation handler om at ”tilkæmpe” sig plads i praksisfællesskabet, så afslører den også, hvordan Dinna udnytter sin iagttagelse af kulturforskelle som løftestang for den faglige læring.

Forskellen på den kulturelle læringsituation på skolen og i praktikdelen drejer sig bl.a. om teori i forhold til praksis:

*Alex: På skolen der lærer man, at det er sådan og sådan. Så ude i virkeligheden der passer det som regel, men nogle gange så har vi nogle muslimer, der ikke spiser svinekød, men som drikker alkohol. I virkeligheden er det lidt mere forskelligt, hvordan det rent praktisk fungerer. (7:297).*

Her oplever Alex at den teori, han har lært på skolen, umiddelbart passer med det, han observerer i virkeligheden, men eksemplet med alkoholdrikkende muslimer, viser at han reflekterer over teorien, når den undtagelsesvis *ikke* passer med praksis, hvorved han opnår en dybere kulturforståelse.

Den kulturelle læringsproces forstås med Kristensens begrebsapparat, der også kan tolkes som forudsætninger for, at kulturel læring kan finde sted. For PIU-eleverne i denne undersøgelse er graden af immersion høj. De er alle omgivet af en fremmed kultur i en lang periode på 6-12 måneder både på arbejdet og i fritiden, og de fleste af dem har i denne periode stort set ikke omgang med andre danskere. Ansvarligheden forstået som mulighed for selvbestemmelse er ligeledes høj, måske tydeligst i fritiden. I den direkte arbejdssituation er der jfr. den tidligere beskrivelse af den faglige læringsproces ikke nogen høj grad af selvbestemmelse, men



beslutningen om at blive på de givne vilkår ligger ultimativt hos eleven selv, og den kan omgøres fra dag til dag uanset hvor megen prestige, der måtte være på spil. Med PIU-placeringer inden for den europæiske kulturkreds, som St. Barth via det franske tilhørsforhold også kan henregnes til, er det kulturelle spænd mellem det PIU-eleverne oplever i udlandet og virkeligheden i Danmark ikke større, end de magter kontrasteringen, hvilket deres udsagn også tyder på, at de gør. I forhold til det konkrete udbytte i form af interkulturel kompetence, kan den kulturelle læringsproces i PIU-sammenhæng betragtes som en udvikling hen imod de højeste trin på det etnorelativistiske stadium som beskrevet hos Milton Bennett.

At kulturel læring også indebærer refleksion, eller perspektivering som Kristensen kalder det, viser både Dinnas oplevelse med kønsdiskrimination og Alex' nuancering af muslimers forhold til alkohol efter at have set dette i praksis.

#### **4.3.4 Den sproglige læringsproces**

I afsnit 4.2 blev det sproglige læringsindhold beskrevet som meget individuelt. Alle PIU-eleverne gør store fremskridt uanset udgangspunktet, primært med det mundtlige sprog. I forhold til den sproglige læringsproces understreger eleverne igen betydningen af det at blive *"kastet ud i det"* (5:198 og 6:96). Tjeneren eleven uddyber dette:

*Alex: Men det at tale et sprog, og gøre det hver dag fra morgen til aften, det gør altså bare, at man lærer det. (7:308).*

PIU-eleverne er bevidste om deres sproglæring på den måde, at de forsøger at tilpasse sig en passende accent (8:209), og at de undgår at tale for meget dansk under udlandsopholdet (8:219) blandt andet ved at fravælge danske kontakter i deres nye sociale netværk (8:331). Flere nævner som udtryk for effektiviteten af denne form for sproglig læring, at de efter et stykke tid tænkte, talte til sig selv og drømte på engelsk (8:224 og 7:309). *"Jeg tænkte engelsk, da jeg sad i flyveren på vej hjem.."*, udtaler Alex (7:309). Hans refleksion fortsætter vedrørende forskellen på den praktiske sproglige læringsproces i udlandet og den mere formelle på skoleopholdet:

*Alex: Man lærer rammerne for et sprog ved at have undervisning i det, og resten lærer man ved at tale det.--- Det er for mig den rigtige måde at lære sprog på. (7:305)*

Denne opfattelse stemmer overens med opfattelsen hos faglærere og PIU-vejlederen, som betoner betydningen af at lære sprog i et autentisk engelsktalende miljø (11:41) kombineret med formel undervisning på skolen (10:166).

At alle eleverne gør bemærkelsesværdige fremskridt ud fra hver deres udgangspunkt indikerer, at PIU-opholdet udgør en effektiv sproglig læringsproces. Selvom begrebet immersion i Kristensens teori er møntet på kulturel læring, så giver det mening også at tage det i brug i forhold til den sproglige læring, da kultur og sprog i sagens natur hænger tæt sammen. Ikke blot er PIU-eleverne omgivet af en fremmed kultur døgnet rundt, de er også konstant udsat for denne kulturs hovedsprog både på arbejdet og i fritiden over en længere periode, så der er tale om en høj grad af immersion. Ifølge Lave og Wenger "*(er) sprog og fortælling som led i praktisk deltagelse helt afgørende for mesterlære*" (Nielsen & Kvale 1999:19). Da eleverne skal bruge det sprog, de ifølge Alex har lært rammen for i skolen, til praktisk kommunikation i et autentisk sprogmiljø under PIU-opholdet, har eleverne en naturlig høj motivation, som jfr. Illeris' betoning af motivationsperspektivet i al læring er befordrende for læringsprocessen. I den forbindelse fremhæver Wenger, at det er lettere at tilegne sig nye ord og der igennem et nyt sprog, hvis det indgår i en meningsfuld aktivitet (Wenger 2004:301).

#### **4.3.5 Fokusering på læring under PIU-opholdet**

PIU-eleverne gennemfører i sagens natur praktikdelen af deres uddannelse i udlandet, ofte i et land, som ikke har tradition for faglige uddannelser efter det vekseluddannelsesprincip, der kendetegner EUD i Danmark. Derfor findes det relevant i forhold til en karakteristik af læringsprocessen i PIU-sammenhæng at se på, hvilken forståelse det udenlandske praktiksted har for, at PIU-eleven er i en *uddannelsessituation*, og i det omfang denne forståelse ikke findes, hvad eleven så gør for at fokusere på sin egen læring under udlandspraktikken. De interviewede PIU-elever er delte på spørgsmålet om at blive opfattet som lærling eller som arbejdskraft (5:233, 6:72, 7:203 og 8:263) med en overvægt mod opfattelsen som arbejdskraft, der støttes af lærerne og PIU-vejlederen (9:80, 10:335 og 11:85). Uden en dansk læremester i ryggen har PIU-eleverne under alle omstændigheder en høj grad af ansvar for deres egen læringssituation i udlandet og dermed ansvaret for at holde fokus på læring. Receptionisteleven udtrykker dette meget direkte:

*Karina: Du er kommet ud til udlandet for at lære noget. - Det er din egen uddannelse, du står for, og så bliver du nødt til at kæmpe for det, om de så er villige til at hjælpe dig eller ej, så må du selv sørge for det. (8:313)*

Måden at sikre denne fokusering på er delvis beskrevet under den faglige læringsproces, nemlig ved at lære fra kolleger i selve arbejdsituationen og ved at spørge, imitere, få instruktion, skrive ned, fotografere osv. På en virkelig travl arbejdsplads i hotel- og restaurationsbranchen kan denne form for læring have trange vilkår, og det takler PIU-eleverne blandt andet ved selv at være udfarende (5:174, 7:214 og 8:269). Nogle gange kræver det, at man insisterer på at få tingene vist, som Karina udtrykker det (8:269), eller ligefrem, som flere af PIU-eleverne beretter, bruge *"interessetimer efter arbejde"* på at øve sig (6:191) og bruge nogle af sine fridage på arbejdspladsen (7:225). At inddrage fritiden i praktikopholdet for at sikre den nødvendige læring vil man erfaringsmæssigt næppe se blandt EUD-elever i Danmark, i hvert fald ikke i det her beskrevne omfang, men vejlederen understreger, at PIU-eleverne generelt *"knokler røven ud af bukserne"* på praktikstedet (11:151).

Forskellen på at blive betragtet som lærling eller som arbejdskraft, kan synes underordnet, blot man som PIU-elev reelt lærer det, man skal, men den afslører to forskellige syn på læringsprocessen. PIU-eleverne har som tidligere vist både et fagligt og et personligt sigte med uddannelsen som led i deres selvudvikling. Disse perspektiver i mesterlæren er vigtige for dem, og selvom de kan være kritiske over for skoledelen, synes vekselluddannelsesprincippet at harmonere med deres instrumentelle forhold til uddannelse. Dansk mesterlære indebærer skift<sup>20</sup> ikke blot mellem praksisfællesskaber i form af virksomheder, men også mellem skole og virksomhed, hvormed den rækker ud over Lave og Wengers ikke-skolastiske forståelse af læring, da også skoleklassen betragtes som et praksisfællesskab (Grønbæk Hansen 1998:10). Modsat er det engelske *apprenticeship*<sup>21</sup> primært knyttet til arbejdsmarkedet som en *"integreret del af virksomheders normale daglige drift"* (Houman Sørensen 2002:124), og det udgør dermed en mere rendyrket form for situeret læring. PIU-eleverne fokuserer på læring under udlandspraktikken ved i bogstavelig forstand at tage *ansvar for egen læring*. Det er tidligere beskrevet, hvordan dette pædagogiske princip bag

<sup>20</sup> Hos Lave og Wenger beskrevet som deltagerbaner (Lave & Wenger 2005:285)

<sup>21</sup> De fleste af de interviewede PIU-elever haft deres praktik i England

Reform 2000 i dag er modereret i erkendelse af, at mange EUD-elever havde svært ved at håndtere ansvaret alene (Madsen et al 2002: 54). Det står dog klart ud fra empirien, at PIU-elevernes læringssituation kræver en høj grad af selvstændig ansvarstagen, som de i praksis også lever op til. Ud fra beskrivelsen af unges generelle mangel på udholdenhed i forhold til mesterlærers prøvelser (Illeris et al 2007:114) tyder det på, at PIU-eleverne er bedre rustede til i praksis at tage ansvar for deres uddannelse end øvrige EUD-elever.

#### **4.3.6 Pædagogiske hensyn til PIU-eleven på skoleopholdet i Danmark**

I begrebet PIU-sammenhæng indgår som tidligere nævnt både selve praktikopholdet i udlandet og som minimum det efterfølgende skoleophold i Danmark. Derfor er der gennem interviewundersøgelsen søgt viden om eventuel særlig pædagogisk hensyntagen til PIU-eleven på skoleopholdet og karakteren af dette mulige hensyn. De to faglærere udtaler begge, at de ikke forud for PIU-elevens ankomst på skoleopholdet har fået oplysninger om, at der er en PIU-elev i klassen, og dermed heller ikke om denne elevs baggrund (9:115 og 10:86). Om hensyntagen i undervisningen er PIU-eleverne delte. En finder det ikke nødvendigt (7:348), mens en anden ønsker en mere udfarende tilgang (8:633). Kokkefaglæreren gør ikke noget ud af at trække PIU-elevernes erfaringer med ind i undervisningen, da de oftest helst er fri for det i klasselokalet (9:209), men han understreger, at eleverne tit benytter deres udlandserfaring i køkkenarbejdet på skolen (9:217). Omvendt har receptionistlæreren erfaret, at PIU-eleverne gerne vil fortælle, og at klassen gennem deres anderledes erfaringsgrundlag kan *"lære noget om arbejdsforholdene og samfundsforhold, når man bevæger sig ud i verden"* (10:178). I en mere generel beskrivelse af PIU-elevens læreproces, fremfører PIU-vejlederen, at der er tale om *"learning by doing"* (11:86), mens den ene lærer påpeger, at PIU-elevernes læringssituation lider under en manglende sammenhæng mellem udlandspraktik og skoleophold (10:281). En modvirkning af denne fragmentering ville ifølge samme lærer kræve en regelmæssig kontakt mellem faglærer og elev under praktikopholdet, som der i øjeblikket ikke er ressourcer til på skolen (10:344). Dermed er problemet tilbage hos PIU-eleven, der som læreren udtrykker det *"ret hurtigt selv (går) ind og tager ansvaret for deres egen læring"* (10:129). Receptionisteleven kritiserer undervisningsformen på skolen for at ligne folkeskolen for meget (8:383).

Skolen har som tidligere argumenteret en kompensatorisk rolle i EUD, og for PIU-eleverne især spiller den ind over for det specifikt faglige. Dette kunne tale for en målrettet pædagogisk indsats over for PIU-eleverne på skoleopholdet, men undersøgelsen viser, at det kun sker i begrænset omfang. En sådan manglende praksis kan ikke umiddelbart forklares teoretisk, da ikke mindst Reform 2000 lægger op til en individuel tilgang til elevens læring (Juil 2004:12), men overraskende nok efterlyser kun én af eleverne særlig hensyntagen til PIU.

Fremhævelsen af fragmentering i EUD-systemet hænger sammen med de indbyggede skift mellem læringskontekster<sup>22</sup>. I realiteten kommer EUD til at bestå af *”tre dele, nemlig henholdsvis en fagrettet skolebaseret undervisning, en alment orienteret undervisning og en virksomhedsbaseret oplæring”* (ibid:17). For PIU-eleven forstærkes denne fragmentering yderligere af, at der ikke er en dansk læremester til at hjælpe med at skabe sammenhæng, og ved at skolen tilsyneladende heller ikke understøtter denne proces.

Når især receptionisteleven forholder sig kritisk til skoledelen af uddannelsen, kan det teoretisk hænge sammen med den faglige og personlige identitet, hun ligesom de øvrige elever ønsker at opnå. Også på skolen forventer hun at møde fagets praksisfællesskab, men hvor kokke- og tjener elever oplever dette møde i skolens praktikkøkken og prøverestaurant, er der erfaringsmæssigt ikke meget praktisk undervisning på receptionisternes skoleophold, som muligvis derfor ses som værende for skolepræget.

#### **4.3.7 Opsamling i forhold til læringsprocessens form og vilkår**

Den faglige læringsproces er karakteriseret ved, at PIU-eleverne bliver kastet ud i det praktiske arbejde på højt fagligt niveau fra starten, og at de primært skal lære i praksis gennem produktion og service. Nogle gange skal der kigges over skulderen og imiteres eller noteres og fotograferes, og andre gange instruerer en udlært på jobbet. I sjældne tilfælde benyttes formel undervisning uden for arbejdssituationen. Generelt er den faglige læringsproces i høj grad præget af disciplin, autoritet og kontant tilbagemelding på indsatsen sammenlignet med danske forhold.

Informanterne beskriver den personlige læringsproces på tilsvarende måde. Her bliver PIU-eleverne også kastet ud i at skulle fungere ikke blot i en arbejdssammenhæng med anderledes krav, men også socialt i fritiden, hvor der skal etableres et nyt socialt netværk i helt fremmede omgivelser. PIU-eleverne oplever den kulturelle læringsproces som værende mere umærkelig,

---

<sup>22</sup> Se afsnit 4.3.5.

men den foregår ligeledes gennem arbejdet og det sociale liv i et udpræget multikulturelt miljø. Indimellem må de selv presse på, når f.eks. kulturelt baserede kønsroller blokerer for faglig læring, ligesom eleverne reflekterer over kulturelle forskelle, når de afviger fra det, de har lært på skolen. Endelig hæfter PIU-eleverne også betegnelsen kastet ud i det på den sproglige læringsproces. De er bevidste om sproglæringen med hensyn til at tillægge sig en autentisk accent og ved at undgå at bruge det danske sprog. Det at bruge fremmedsproget døgnet rundt på arbejde og i fritiden opleves som den rigtige måde at lære sprog på.

På et udenlandsk lærested, hvor man ofte betragtes mere som arbejdskraft end som lærling, må man som PIU-elev selv sørge for at holde fokus på læring. Det gør eleverne ved at være udfarende, insistere på at få ordentlig instruktion af de udlærte, og helt konkret tage ansvar for deres egen læring. Desuden arbejder de længe og hårdt og investerer en del af fritiden i læringen. Tilbage på skolen bemærker PIU-eleverne ikke nogen pædagogisk hensyntagen til deres specielle baggrund, som lærerne tit ikke kender på forhånd. I et vist omfang bringes elevernes erfaringer i spil i undervisningen, oftest når de i værkstederne selv tager initiativ hertil. En elev ønsker større hensyntagen, mens det fra lærerside fremføres, at PIU-forløbet ofte bliver fragmenteret, da der ikke er ressourcer til følge eleverne i udlandet.

Opdelingen af læringen i fire adskilte processer er naturligvis kunstig, selvom den tjener et analytisk formål. I empirien beskrives alle fire delprocesser med termerne *kastet ud i og læring gennem arbejde og socialt liv*, hvilket teoretisk kan forstås som situeret læring, hvor PIU-eleven trin for trin bevæger sig fra en perifer position i praksisfællesskabets udkant til fuldgyldigt medlemskab, som beskrevet hos Lave og Wenger. Dette sker ved tillæring af fagets kunnen og normer samt opnåelse af styrkede personlige egenskaber, interkulturel kompetence og den nødvendige sprogfærdighed.

Den vigtigste faglige læring, som sker via faglærte kollegers instruktion, kendetegner også mesterlære i dansk sammenhæng jfr. Nielsen og Kvaales forskning, men det hierarkiske og autoritære miljø, som udlandspraktikken udgør, kræver en udholdenhed, som kun få unge ifølge Illeris et al har i dag, men som i høj grad ses hos PIU-eleverne. Ikke mindst i forhold til personlig læring søger PIU-eleverne anderledes udfordringer og dermed mulighed for *personlig selvudfoldelse*, som beskrevet hos Illeris et al, hvilket blandt andet opnås gennem konfliktstoffet på en autoritært styret arbejdsplads. Samtidig byder etableringen af et nyt netværk på sociale udfordringer i en proces, der i høj grad styres af PIU-eleven selv, svarende

til Kristensens begreb *ansvarlighed*. Samme ansvarlighed kan i forening med *immersion* og *kontrastering* forklare den kulturelle læring, på grund af et langt, intenst ophold i en kulturel sammenhæng, der er sammenlignelig med den danske. I Lave og Wengers teori er sproget afgørende for mesterlæren, og læringsprocessen forbedres i en meningsfuld og dermed motiverende sammenhæng.

PIU-elevernes fokusering på læring aktualiseres af, at de skal lære i et udenlandsk mesterlæreforhold, der ikke som det danske har et både fagligt og personligt sigte, og dermed udover den situerede læring også har et skolestisk element. Mens PIU-eleverne i høj grad tager ansvar for deres egen læring, hvilket med Illeris et al kan forstås ud fra deres personlige styrke, så er det vanskeligt at forklare, hvorfor skolen på baggrund af EUD-systemets fokusering på det individuelle ikke målrettet tager pædagogiske hensyn til PIU-eleverne i forhold til eventuelle faglige mangler. Dermed kan EUD-systemet opleves som fragmenteret, hvilket for PIU-eleverne forstærkes af, at de ikke har en dansk mester til at støtte dem.

#### 4.4 Refleksionens betydning

##### Vignet IV

##### Alex' fortælling: At stræbe efter excellence inden for faget

Fra en fin restaurant med få ansatte i Danmark kom Alex til et endnu finere lærested i London. Alex fortæller, at den engelske restaurant havde folk til at give god service på alle områder. Der var food runners til at bære maden op, og junior head waiters til at servere for de forskellige kategorier af gæster. Der var folk til at tage ordrer og sende dem via PC til køkkenet, sommeliers til vinen, og managers til at styre slagets gang gennem service hver dag. På en travl aften var der 25 på gulvet, hvor det vildeste, Alex havde prøvet herhjemme, var 5-6 stykker. Også selve restauranten var speciel. Det var meget fancy både indretningsmæssigt, madmæssigt og med hensyn til hele oplevelsen. Det var også i høj grad et gå-i-byen-sted. Det smeltede sammen ved, at man både kunne få cocktails og vin og øl og mad. Der var DJs i rummet, og man kunne danse og så videre. Og også mængden af mennesker, der var inde at spise. En travl aften bød på over 300 gæster. Det var rigtig rigtig spændende, men faktisk også hårdt i starten. Normalt er service jo færdigt omkring ved en 11-12-tiden herhjemme, så kan man lige gå og pudse nogle glas og gøre det færdigt og stryge og sådan. Derovre blev det ved lige til klokken to, og så kunne man begynde at rydde op. Og når der var bryllup, så var det 650 mennesker og ikke bare 75, og der var TV-produktion, reception og så videre. I starten styrede lederne det hele ret stramt, men efterhånden som Alex blev mere erfaren, følte sig mere hjemme i arbejdet og kunne alle tingene, fik han mere spilleplads. Han følte ikke, at han skulle lære det hele forfra, men kunne trække nogle erfaringer med fra Danmark, og på samme måde har han taget yderligere erfaring med sig videre fra London.

Virkeligheden er naturligvis ikke så opdelt, som dette kapitels disposition kunne antyde. Refleksion har, som det også flere steder i de foregående afsnit er fremhævet, betydning i forhold til alle undersøgelsens fire temaer. Ved analyse og fortolkning af refleksionens specifikke betydning i PIU-elevernes læringsproces belyses, hvordan refleksion indgår i efterbehandlingen af erfaringer fra udlandet. Først ses på refleksionens rammer, dernæst på dens form og indhold, og endelig på den pædagogiske understøttelse af refleksionsprocessen i PIU-sammenhæng.

#### **4.4.1 Refleksionens rammer**

Med refleksionens rammer tænkes specifikt på, hvor og hvornår PIU-eleverne har mulighed for at reflektere over deres læringsudbytte i udlandet. Alex fortæller, at han i flyveren hjem tænkte på engelsk (7:309), så *der* er tilsyneladende et lille rum for refleksion. Om tid og sted for refleksion udtaler andre af eleverne:

*Esben: Det gør man nok, når man er på skolen. Der har man lidt fritid, men stadigvæk ikke så meget alligevel, fordi lige pludselig, så er tiden gået. - (på arbejdet) havde jeg for travlt, og når det så endelig var, så var der jo så mange andre tanker, der kørte rundt. Så det fik jeg slet ikke tid til jo. (6:358).*

*Karina: Det er, når du er på skolen. Jeg har ikke tænkt på det, mens jeg var ude. Det er først når man kommer hjem og falder lidt ned, at man sådan tænker, hvad det er man har lært. (8:567)*

Eleverne beskriver ikke refleksion i forbindelse med det travle og hektiske arbejdsliv på det udenlandske praktiksted, men på det mere rolige skoleophold i Danmark har eleverne måske muligheden. Hvor reel denne mulighed er, kan betvivles ud fra lærernes ytringer. Selv på skoleopholdet har PIU-eleverne ifølge receptionistlæreren ”*alt for lidt tid til at reflektere over, hvor (de er) hende læringsmæssigt*” (10:225). Dette indtryk støttes af kokkefaglæreren (9: 244) og PIU-vejlederen (11:289), og selve skoleopholdet i Danmark bliver muligvis først rigtig efterbehandlet, når PIU-eleven er tilbage i udlandet igen:

*Jette: ..det kan godt være, at det er der, hun sætter sig og tænker, hvad lærte jeg så egentlig på de her 10 uger. Det kan godt være, at det først er der, refleksionen kommer.*

*Interviewer: Så processen er forsinket?*

*Jette: Den er forsinket. Uanset om det er det ene eller det andet sted i forløbet, så vil det altid være en forsinket proces, der foregår. (10:227).*



Der beskrives her en tidsmæssige afstand mellem oplevelse og refleksion, både i udlandspraktikken og i skoleopholdet.

Når informanterne peger på, at PIU-elevernes refleksion primært foregår på skolen, kan det hænge sammen med en opfattelse i EUD-systemet af, at refleksion *”bedst foregår i skolen adskilt fra selve udførelsen af håndværket”* (Nielsen & Kvale 2003:259). Ud fra et bredt anlagt syn på refleksion, er det imidlertid klart, at der under udlandspraktikken i vidt omfang foregår *refleksion i handling*, som beskrevet af Schön (Wahlgren et al 2008:102), hvor refleksionen er en integreret del af arbejdet, som i Karinas eksemplet med den sure gæst i receptionen<sup>23</sup>, men denne form for refleksion er vanskelig at synliggøre gennem interviews, som tidsmæssigt er på afstand af oplevelsen. Den refleksion, informanterne efterlyser på skolen, er typisk løsrevet fra handlingen og gennemføres på tidsmæssig afstand heraf, hvilket svarer til den ”dybe” ende af refleksionsspektret hos Wahlgren et al (ibid:200).

Elevernes opfattelse af skoleopholdet som muligt refleksionsrum passer med den rolle EUD-forskningen ser: *”Skolen kan bidrage ved at skabe rum for refleksion og dialog om den praksis, som lærlingene deltager i under praktikopholdene.”* (Nielsen & Kvale 2003:216). Det kan være vanskeligt at forklare teoretisk, hvorfor skolen ikke i højere grad påtager sig dette ansvar, og hvorfor det til en vis grad opfattes som en lovmæssighed, at refleksionsprocessen altid er forsinket. Overfor PIU-eleverne, som står alene med deres uddannelsesansvar, og hvis oplevelse af praksis adskiller sig væsentligt fra de øvrige EUD-elevs, burde det ifølge Søren Kristensen være en selvfølge at der skabes tid og rum for refleksionen eller *perspektivering*, som han kalder det (Kristensen 2006:29+17).

#### **4.4.2 Refleksionens form og indhold**

Med rammerne beskrevet for PIU-elevernes refleksion ses nu på, hvordan selve refleksionen foregår, og hvad den omhandler. PIU-elevernes individuelle refleksion er vanskelig at afdække, da de ikke udtaler sig særlig detaljeret om den i interviewene. Den foregår typisk ved, at man på skoleopholdet, som Karina udtaler, *”sætter sig ned”* og overvejer sin læringssituation i PIU:

*Karina: Så der har jeg virkelig tænkt igennem, er det her det rigtige, er det det rigtige, du gør? - Den måde du er blevet lært op på, der finder du ud af, jamen er det*

---

<sup>23</sup> Se Vignet II

*den måde, jeg skal læres op på? Så jeg har lært det hele på hotellet, men man reflekterer først bagefter. Det har jeg først gjort nu her. (10:574).*

I undervisningen kan refleksion i PIU-sammenhæng foregå på klassen ved, at eleverne eksempelvis skriver et ugebrev til receptionistfaglæreren, hvor klassen gives tid og rum til at reflektere over læringen i ugens løb (10:236). Her har PIU-eleverne naturligvis mulighed for at relatere deres udlandserfaring til læringen på skolen. En anden form for refleksion opstår i kraft af at fortælle om oplevelserne i udlandet til lærere og elevkammerater. Styrken af denne interesse oplever PIU-eleverne ret forskellig, fra stor interesse (5:416 og 7:341) til en mere blandet modtagelse (8:489). De to elever, der har medvirket i skolens informations-indsats over for kommende PIU-elever, har gode erfaringer hermed og ser det som vigtig i erfaringsbearbejdelsen (7:341 og 8:649+663).

En anden formel refleksionsform, PIU-eleverne har mulighed for at udnytte, er samtaler med kontaktlæreren, som oftest er deres faglærer, og PIU-vejlederen. Kontaktlærersamtalerne er begrænset til skoleopholdet, og på grund af ressourcemangel er der er ret kort tid til rådighed. Derfor har indholdet i disse samtaler efter PIU-elevernes udsagn ikke nogen specifik relation til PIU-opholdet (5:447 og 8:502). Lærerne bekræfter, at disse individuelle samtaler mest drejer som om elevens generelle læringsudbytte (9:137 og 10:293). Receptionistlæreren påpeger dog, at hun har masser af tid til at snakke med PIU-eleverne i social sammenhæng på skolen som en forlængelse af kontaktlærersamtalen, også om deres oplevelser i udlandet (10:299).

PIU-vejlederen har kontakt med eleverne både i udlandet og på skolen. I udlandet foregår dette i begrænset omfang gennem besøg på praktikstedet og ellers via telefon og e-mails (5:453, 6:312, 7:357 og 8:511). PIU-eleverne udtrykker sig positivt om den kontakt, de har med PIU-vejlederen og hans team på skolen. Samtidig nævner de, at hovedindholdet i kontakten er de praktiske forhold (6:320 og 7:357). Det læringsmæssige indhold i praktikken er også på dagsordenen, men det kommer primært i fokus, hvis PIU-eleverne ikke føler, at de lærer det, de skal. En enkelt af eleverne efterlyser større interesse i den faglige kvalitet i praktikopholdet (8:541). Under skoleopholdet i Danmark har alle mulighed for fysisk at mødes med PIU-vejlederen. Flere af de interviewede PIU-elever har benyttet sig af den mulighed (6:320 og 7:356), og de beskriver en større vægtning af det læringsmæssige og oplevelsen i udlandsopholdet ved vejledningsseancerne på skolen (5:461 og 6:321). PIU-

vejlederen selv understreger, at han har en god og regelmæssig kontakt med de hjemmевærende PIU-elevs faglærere, så han kan gribe ind og tage en dialog med eleverne, hvis de har faglige problemer eller lignende (11:185).

I den samlede teoretiske model for refleksion skelnes mellem *tænkning*, *refleksion* og *kritisk refleksion*. Den afgørende forskel på tænkning og refleksion er, om processen foregår bevidst, mens hovedforskellen på refleksion og *kritisk refleksion* er, om der indgår en formålsovervejelse i processen (Wahlgren et al 2008:200). Elevernes refleksion i handling under praktikken, som eksempelvis Karinas håndtering af en sur gæst<sup>24</sup>, må placeres mellem de to første trin, da det ikke umiddelbart kan afgøres, hvor stort et element af bevidsthed, der har været i situationen. Når Alex taler om at overføre erfaringer fra en dansk sammenhæng til en engelsk<sup>25</sup>, kan situationen forstås som *refleksion* i den betydning, begrebet har hos Wahlgren et al. Endelig kan Karinas overvejelser over, om PIU er den måde, hun skal læres op på<sup>26</sup>, karakteriseres som *kritisk refleksion*, da formålet med et fortsat PIU-forløb bringes i spil.

Refleksion over udlandserfaringerne i den uformelle kontakt mellem lærer og PIU-elev, som receptionistlæreren nævner, og mellem eleverne indbyrdes, beskrives også i forskningen. Et sådant fagligt fællesskab "*i frikvartererne*" kan give anledning til refleksion over praksis (Nielsen & Kvale 2003:330).

Med hensyn til indholdet af refleksionen fremhæver PIU-eleverne overvægt på praktiske forhold både i forhold til samtaler med kontaktlæreren og i dialogen med PIU-vejlederen under selve udlandsopholdet. Denne ubalance stemmer overens med det fokus, Søren Kristensen gennem sin forskning har iagttaget, der er på det organisatoriske aspekt i PIU i forhold til den pædagogiske side af dette didaktiske værktøj, som han benævner det (Kristensen 2004:19).

#### **4.4.3 Understøttelse af refleksionsprocessen**

Afslutningsvis søges en forståelse af, hvordan de interviewede elevs skole som formidler af PIU-ophold prioriterer den pædagogiske understøttelse af elevernes refleksionsproces i

---

<sup>24</sup> Se Vignet III

<sup>25</sup> Se Vignet IV

<sup>26</sup> Citeret ovenfor i dette afsnit

forbindelse med udlandsopholdene, og hvilken betydning skolen tillægger denne proces.

Receptionsteleven efterlyser som den eneste en mere systematisk indsats i efterbehandlingen:

*Karina: Hvis de ikke spørger til det, så kommer man jo heller aldrig af med det. Og sådan har det været med lærerne. De har været gode nok til at komme ind og spørge, men jeg synes bare ikke, at det har været nok.*

*Interviewer: Hvad er det skolen kan gøre bedre?*

*Karina: Følge op på de elever, der er der, uanset om de fortæller noget, eller de ikke fortæller noget. - Det er deres ansvar. Det er dem, der har sendt dig ud. Så må de også spørge, hvordan man har det, om det så bare er en sniksnak på en halv time, så føler eleven også, at der er støtte bag ved. (8:631).*

Karinas udtalelse peger på et klart udækket behov for understøttelse af refleksionsprocessen.

Modsat udtrykker Alex lige så klart, at han ikke har haft et sådant behov. Om lærerne og PIU-vejledningen siger han:

*Alex: .. jeg tror, de har haft sådan en ro i, at jeg har været af sted. Det har jeg også selv haft. Det har været godt. Det har de vidst. (8:364)*

De øvrige interviewede PIU-elever ligger tættest på Alex' opfattelse, selvom de ikke udtrykker sig helt så direkte (5:487 og 6:365). Alex føler sig sikker på at få hjælp, hvis han bad om den hos læreren eller PIU-vejlederen (7:419), men problemet er her, om skolen som arrangør af elevens PIU-ophold skal være proaktiv i efterbehandlingen og bevidst understøtte *alle* PIU-eleverne i deres refleksionsproces eller ej. Receptionistfaglæreren hævder, at skolen generelt svigter PIU-eleverne i forhold til opfølgning på deres læringsudbytte (10:264), mens PIU-vejlederen Carlo forklarer, at han og hans team ikke nødvendigvis har den helt store kontakt med PIU-eleven hverken i udlandet eller på skolen, hvis alt "*kører stille og roligt*" (11: 172). Der arbejdes ud fra devisen "*intet nyt, er godt nyt*" (11:298). På baggrund af det bredeste erfaringsgrundlag blandt informanterne beretter Carlo, at man tidligere arbejdede mere systematisk med opfølgningen på PIU-ophold (11: 350), men at en optimal løsning af opgaven vil kræve flere ressourcer end man pt. har (11:347). Han mener dog, at der ikke er et generelt behov for en obligatorisk debriefing efter PIU-opholdet:

*Carlo: Hvis det var meget vigtigt, at blive debriefet, så ville vi jo gøre det. Og det tror vi så på, at der ikke er det helt store behov for, siden folk ikke giver lyd fra sig. Mit indtryk er, at de er meget godt i balance med det de oplever og det miljø, de er i, både i udlandet og her på skolen. (11:309).*

Tilbage står et indtryk af en skole, der helt bestemt kerer sig om PIU-elevernes ve og vel (11:364), men som ikke systematisk organiserer efterbehandlingen ved at give alle en individuel debriefing.

Det er tidligere argumenteret, at PIU-eleverne er ressourcestærke og mere udholdende end unge generelt jfr. Illeris et als beskrivelse af dem (Illeris et al 2007:116). Det kan ikke siges, om det er baggrunden for, at kun en enkelt af informanterne efterlyser en mere proaktiv indsats i efterbehandlingen af PIU-opholdet fra skolens side, men det kunne være en del af forklaringen.

Søren Kristensen ser et potentiale for læring på et højere niveau, når skolen understøtter efterbehandlingen, hvor oplevelserne fra udlandet ved refleksion omsættes til erfaring og videre til læring og dermed et udvidet handleberedskab som basis for forandring (Kristensen 2006:29). Han understreger skolens forpligtelse at understøtte denne proces<sup>27</sup>. Samme syn på efterbehandlingen af erfaringer fra udenlandske praktikophold findes i den interkulturelle kommunikationsforskning: *"by encouraging they can accelerate the proces of transformational learning"* (Whalley 1997:114). Selvom udtalelsen er møntet på skriftlig bearbejdning i *"culture learning journals"* (ibid), ses samme potentiale for at transformere læringen til et højere plan med henvisning til Mezirows begreb transformativ læring (Wahlgren et al 2008:159), der svarer til akkomodativ læring hos Piaget (Illeris 2007:54). Teorien giver ikke anvisninger på, hvordan man i praksis bedst understøtter bearbejdelsen af faglige og personlige erfaringer opnået gennem *immersion* i en fremmed kultur, men det står klart hos Kristensen, at skolen har en forpligtelse over for at være *"fødselshjælper"* eller *"facilitatorer"* i denne proces for alle PIU-elever (Kristensen 2006:29), uanset om de udtrykker behov for det eller ej. Det kunne tænkes, at nogle af informanterne endnu ikke har erkendt dette behov. Derfor må princippet om *"intet nyt, er godt nyt"* i denne forbindelse siges at være utilstrækkelig.

#### **4.4.4 Opsamling i forhold til refleksionens betydning**

Eleverne beretter, at deres refleksion over læringen i PIU-opholdet finder sted på skolen, fordi de har for travlt, mens de er i udlandet, men både de selv og lærerne stiller spørgsmålstegn ved, om de reelt har tid til refleksion på skolen. Samtidig hævdes det fra lærerside, at

---

<sup>27</sup> Se afsnit 4.4.1.

refleksionsprocessen altid vil være forsinket, så der reflekteres over *praktikopholdet* på skolen – og efterfølgende over *skoleopholdet* i udlandet.

Refleksionen foregår typisk, ved at eleven under skoleopholdet individuelt overvejer sin læringsituation. En enkelt beretter om ugentlig refleksion over læringen på klassen, ligesom der i begrænset omfang reflekteres gennem dialog i social sammenhæng på skolen og gennem deltagelse i informationsmøder for kommende PIU-elever. Desuden gives mulighed for en mere formel refleksion i individuelle samtaler med hhv. kontaktlærer og PIU-vejleder.

Informanterne beretter, at kontaktlærersamtalerne er kortvarige og ikke har nogen direkte relation til PIU-opholdet. Kontakten med PIU-vejlederen under udlandsopholdet drejer sig primært om praktiske forhold og kun i mindre omfang det læringsmæssige, mens balancen er bedre i de møder med PIU-vejlederen, der foregår på skolen, men disse er ikke obligatoriske. Kun én PIU-elev udtrykker et udækket behov for opfølgning, mens de øvrige føler sig trygge ved og dækket ind af det åbne tilbud i skolens PIU-vejledning. Her arbejdes ud fra devisen ”intet nyt, er godt nyt”, da en systematisk debriefing af alle hjemvendte PIU-elever kræver flere ressourcer, end man pt. har. Vejlederen og hans team er engagerede i PIU-elevernes trivsel og læringsudbytte, men ser ikke behov for en obligatorisk opfølgings-samtale.

Opfattelse af at refleksion i mesterlæren generelt hører til på skolen ”*adskilt fra udførelse af selve håndværket*” beskrives også i Nielsen og Kvaes forskning, men som enkelte elevudsagn viser, foregår der også refleksion i handling, som beskrevet af Schön, under selve PIU-opholdet, selvom den kan være vanskelig at afdække i et interview på afstand af situationen. Skolen har dog en speciel rolle i forhold til at skabe tid og rum for refleksion og bearbejdning af praktikophold for EUD-elever generelt, som fremført af Nielsen og Kvale, og med PIU-elevernes høje grad af ansvar for egen læring, er det specielt vigtigt, at de får støtte til denne perspektivering, som Søren Kristensen benævner den. Når kontaktlærersamtaler og dialog med PIU-vejlederen fokuserer på praktiske forhold på bekostning af læringen, svarer det ifølge Kristensen til et tilsvarende skævt fokus i forskningen på området.

Hos Wahlgren et al skelnes i en samlet model for handling, refleksion og læring mellem tre trin: *tænkning, refleksion og kritisk refleksion*. I undersøgelsens resultater kan receptionistelevenes håndtering af en sur gæst placeres mellem trin et og to, da refleksion kræver en bevidsthed, der ikke er kendt her. Tjenerelevens overførsel af erfaring fra Danmark

til England kan betegnes som refleksion, mens kritisk refleksion ses hos eleven, der overvejer formålet med endnu et PIU-ophold.

Selvom PIU-eleverne kun i ringe omfang efterspørger støtte fra skolen til bearbejdningen af PIU-opholdet, så beskriver Kristensen et potentiale for ad denne vej at højne læringsudbyttet af udenlandske praktikophold opnået gennem kulturel immersion, hvilket understøttes af international forskning på området. En sådan faciliterende indsats kunne medvirke til at transformere læringen til et højere niveau som beskrevet hos Mezirow og Piaget. Således er der teoretisk belæg for en obligatorisk debriefing af PIU-eleverne.

## **5. Konklusion**

Konklusionen forsøger at besvare problemformuleringen ved at give en karakteristik af *læringsprocessen* og *refleksionens betydning* i PIU-sammenhæng for EUD-elever, der deltager i længerevarende udlandspraktik. Vejen til en fordybelse i disse to aspekter er gået via *det gode PIU-ophold* og *indholdssiden* af læringen, hvorfor der indledningsvis redegøres herfor.

Det gode PIU-ophold hænger tæt sammen med elevernes motivation for at rejse ud og for at gennemføre trods opholdets udfordringer og mulige besvær. De søger og vægter udfordring på højt fagligt niveau i et kulturelt fremmed praksisfællesskab som led i deres personlige og faglige udvikling og identitetsdannelse. Dette har ifølge forskerkredsen omkring Knud Illeris stor betydning for unge i Danmark, der generelt synes at have et instrumentelt forhold til uddannelse. Det personlige udviklingsperspektiv giver PIU-eleverne et stærkt incitament til at gennemføre opholdet selv, når udfordring og eventuel ensomhed bliver voldsom, og netop besværlighederne har i Søren Kristensens optik et læringspotentiale, blot eleverne formår at kontrastere oplevelserne i forhold til den danske virkelighed.

På indholdssiden kommer alle PIU-eleverne hjem med noget ekstra i bagagen både fagligt, personligt, kulturelt og sprogligt. Specielt det faglige indhold kan dog på specifikke punkter være lidt mangelfuldt i forhold til uddannelsesordningens krav. Derfor er skolens kompensatoriske rolle, som beskrevet af danske forskere, vigtig, men dette gælder også for de øvrige EUD-elever, som PIU-eleverne fagligt er fuldt på niveau med samlet set.

I karakteristikken af PIU-elevernes læringsproces ses nogle klare fællestræk mellem de fire delprocesser, som den af analytiske årsager er opdelt i, nemlig den faglige, personlige, kulturelle og sproglige læringsproces. De kan alle karakteriseres med termerne *kastet ud i og læring gennem arbejde og socialt liv*, hvilket teoretisk kan forstås som situeret læring hos Lave og Wenger. PIU-eleverne bevæger sig trin for trin fra en perifer position i praksisfællesskabets udkant til fuldgyldigt medlemskab via læring af fagets kunnen og normer samt udvikling af styrkede personlige egenskaber, interkulturel kompetence og den nødvendige sproglige færdighed.

Mere specifik er den faglige læringsproces karakteriseret ved en vifte af læringsformer med forskellig grad af involvering fra den udenlandske virksomheds side, der ud fra PIU-elevernes udsagn topper med direkte instruktion fra en udlært på praktikstedet, men som også afslører en til tider manglende accept af PIU-eleven som lærende. Desuden er den faglige læringsproces præget af en høj grad af hierarki, autoritet, disciplin og kontant tilbagemelding på arbejdsindsatsen, der sammenlignet med danske forhold stiller store krav til PIU-elevens udholdenhed, hvilket de synes at værdsætte. Vurderet ud fra danske forskeres karakteristik af unge i dag, må det konstateres, at PIU-eleverne tilsyneladende er mere ressourcestærke end gennemsnitseleverne i EUD-systemet i forhold til at håndtere denne udfordring. De sørger i udpræget grad for selv at holde fokus på det at lære ved at være udfarende, hårdtarbejdende, og ansvarstagende i forhold til deres uddannelse.

Den personlige læringsproces rækker ud over arbejdssammenhængen, da PIU-eleverne ofte i fritiden skal opbygge et nyt socialt netværk i udlandet helt fra bunden. Opfyldelse af dette grundlæggende sociale behov giver eleverne rig mulighed for den personlige selvudfoldelse, de søger gennem PIU-opholdet. Eleverne oplever generelt ikke den kulturelle læringsproces i udlandsopholdet særligt bevidst. Den er med brug af Kristensens begrebsapparat kendetegnet ved en høj grad af *immersion*, hvor PIU-eleven er omgivet af, eller totalt ”neddykket” i, et fremmed kulturelt miljø, som vel at mærke ikke er mere fremmed, end eleven kan kontrastere oplevelserne i udlandet i forhold til virkeligheden i Danmark. Selvom immersion er tænkt anvendt i forhold til kulturel læring, giver det mening også at karakterisere den sproglige læringsproces i PIU-opholdet med dette begreb. Sproglæringen i PIU-opholdet styrkes ved, at



den foregår i en meningsfuld og dermed motiverende sammenhæng i arbejdsmæssige og sociale fællesskaber.

Refleksion i forbindelse med læring ser umiddelbart ikke ud til at spille nogen stor rolle i PIU-elevernes bevidsthed, hvilket muligvis skyldes, at interviewformen som metode ikke har kunnet nå tilstrækkelig dybt ned i dette tema. Kun en enkelt elev efterlyser en mere proaktiv indsats fra skolens side i forhold til refleksionsprocessen. I modsætning hertil peger forskning i EUD-mobilitetsophold på, at skolen har en *forpligtelse* til at understøtte bearbejdningen ved at skabe tid og rum for refleksion over erfaringerne fra udlandet. Det kan dog konkluderes ud fra elevernes konkrete udsagn i interviewundersøgelsen, at der faktisk finder refleksion sted i PIU-sammenhæng, og at refleksionsprocessen foregår i forskellige grader af tilknytning til selve situationen, der reflekteres over, og med forskellig grad af kompleksitet. Den spænder fra relativ enkel *refleksion i handling* i den ene ende af skalaen til dybere *kritisk refleksion* med formålsovervejelse i den modsatte ende.

Den ovennævnte forskning beskriver mere specifikt et potentiale for via faciliteret refleksion at højne det læringsudbytte, der opnås gennem den faglige og kulturelle immersion på PIU-opholdet, så der skabes mulighed for *transformativ læring* hos PIU-eleverne. Over for dette står undersøgelsen, hvor skolen fastholder, at der ikke er ressourcer til en øget indsats, ligesom det generelle behov for individuel efterbehandling betvivles. Der er således primært teoretisk belæg for at hævde, at skolens princip om at *"intet nyt, er godt nyt"*, uagtet PIU-vejledningens tydelige engagement i PIU-eleverne trivsel og læring, er utilstrækkeligt og bør erstattes af en obligatorisk debriefing for PIU-eleverne.

Det empiriske materiale, der danner baggrund for konklusionen, er et indblik i fire konkrete PIU-elevers livsverden gennem kvalitative interviews med disse elever og tre læringsmæssige nøglepersoner omkring dem. Dette har naturligvis betydning for konklusionens rækkevidde. Umiddelbart forekommer det rimeligt at formode, at konklusionens karakteristik af læring og refleksion i PIU-sammenhæng gælder for hotel- og restaurationsbranchen generelt, mens det kan være mere tvivlsomt, om den kan udbredes til hele EUD-området. Det må brugeren af undersøgelsen vurdere ud fra de øvrige erhvervsområders særlige forhold.

## 7. Perspektivering

Som det fremgår af konklusionen, har undersøgelsen frembragt en specifik viden om *læring og refleksion* i forbindelse med EUD-elevens deltagelse i længerevarende praktikophold i udlandet. Muligvis er ikke al denne viden ny, men på baggrund af den gennemførte undersøgelse er den nu dokumenteret og teoretisk underbygget. Dermed er den overordnede problematik dog ikke udtømt. Der er flere aspekter, som det kunne være relevant at arbejde videre med, både forskningsmæssigt og i forhold til udvikling af praksis omkring PIU på erhvervsskolerne.

I forhold til videre forskning er det i konklusionen anført, at undersøgelsen ikke nåede dybt ned i refleksionens betydning for læringsudbyttet i PIU-sammenhæng, som er beskrevet teoretisk hos Søren Kristensen. På den baggrund kunne det være relevant at undersøge ikke blot refleksionens betydning, men også dens virkemåde yderligere med brug af andre metoder, end den her anvendte. Det kunne være deltagerobservation, hvor en forsker fulgte udvalgte PIU-elever i kortere perioder under deres udlandsophold eller deltog som observatør ved de debriefinger, der trods alt gennemføres med hjemvendte elever.

Et andet relevant aspekt, som kunne være mål for yderligere forskning, er den kulturelle læringsproces. I undersøgelsen fungerer det kulturelle primært som ramme for PIU-elevens faglige og personlige udvikling. Både fra et generelt samfundsperspektiv og ud fra erhvervslivets behov for interkulturelt kompetente medarbejdere findes det relevant at udforske, hvordan man kan styrke udviklingen af disse kompetencer. Også her kunne deltagerobservation være en mulig metode evt. kombineret med praktiske forsøg med de såkaldte ”culture learning journals”, der beskrives af interkulturelle kommunikations forskere som Tom Whalley.

Endelig vil det være relevant at udforske læring og refleksion i PIU-sammenhæng i forhold til de øvrige erhvervsområder inden for EUD-systemet. Hotel- og restauranteleverne udgør en stor andel af PIU-elevne i Danmark, men den stigende brug af ordningen i andre brancher, kunne tale for at gennemføre en bredere undersøgelse.

Parallelt med den videre forskning kan der på skoleplan arbejdes videre med den pædagogiske udvikling af PIU-ordningen som læringsform. Med eventuelt tilskud fra puljer til forsøgs- og udviklingsprojekter kunne der skaffes ekstra ressourcer til at udvikle en model for

obligatorisk, individuel debriefing af hjemkomne PIU-elever med fokus på det læringsmæssige aspekt af opholdet. På samme måde kunne det forsøges at etablere et internetbaseret, socialt forum, hvor udeværende PIU-elever kunne kommunikere med hinanden, ligesom de kunne være i dialog med et fagligt og vejledningsmæssigt panel på skolen.

**Litteraturhenvisninger**

**Andersen, Ib (2009):** *Den skinbarlige virkelighed – vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne*, Frederiksberg, Forlaget Samfundslitteratur, 4. udgave, 2. oplag, 2009.

**Bennett, Milton J. (1986):** *A developmental approach to training for intercultural*, i *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 10, pp. 179-196, 1986

**Carøe, Søren og Madsen, Jens Nørgaard (2001):** *Analyse af PIU-ordningen*, København, udgivet af Cirius, 2001.

**Christensen, Finn et al (2000):** *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 34, 2000, Undervisningsministeriet.

**Christensen, Maria (1996):** *Nutidsnomader – Rejsens psykologiske udfordringer*, København, udgivet af Mellempøkeligt Samvirke, 1. udgave, 1. oplag, 1996.

**Cirius (2009):** *Erhvervsuddannelser med internationalt perspektiv. Rådet for Internationalisering af Uddannelsernes forslag til at øge den internationale dimension i erhvervsuddannelserne*, København, udgivet af Cirius, Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, 1. udgave, 2009.

**DI (2009):** *Erhvervsuddannelser som vækstforstærker - 6 forslag til bedre Erhvervsuddannelser*, København, udgivet af Dansk Industri, 2009.

**Dibbern Andersen, Ole & Astrup Christensen, Albert (2002):** *Eleven som didaktiker – på vej mod en ny didaktik i erhvervsuddannelserne*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 24, 2002, Undervisningsministeriet.

**Grønbæk Hansen, Kirsten (1998):** *Er læring mere end situeret praksis?*, i *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2, 1998, side 6-16.

**Hiim, H. & Hippe, E. (2007):** *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*, *En studiebog i didaktik*, København, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, 2. udgave, 1. oplag, 2007.

**Houman Sørensen, John (2002):** *Wendy Smits & Thorsten Stromback: The Economics of the Apprenticeship System*, boganmeldelse i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 4. årgang, nr. 2, side 123-127, 2002.

**Hyldgaard, Kirsten (2007):** *Videnskabsteori, en grundbog til de pædagogiske fag*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag, 1. udgave, 2. oplag 2007.

**Illeris, K. et al (2007):** *Ungdom, identitet og uddannelse*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag, 1. forlag, 5. oplag, 2007.

**Illeris, Knud (2007):** *Læring*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag, 2. reviderede udgave, 2. oplag 2007.

**Jensen, B.E., Blumensaadt, C. & Møller, K (2000).** *Internationaliseringsstrategi for erhvervsskoler*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 26, 2000, Undervisningsministeriet.

- Juul, Ida (2004):** *Erhvervsuddannelserne – et forsømt forskningsområde*, i *Arbejdsliv*, 6. årgang, nr. 4, side 11-24, 2004.
- Knudsen, Hans Jørgen (2004):** *De seneste 20 års reformer i erhvervsuddannelserne – fra reformer til kontinuerlig forandring*. Kronik i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 6. årgang, nr. 4, 2004, side 91-103.
- Kristensen, Søren (2001):** *Learning by Leaving – Towards a Pedagogy for Transnational Mobility in the Context of Vocational Education and Training (VET)*, i *European Journal of Education*, Vol. 36, No. 4, 2001, side 421-430.
- Kristensen, Søren (2004):** *Learning by Leaving. Placements abroad as a didactic tool in the context of vocational education and training in Europe*. PhD-afhandling udgivet af Cedefop, Thessaloniki, 2004.
- Kristensen, Søren (2006):** *Læring og praktikophold i udlandet*, København, udgivet af Cirius, 2006.
- Kvale, Steinar (1984):** *Om tolkning af kvalitative forskningsinterview*, i *Tidsskrift for Nordisk Förening for Pedagogisk Forskning*, 4. årgang, hæfte 3/4, side 55-66, 1984.
- Kvale, Stener (1997):** *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, København, Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 14. oplag, 1997.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (2005):** *Situeret Læring og andre tekster*, København, Hans Reitzels Forlag, 3. oplag, 2005
- Madsen, A.G. et al (2002):** *God praksis i EUD-grundforløb*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 10, 2002, Undervisningsministeriet.
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (1999):** *Mesterlære – Læring som social praksis*, København, Hans Reitzels Forlag, 2. oplag 1999.
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (2003):** *Praktikkens Læringslandskab – at lære gennem arbejde*, København, Akademisk Forlag, 2003.
- Nielsen, Peter (2007):** *Produktion af viden – en praktisk metodebog*, Nyt Teknisk Forlag, København, 3. udgave, 1. oplag, 2007.
- Ralking, H.C. et al (2001):** *Didaktik. Profession: Lærer 2*, Odense, Erhvervsskolernes Forlag, 6. udgave, 1. oplag, 2001.
- Sølvmoose, Lis et al (2000):** *Kvalitativ og kvantitativ evaluering af PIU-ordningen*, København, udgivet af PIU-Centret (nuværende Cirius), 2000.
- Tanggaard, Lene (2004):** *Evaluering som regulering af læring*, artikel i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 6. årgang, nr. 4, side 57-75, 2004
- Tanggaard, Lene (2006):** *Læring og identitet*, Aalborg, Aalborg Universitetsforlag, 1. udgave, 2006.
- Thorbjørn Hansen, Finn (2001):** *Kunsten at navigere i kaos – om dannelse og identitet i en multikulturel verden*, Kolding, Kroghs Forlag A/S, 2. udgave, 1. oplag, 2001.
- UVM (2008):** *Tal der taler. Uddannelsesnøgletal 2007*, København, udgivet af Undervisningsministeriet, 2008.

**Wahlgreen, Bjarne et al (2008):** *Refleksion og læring – Kompetenceudvikling i arbejdslivet*, Frederiksberg, Samfundslitteratur, 1. udgave, 4. oplag 2008.

**Warring, Niels & Pedersen, Flemming (2006):** *Praktik i udlandet – hvad lærer eleverne?*, CIRIUS, København, 2006.

**Wenger, Etienne (2004):** *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*, København, Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 2. oplag, 2004.

**Whalley, Tom (1997):** “Culture learning as transformative learning”, artikel i Michael Byram red., *Face to Face. Learning 'language-and-culture' through visits and exchanges*, London, Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT), side 102-119, 1997

#### **Internetreferencer:**

**UVM (2009a):** *Referencer til internationalisering på Undervisningsministeriets hjemmeside*, downloadet 27. oktober 2009 på linket:

<http://www.uvm.dk/service/Search.aspx?q=internationalisering>

**UVM (2009b):** *Internationalisering*. Downloadet 27. marts 2009 fra:

<http://www.uvm.dk/Uddannelse/Erhvervsuddannelser/Internationalisering.aspx>

## **Bilagsoversigt**

- 1) Interviewguide til PIU-elever
- 2) Interviewguide til faglærer
- 3) Interviewguide til kontaktlærer
- 4) Interviewguide til PIU-vejleder
- 5) Transskription af interview med kokkelev Dinna Gråbæk
- 6) Transskription af interview med kokkelev Esben Bloch
- 7) Transskription af interview med tjenerlev Alex Munk
- 8) Transskription af interview med receptionstelev Karina Ringmose
- 9) Transskription af interview med kokkefaglærer Daniel Bendtsen
- 10) Transskription af interview med receptionistfaglærer Jette Hansen
- 11) Transskription af interview med PIU-vejleder Carlo Berg
- 12) Datamatriks

**Interviewguide til PIU-elever**

Præsentation af interviewer, undersøgelsens tema, og informationernes anvendelse.

Præsentation af informanter:

- Uddannelsesforløb og evt. beskæftigelse før EUD
- PIU-forløb: Sted – periode – virksomhedstype – skoleophold i DK

Undersøgelsesspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan karakteriserer PIU-eleverne et godt PIU-ophold?	Hvad fik dig til at vælge PIU?
	Hvad er et godt PIU-ophold?
	Hvad har været svært?
	Hvad får en til at holde fast – blive ude, når/hvis det bliver svært?
Hvad lærer man på selve PIU-opholdet? Og hvordan foregår denne læringsproces?	Kan du nævne nogle konkrete eksempler på noget af det rent faglige I har lært under PIU-opholdet?
	- Hvordan har den læringsproces fundet sted?
	Kan du nævne noget personligt, du har lært under opholdet? Det kunne være omkring modenhed, kulturforståelse osv.
	- Hvordan har den læringsproces fundet sted?
	Hvordan har dine sprogkundskaber udviklet sig under opholdet?
	- Hvordan har den læringsproces fundet sted?
	Hvad er vigtigst for dig at lære under opholdet: det faglige, det personlige/kulturelle eller det sproglige?
	Hvordan bliver du opfattet på jeres udenlandske arbejdsplads: som arbejdskraft eller primært lærling/elev?
	Hvad gør du for at holde fokus på læring, mens du er ude?
	Havde du kontakt med andre PIU-elever under opholdet?



<p>Hvad lærer man som PIU-elev på skoleopholdene? Og hvordan foregår denne læringsproces?</p>	<p>Kan du nævne noget konkret fagligt, man lærer på skoleopholdet, som du ikke har lært i udlandet? Hvordan foregår læringsprocessen?</p>
	<p>Hvad lærer man på det personlige/kulturelle plan, som du ikke lærte i udlandet? Hvordan foregår læringsprocessen?</p>
	<p>Hvad lærer man med hensyn til sprog, som man ikke lærte i udlandet? Hvordan foregår læringsprocessen?</p>
	<p>Hvordan føler du, at du ligger i forhold til de andre elever i klassen? Fagligt, personligt/kulturelt, sprogligt?</p>
	<p>I hvilken grad er lærerne interesseret i at høre om dine erfaringer fra udlandet? Og de øvrige elever?</p>
	<p>I hvilket omfang tager lærerne i deres undervisning hensyn til, at du er PIU-elev?</p>
	<p>Hvilken rolle spiller din kontaktlærer i forhold til din læringsproces som PIU-elev?</p>
	<p>Hvilken kontakt har du med PIU-vejlederen under skoleopholdet? Handler kontakten primært om praktiske forhold – eller om dit udbytte af læringen?</p>
<p>Hvilken mulighed for efterbehandling af/refleksion over læringsudbyttet får man som PIU-elev?</p>	<p>Hvor i PIU-forløbet får du mulighed for at efterbehandle og reflektere over dit læringsudbytte?</p>
	<p>Hvad gør skolen for at støtte dig, mens I er ude? Besøg af vejleder, kontakt til skolen etc.?</p>
	<p>I hvilket omfang bliver du brugt til at informere kommende PIU elever?</p>
	<p>Hvad gør skolen for at understøtte din efterbehandling af PIU-opholdet under, mens du er på skolen?</p>
	<p><i>Ved restlæreforhold:</i> Hvordan har du fået mulighed for at indføre/anvende faglige ting du har lært i udlandet på dit danske lærested?</p>

**Interviewguide til faglærer**

Præsentation af interviewer, undersøgelsens tema, og informationernes anvendelse.

Præsentation af informanten:

- Uddannelsesforløb og erhvervserfaring før ansættelse på HRS
- Specifik erfaring fra udlandet?
- Erfaring med PIU-elever: ca. antal og år

Undersøgelsesspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan karakteriserer faglæreren et godt PIU-ophold?	Hvad ser du af fordele ved et længerevarende PIU-ophold?
	Og ulemper?
Hvad lærer eleven under praktikopholdet i udlandet? Og hvordan foregår denne læringsproces?	Kan du nævne nogle konkrete eksempler på noget af det rent faglige elever har lært under PIU-opholdet?
	Hvilke personlige kompetencer har eleverne lært under opholdet? Det kunne være omkring modenhed, kulturforståelse osv.
	Hvordan har elevernes sprogkunderskaber udviklet sig under opholdet?
	Hvad er efter din opfattelse det vigtigste for eleven at lære i udlandet: det faglige, det personlige/kulturelle eller det sproglige?
	I hvilket omfang forsøger du at skaffe dig viden om elevens læringsproces i udlandet, når de starter på skolen?

Hvad lærer PIU-eleven under selve skoleopholdet? Og hvordan foregår denne læringsproces?	Kan du nævne noget konkret fagligt, eleven lærer på skoleopholdet, som de ikke har lært noget om i udlandet? Hvordan foregår læringsprocessen?
	Hvad lærer de på det personlige/kulturelle plan, som de ikke lærte i udlandet? Hvordan foregår læringsprocessen?
	Hvad lærer de med hensyn til sprog, som de ikke lærte i udlandet? Hvordan foregår læringsprocessen?
	Hvordan ligger PIU-eleverne generelt i forhold til de andre elever i klassen? Fagligt, personligt/kulturelt, sprogligt?
	Hvad kan PIU-elevernes erfaringer bruges til i den daglige undervisning?
	Hvordan adskiller PIU-elevernes læringsproces sig fra de ordinære elever? Og hvad betyder det for din undervisning af dem?
Hvilken mulighed gives PIU-eleven for efterbehandling af/refleksion over læringsudbyttet?	Hvor i PIU-forløbet får PIU-eleven mulighed for at efterbehandle og reflektere over sit læringsudbytte?
	Hvad gør du som faglærer for at understøtte elevernes efterbehandling af PIU-opholdet, mens de er på skolen?
	Hvad gør skolen generelt for at understøtte elevernes efterbehandling af PIU-opholdet under mens de er på skolen?

**Interviewguide til kontaktlærer**

Præsentation af interviewer, undersøgelsens tema, og informationernes anvendelse.

Præsentation af informanten:

- Uddannelsesforløb og erhvervserfaring før ansættelse på HRS
- Specifik erfaring fra udlandet?
- Erfaring med PIU-elever: ca. antal og år

Undersøgelsesspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan karakteriserer kontaktlæreren et godt PIU-ophold?	Hvad ser du af fordele ved et længerevarende PIU-ophold?
	Og ulemperne?
Hvad lærer eleven under praktikopholdet i udlandet? Og hvordan foregår denne læringsproces?	Kan du nævne nogle konkrete eksempler på noget af det rent faglige elever har lært under PIU-opholdet?
	Hvilke personlige kompetencer har eleverne lært under opholdet? Det kunne være omkring modenhed, kulturforståelse osv.
	Hvordan har elevernes sprogkunderskaber udviklet sig under opholdet?
	Hvad er efter din opfattelse det vigtigste for eleven at lære i udlandet: det faglige, det personlige/kulturelle eller det sproglige?
	I hvilket omfang forsøger du at skaffe dig viden om elevens læringsproces i udlandet, når de starter på skolen?

Hvad lærer PIU-eleven under selve skoleopholdet? Og hvordan foregår denne læringsproces?	Hvor ofte mødes du med PIU-eleven under skoleopholdet i Danmark?
	Hvordan ligger PIU-eleverne generelt i forhold til de andre elever i klassen? Fagligt, personligt/kulturelt, sprogligt?
	Kan du nævne noget konkret fagligt, eleven lærer på skoleopholdet, som de ikke har lært noget om i udlandet? Hvordan foregår læringsprocessen?
	Hvad lærer de på det personlige/kulturelle plan, som de ikke lærte i udlandet? Hvordan foregår læringsprocessen?
	Hvad lærer de med hensyn til sprog, som de ikke lærte i udlandet? Hvordan foregår læringsprocessen?
	Hvordan adskiller PIU-elevens læringsproces sig fra de ordinære elever? Og hvad betyder det for din rolle i forhold til dem?
	I hvilket omfang spørger du ind til deres erfaring fra udlandet under kontaktlærersamtalen?
Hvilken mulighed gives PIU-eleven for efterbehandling af/refleksion over læringsudbyttet?	Hvor i PIU-forløbet får PIU-eleven mulighed for at efterbehandle og reflektere over sit læringsudbytte?
	Hvad gør du som kontaktlærer for at understøtte elevernes efterbehandling af PIU-opholdet, mens de er på skolen?
	Hvad gør skolen generelt for at understøtte elevernes efterbehandling af PIU-opholdet, mens de er på skolen?

**Interviewguide til PIU-vejleder**

Præsentation af interviewer, undersøgelsens tema, og informationernes anvendelse.

Præsentation af informanten:

- Uddannelsesforløb og erhvervserfaring før ansættelse på HRS
- Kort historie om PIU på HRS og din involvering heri
- Løbende vejleder (sagsbehandler) for PIU-elever: ca. antal
- Total volumen på årsplan?

Undersøgelsesspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan karakteriserer PIU-vejlederen et godt PIU-ophold?	Hvorfor skal eleverne vælge PIU?
	Hvad ser du af fordele ved et længerevarende PIU-ophold?
	Og ulemperne?
Hvad lærer eleven under praktikopholdet i udlandet? Og hvordan foregår denne læringsproces?	Kan du nævne nogle konkrete eksempler på noget af det rent faglige eleverne har lært under PIU-opholdet?
	- Hvordan har den læringsproces fundet sted?
	Hvilke personlige kompetencer har eleverne lært under opholdet? Det kunne være omkring modenhed, kulturforståelse osv.
	- Hvordan har den læringsproces fundet sted?
	Hvordan har elevernes sprogkundskaber udviklet sig under opholdet?
	- Hvordan har den læringsproces fundet sted?
	Hvad er efter din opfattelse det vigtigste for eleven at lære i udlandet: det faglige, det personlige/kulturelle eller det sproglige?
	Hvor ofte besøges eleverne mens de er i udlandet? Og hvad er vægtningen mellem det praktiske og det læringsmæssige ved disse besøg?
Har PIU-eleverne kontakt med hinanden under opholdet?	

Hvad lærer PIU-eleven under selve skoleopholdet? Og hvordan foregår denne læringsproces?	Hvor ofte mødes du med PIU-eleven under skoleopholdet i Danmark?
	I hvilket omfang spørger du ind til deres erfaring fra udlandet under vejledningssamtalen?
	Hvordan ligger PIU-eleverne generelt i forhold til de andre elever i klassen? Fagligt, personligt/kulturelt, sprogligt?
	Hvordan adskiller PIU-elevernes læringsproces sig fra de ordinære elever? Og hvad betyder det for din rolle i forhold til dem?
	Hvad betyder det for faglærerens og kontaktlærers rolle, at der er PIU-elever i klassen?
	<i>Restlæreforhold:</i> Hvor stor en del af eleverne vælger et restlæreforhold i Danmark? Hvorfor gøre de det? Og i hvilken grad er de danske læremestre interesserede i PIU-elevens erfaringer fra udlandet?
Hvilken mulighed gives PIU-eleven for efterbehandling af/refleksion over læringsudbyttet?	Hvor i PIU-forløbet får PIU-eleven mulighed for at efterbehandle og reflektere over sit læringsudbytte? Og hvordan foregår det?
	Hvad gør du som PIU-vejleder for at understøtte elevernes efterbehandling af PIU-opholdet, mens de er på skolen?
	Hvad gør skolen generelt for at understøtte elevernes efterbehandling af PIU-opholdet, mens de er på skolen?

**INTERVIEW MED DINNA GRÅBÆK, 30.9.2009:****Bilag 5**

CJ: Dinna, det første vi skal snakke om, det er sådan lidt overordnet omkring PIU. For det første, hvad var det der fik dig til at vælge praktik i udlandet som en del af din kokkeuddannelse?

DG: Før skolen havde jeg ikke rigtig overvejet at tage til udlandet, og så var der så mange fra grundforløbet, som skulle af sted, og så tænkte jeg vil jeg også prøve, og så var det, at jeg kontaktede Carlo, og så... ja, så kom jeg af sted. Det var meget spændende, at komme ud og møde nogle andre kulturer og prøve det på sådan en anden måde.

CJ: Så det var ikke sådan et gammelt ønske, det var noget der opstod, mens du var på grundforløbet?

DG: Det var det, eller... Jeg har altid haft et ønske om at komme ud at rejse, og det var sådan set derfor jeg tog kokkeuddannelsen, ja for så er der mulighed for at man kan rejse og arbejde samtidig, ikke.

CJ: Og nu har du så haft et langt PIU-forløb, hvor du både har været i Italien i en lang periode og i Vestindien. Hvis du skal sådan karakterisere et godt PIU-forløb eller et godt PIU-ophold, hvad er det?

DG: Et godt PIU-ophold?

CJ: Hvis det skal være rigtig godt, hvad er det så der skal fungere?

DG: Jamen det er en selv, som skal fungere, og ens indstilling til det og ens vilje til at lære og sådan noget. Man skal være engageret.

CJ: Er du det?

DG: Ja, det føler jeg, jeg er.

CJ: Hvad med stedet derude. Hvad betyder det i den sammenhæng? Det sted man kommer hen.

DG: Det skal selvfølgelig også være i orden. Nu valgte jeg Italien, fordi jeg havde et ønske om at komme der til. De har nogle lækre råvarer sådan noget. Det betyder vel også meget, at det er et sted, man kan lide, og man har et ønske om at komme til.

CJ: Var du selv involveret i udvælgelsen af de steder – sådan det rent faglige i det?

DG: Ja Italien, der var jeg, ja...

CJ: Men ikke Caribien?

DG: Nej. Der havde jeg et ønske om at komme til London, men så fik Carlo presset mig lidt, men det var også godt. Det var jeg rigtig glad for.



- 49 CJ: Hvad er det bedste ved at være PIU-elev?  
50
- 51 DG: Det er det der med, at man kommer hjem, og man føler, at man har så meget ekstra i bagagen.  
52 Man har lært så mange ting, og...  
53
- 54 CJ: Det kommer vi ind på lidt senere, hvad det ekstra, det er. Det skal vi lige bore i lidt senere, men  
55 jeg kunne godt tænke mig at spørge. Nu har du jo været ude i rigtig lang tid, hvad har været svært?  
56
- 57 DG: Kommunikationen i køkkenet og med de mennesker, der er omkring en, det har været svært.  
58 Det er nok det, der har været sværest. Hvis man har villet snakke med nogen omkring nogle  
59 problemer, man har haft, nogle ting man er gået igennem, så har der ikke lige været nogen, man  
60 kunne snakke med. Men ellers så har det... altså. Man har jo Skype og Facebook og sådan noget, så  
61 man kan jo altid snakke med familien.  
62
- 63 CJ: Ja... Men er der noget, der været sådan decideret træls ved at være ude?  
64
- 65 DG: Ikke andet end at jeg har haft svært ved at forstå de opgaver, min køkkenchef har givet mig.  
66
- 67 CJ: På grund af sproget eller...?  
68
- 69 DG: På grund af sproget, ja.  
70
- 71 CJ: Var det specielt i Italien var det Vestindien?  
72
- 73 DG: Det var faktisk begge steder, så... der har det været lidt svært.  
74
- 75 CJ: Jeg kan forstå, at det også været lidt surt indimellem, selvom det overordnede billede har været  
76 positivt. Hvad får en til at holde fast og ikke bare tage hjem, når det bliver svært?  
77
- 78 DG: Det er det der med at man føler, at det måske er et nederlag, når det er man kommer tilbage,  
79 ikke. Nå men så kunne man sgu ikke klare det alligevel, og man vil godt vise over for andre, at man  
80 er stærk, og at man kan klare sig selv og stå på egne ben...  
81
- 82 CJ: Også over for en selv.  
83
- 84 DG: Også overfor en selv, ja.  
85
- 86 CJ: OK, godt. Hvis vi så begynder at se på selve det, der foregår, når du har været ude – både i  
87 Italien og St. Barth. Hvad det er, man lærer? Kan du nævne nogle konkrete eksempler på nogle rent  
88 faglige ting, du har lært der ude, som har betydning i din uddannelse?  
89
- 90 DG: Altså...  
91
- 92 CJ: Hvor det adskiller sig fra det, almindelige elever lærer i Danmark?  
93
- 94 DG: I Italien der var det sådan, når man modtog varer eksempelvis, så havde man sådan et specielt  
95 forhold til leverandørerne. Det var dem, som gik og høstede, og som kom og afleverede. Jamen så

- 96 tjekkede man lige op på varerne, og så fik man lige en snak om, hvorfor ser det her sådan ud og  
97 sådan noget.  
98
- 99 CJ: Sådan meget personligt... Adskiller det sig fra Danmark?  
100
- 101 DG: Det gør det meget. I Danmark der er det sådan noget, der får man det bare leveret foran døren,  
102 og så kører han af sted igen. Så på den måde, der har det været meget lærerigt med råvarer.  
103
- 104 CJ: Hvad med sådan de faglige discipliner, du har lært derude?  
105
- 106 DG: Der har også været meget disciplin i køkkenet. Det er sådan noget med, at man skal komme til  
107 tiden og holde rent. Der har jeg lært rigtig meget især om renlighed.  
108
- 109 CJ: Ja, hygiejne og renlighed, og nu siger du disciplin, men jeg tænker også på faglige discipliner  
110 som tilberedningsmetoder og sådan noget og andre retter og hvad ved jeg.  
111
- 112 DG: Der synes jeg egentlig ikke, at jeg har lært så meget anderledes, end hvis jeg havde været  
113 hjemme. Det er mere råvarerne, man har at arbejde med. Der er nogle andre fisk og sådan...  
114
- 115 CJ: Men den måde du sådan har lært på derude, har det været ved at være en del af produktionen,  
116 eller er du blevet taget til side og fået instruktion, eller har i været en gruppe, der er blevet taget op i  
117 et formelt klasseværelse og blevet undervist eller lært op? Eller hvordan har oplæringen primært  
118 foregået?  
119
- 120 DG: Der har jeg bare været en del af produktionen i køkkenet.  
121
- 122 CJ: Ja. Var det store køkkener?  
123
- 124 DG: Det var begge to store køkkener, ja. Der var der plads til 8 mennesker. Og i Italien, der var vi  
125 4, så det har jo så været mindre.  
126
- 127 CJ: Og når man er så få, så går jeg ud fra, at så kan man jo også lære direkte ved at se, andre gøre  
128 tingene. Er det rigtig forstået?  
129
- 130 DG: Det kan man godt ja.  
131
- 132 CJ: Hvis du tænker på personlige ting, du har lært, mens du var ude, hvad kunne det så være?  
133
- 134 DG: Jeg har lært meget om mig selv. Jeg har lært mig selv bedre at kende og fundet ud af, hvad jeg  
135 godt kunne lide, og det har været meget rart – både med modenhed og interesser. I Italien der var  
136 jeg sådan meget ensom. Jeg havde ikke rigtig nogen venner og sådan noget. Så tog jeg ud og løb  
137 nogle ture, og efter det, så har jeg så løbet maraton, og det har jeg så fundet ud af, at jeg sådan  
138 meget godt kunne lide. Og sådan nogle ting – sådan personlige...  
139
- 140 CJ: Hvad med kulturforståelse? Altså for de kulturer du har arbejdet i. Nu har du været både i  
141 italiensk sammenhæng og i en vestindisk.  
142

143 DG: Ja. Jeg synes ikke, der er den store forskel på kulturen. Jo måske lige Vestindien, der var det  
144 lidt svært som pige at komme i køkkenet. Det er som om franskmænd, de har et eller andet med, at  
145 piger de bare skal holde sig væk, ikke. Så der var man nødt til at trænge sig lidt på, og sige: Hej, jeg  
146 er her også.

147

148 CJ: Hvordan taklede du det?

149

150 DG: Jamen, det var lidt at skubbe til køkkenchefen engang imellem, når han stod og lagde noget på  
151 tallerkenerne, og så lige komme emnet på før, at han gjorde det, sådan så jeg viste, at jeg havde styr  
152 på det, ikke. Så fik jeg så min plads.

153

154 CJ: Og den skulle du tilkæmpe dig?

155

156 DG: Det skulle jeg, ja. Det er man nødt til – især med franskmænd, tror jeg. De er ikke så glade for  
157 piger i køkkenet. Men når de så ser, at man faktisk godt kan lave mad. Man har styr på, hvad man  
158 laver, så får man lige så stille og roligt mere og mere plads.

159

160 CJ: Og når du siger mere plads, så er det også lov til at lave mere interessante opgaver? Det er det,  
161 du mener, går jeg ud fra.

162

163 DG: Ja. Nu var jeg der med Søren og han var jo førstearselev. Han blev sat på stegepartiet, og jeg  
164 blev sat på salaterne, så kunne jeg gå og hygge mig lidt med det. Og det gad jeg jo ikke finde mig i.

165

166 CJ: Ikke ret lang tid, nej. Men nu snakker du også om personlig udvikling. Lærte du noget ved at  
167 være ude, om din egen måde at lære på? Hvad der skal til, for at du får noget ud af det?

168

169 DG: Nej, det har jeg lært på skolen. Det synes jeg.

170

171 CJ: Men du nævnte jo for eksempel, at du fandt ud af, at det var nødvendigt for dig at skubbe til  
172 køkkenchefen og være mere udfarende.

173

174 DG: Nå på den måde. Ja, der kan man godt sige.

175

176 CJ: Ja, så der har du jo sådan set ændret dig lidt under vejs og blevet mere pågående og mere  
177 udfarende i forhold til det udbytte, du skulle have af uddannelsen, sådan som jeg hører det. Er det  
178 rigtig forstået?

179

180 DG: Det er egentlig rigtigt. Ja, det kan man godt sige.

181

182 CJ: Hvad med sprogkundskaber. Hvordan har de udviklet sig?

183

184 DG: De har udviklet sig meget, og det er jeg rigtig glad for.

185

186 CJ: Både italiensk og fransk?

187

188 DG: Ja. Det bliver man nødt til.

189

190 CJ: Og det var arbejdssprogene i de to køkkener?

- 191  
192 DG: Ja... Eller i Italien der var der en dansk pige, som var gift med køkkenchefen. Hun arbejdede  
193 så kun om eftermiddagen, og så om aftenen der stod jeg alene med italienerne, og de kunne ikke  
194 engelsk. Men det gik fint.  
195
- 196 CJ: Så det har været sproglæring ved at blive kastet ud på det dybe vand?  
197
- 198 DG: Det har det i hvert fald, ja. Men mange af ordene, sådan noget som miniuere-stegning og  
199 julienne og brunoir og sådan noget. Det er fagsprog.  
200
- 201 CJ: Det er fagsprog, ja, som stort set hedder det samme på dansk, eller det er den samme  
202 terminologi. Hvad med sprogudviklingen mens du var ovre i Caribien?  
203
- 204 DG: Det gik også fint. Det var det franske. Det mindede sådan lidt om det italienske, og på en måde  
205 så lærte man det lidt hurtigere.  
206
- 207 CJ: Mens du har været ude. Hvis du sådan skal dele dit læringsudbytte op i sådan noget rent fagligt  
208 og noget mere personligt og kulturelt, og så den tredje, den sproglige side. Hvis du har de tre ting  
209 over for hinanden, hvad er så vigtigst i din opfattelse mens du var ude?  
210
- 211 DG: Den faglige, den sproglige og den personlige?  
212
- 213 CJ: Ja.  
214
- 215 DG: Det er nok... Det er nok den personlige, der giver mest.  
216
- 217 CJ: Men betyder det, at det faglige er ligegyldigt?  
218
- 219 DG: Nej, det gør det ikke, men... Det faglige, det kan man lære alle steder, men når man føler sig  
220 mere selvstikker, så gør det et eller andet ved en.  
221
- 222 CJ: Så det du siger, er det, at det er på det personlige plan, at du har fået noget ekstra ud af det?  
223
- 224 DG: Det synes jeg, ja... Ja, for så kommer man hjem, og så skal man lave nogle retter, og så føler  
225 man sig mere sikker i det, man laver. Jeg ved ikke hvorfor, men sådan er det.  
226
- 227 CJ: Hvis vi ser på den måde, du er blevet opfattet på på sådan en udenlandsk arbejdsplads, og vi nu  
228 tager Italien først. Hvis vi så sætter to modpoler op for hinanden og siger, man kan enten opfatte en  
229 elev, der kommer ind som dig, som en arbejdskraft eller som en elev, en der kommer for at lære  
230 noget. Hvordan synes du vægtningen har været mellem de to ting? Forståelse for, at du skulle lære  
231 noget.  
232
- 233 DG: I Italien, der syntes jeg, der var der meget vægt på, at jeg skulle lære noget. Og på St. Barth der  
234 så de mere på mig som arbejdskraft. Der gik han ikke så meget op i, at jeg lærte noget, min  
235 køkkenchef. Der synes jeg mest jeg lærte af de andre kokke der, og køkkenchefen var sådan lidt  
236 mere ligeglads.  
237
- 238 CJ: Når du siger, at du lærte af de andre, hvordan foregik det så?

- 239  
240 DG: Jamen det foregik ved at jeg kom ind og spurgte, eller jeg selv gik hen og kiggede dem over  
241 skulderen, når de lavede et eller andet. Hvis jeg ikke lige havde noget at lave, så gik jeg sådan over:  
242 nåh men hvad har I gang i her? Hvorfor gør I sådan, og spørger lidt selv...?  
243  
244 CJ: Så det var dig, der var udfarende i det?  
245  
246 DG: Ja, det var det. Der ville jeg godt have ønsket, at køkkenchefen viste lidt mere interesse for og  
247 gav noget.  
248  
249 CJ: Men det gjorde han ikke?  
250  
251 DG: Nej. Det gjorde han ikke rigtigt, men det var de andre gode til, så det var rigtig godt. Og især  
252 på dessertpartiet der arbejdede jeg med en dessertkok, som var rigtig dygtig til at lære fra sig. Han  
253 sagde så op, og det betød at jeg kom ind og overtog det parti, indtil de fandt en anden, så det var jo  
254 superfedt for mig, at man kunne stå der og klare det selv.  
255  
256 CJ: Hvad betyder det for i din forståelse. Nu siger du, at han var rigtig god til at lære fra sig. Hvad  
257 betyder det?  
258  
259 DG: Det betyder det der med, at man forklarer. Eller det der med, at man viser og forklarer, hvor  
260 man gør tingene. Hvorfor man gør tingene, og man får sådan en forklaring på, hvordan det hele  
261 hænger sammen.  
262  
263 CJ: Er det noget der er specielt for PIU eller vil det også være tilfældet i Danmark?  
264  
265 DG: Det er også tilfældet i Danmark. Det synes jeg. Der synes jeg, det er vigtigt at vide hvorfor  
266 man gør, som man gør.  
267  
268 CJ: Nu har måske været lidt inde på det her, men jeg vil godt høre, hvad har du gjort selv for at  
269 holde fokus på, at du er i en læringssituation, at du er kommet for at lære et fag?  
270  
271 DG: Ja, men det er jo ved at vise, at jeg er engageret og spørge ind til de forskellige ting og meget  
272 gerne vil lære.  
273  
274 CJ: Havde de nogle af de steder tjeklister, hvor de fulgte med i hvilke ting, du lærte og sådan noget?  
275  
276 DG: Det havde de ikke, nej.  
277  
278 CJ: Var det noget, du ville have ønsket?  
279  
280 DG: Nej, egentlig ikke.  
281  
282 CJ: Det ser du ikke noget behov for, nej.  
283  
284 DG: Det føler jeg ikke, men sådan tror jeg heller ikke det er så mange steder i Danmark, at... Jo, der  
285 er visse ting, som man skal gennemgå som elev, men jeg føler, at jeg har fået det hele med.  
286

- 287 CJ: Havde du kontakt med andre PIU-elever eller med andre elever i Danmark – ud over Søren som  
288 du var på St. Barth med?  
289
- 290 DG: Nej  
291
- 292 CJ: Nej, det havde du ikke. Så når du siger, at du havde kontakt med folk over Skype og... Var det  
293 elevkammerater eller var det mere familie og venner?  
294
- 295 DG: Jamen, det var også elevkammerater.  
296
- 297 CJ: Hvad brugte du dem til i den sammenhæng?  
298
- 299 DG: Jamen, det var vel til at høre, hvor langt de var nået, og hvad de gik og lavede.  
300
- 301 CJ: Altså elever der var i Danmark eller hvad?  
302
- 303 DG: Det var faktisk også elever i udlandet.  
304
- 305 CJ: Ja, okay. Det lyder interessant.  
306
- 307 DG: Sådan for at høre om de fik lov til de samme. Om de fik lov til mere måske, og hvis de så fik  
308 lov til mere, så kunne man sådan lige gå over til køkkenchefen, jamen kunne jeg ikke få lov til det  
309 og det også, sådan så man kunne følge med i hvor langt de var nået i deres praktik...  
310
- 311 CJ: Var det nogen elever, du havde gået i klasse med på grundforløbet eller på tidligere  
312 skoleperioder?  
313
- 314 DG: Det var tidligere skoleforløb – altså grundforløbet også.  
315
- 316 CJ: Hvis vi så ser på skoleopholdene. Når du kommer på skoleophold her, også sådan i forhold til  
317 de andre elever i klassen, kan du nævne nogle ting sådan konkret fagligt, som man lærer på  
318 skoleopholdet, som du ikke har lært i udlandet? Når du er i køkkener her, hvad er det så du lærer,  
319 som du ikke har lært i udlandet?  
320
- 321 DG: Den er lidt svær synes jeg.  
322
- 323 CJ: Ja. Er der nogle specielle tilberedningsmetoder eller specielle retter, som ikke har været på  
324 menuen...  
325
- 326 DG: Altså retterne det er jo danske retter.  
327
- 328 CJ: Ja, der er vel noget klassisk fransk...?  
329
- 330 DG: Jo, og klassisk fransk også, og det har jeg ikke arbejdet så meget med.  
331
- 332 CJ: Er det specielt for dig, fordi du er PIU-elev, eller gælder det også andre elever.  
333
- 334 DG: Jeg tror det er specielt for mig, fordi jeg er PIU-elev. Det kunne jeg forestille mig.

- 335  
336 CJ: Men hvordan foregår læringsprocessen her på skolen? Er det så i praktik, eller hvad er det? Er  
337 det ude i køkkenerne det foregår eller er det i klasselokalet?  
338  
339 DG: Det er begge dele. Det er en blanding.  
340  
341 CJ: Hvordan er det vægtet i forhold til hinanden? Er det en dag om ugen I er i køkkenet, eller hvor  
342 meget er det?  
343  
344 DG: Det sidste forløb der har vi været meget i køkkenet. Jamen, det er sådan meget godt fordelt,  
345 synes jeg.  
346  
347 CJ: Ja, okay. Hvis man ser sådan på de personlige kompetencer og det kulturelle. Hvordan foregår  
348 det, mens du er på skole? Er der nogen vægtning af det i forhold til det, man skal lære? Har I nogle  
349 fag, hvor I arbejder med sådan de mere bløde kompetencer, at man skal kunne samarbejde, at man  
350 skal kunne udvise modenhed, initiativ og sådan nogle ting, og man skal have forståelse for andre  
351 kulturer? Er det noget I arbejder med?  
352  
353 DG: Det er det, ja. Det har vi arbejdet med...  
354  
355 CJ: I hvilken sammenhæng? I har haft noget gruppearbejde, ikke?  
356  
357 DG: Jo, vi har haft noget gruppearbejde omkring samarbejde. Jo, det er vel gruppearbejde at sidde  
358 og snakke med hinanden i grupper og løseopgaver på den måde.  
359  
360 CJ: Hvad med hensyn til sproglæring. Har I nogen sprogfag? Og bliver der gjort noget ud af  
361 sproget? Har du haft mulighed for at videreudvikle det sprog, du har lært i udlandet, mens du har  
362 været på skolen?  
363  
364 DG: Det har jeg ikke, nej. Det synes jeg måske egentlig heller ikke er så vigtigt på et skoleophold.  
365 Det synes jeg, men det må være op til mig selv at skulle holde det ved lige. Det synes jeg ikke rigtig  
366 er skolens opgave.  
367  
368 CJ: Er der overhovedet ikke nogen sprogfag i køkkeuddannelsen?  
369  
370 DG: På andet forløb der har vi fransk menulære. Det er selvfølgelig vigtigt.  
371  
372 CJ: Hvordan klarede du dig i det så?  
373  
374 DG: Der klarede jeg mig fint.  
375  
376 CJ: Men det var før du havde været i Caribien?  
377  
378 DG: Ja  
379  
380 CJ: Hvis du skal sammenligne dig selv med andre elever i klassen, som ikke har været i udlandet,  
381 hvordan synes du så du ligger på de der felter, både det faglige, det personlige og det sproglige?  
382 Hvordan opfatter du, at du ligger i forhold til klassens niveau?

- 383  
384 DG: Jeg synes, jeg ligger sådan nogenlunde sammen med de andre. Jeg føler mig måske lidt usikker  
385 på nogle punkter, men det er nok mere sådan personligt, tror jeg.  
386  
387 CJ: Ja, okay.  
388  
389 CJ: Hvis vi ser på de lærere, du har her på skolen, hvor meget interesse viser de for de erfaringer du  
390 har fra udlandet?  
391  
392 DG: De har vist stor interesse. Jeg synes, Daniel han har været sådan meget, jamen nu skal du også  
393 bruge det, som du har lært i udlandet og få det frem i jobbet og sådan noget. Altså på den måde har  
394 de vist meget interesse for det.  
395  
396 CJ: Er det den ene lærer eller lærerne generelt?  
397  
398 DG: Jamen, det har kun lige været Dennis, fordi det er ham jeg har haft mest.  
399  
400 CJ: Hvad med de øvrige elever i klassen, har de nogen interesse for det her? Er det noget de spørger  
401 ind til eller viser interesse for, at du har en speciel erfaring far en anden del af verden?  
402  
403 DG: Det har de faktisk ikke spurgt så meget ind til. Det har jeg sådan været lidt overrasket over, at  
404 de ikke har været mere nysgerrige, men det har de egentlig ikke. Jeg er heller ikke den der type,  
405 som bare siger, nu skal I høre. Jeg har været i udlandet og sådan noget, ikke, men altså hvis der er  
406 nogle ting, som jeg gør i køkkenet, som man måske ikke lige gør her hjemme, så er det sådan, nej  
407 hvorfor gør du det? Jamen det er sådan..., og så spørger de lidt ind til det.  
408  
409 CJ: Men det kunne du godt savne, sådan lidt mere nysgerrighed, eller hvad?  
410  
411 DG: Ja, det kunne man godt.  
412  
413 CJ: Hvad med hvis du går uden for skole, dine venner og sådan omgangskreds, er de interesserede i  
414 det?  
415  
416 DG: De er jo helt vilde. Men jeg ved ikke, om det er fordi at det danske køkken, det er jo ved at  
417 blive mere og mere populært og sådan noget. Rundt omkring i verden så er folk bare mere  
418 interesserede i det danske og i Danmark, men ikke så meget i at komme ud.  
419  
420 CJ: Men nu har du jo været ude, så du kan sammenligne det faglige niveau i udlandet og i Danmark,  
421 ikke. Hvordan ser du den sammenligning?  
422  
423 DG: Ja, jeg ser det egentlig på lige fod... Jo, det er på lige fod. Man får måske lov til nogle flere  
424 ting i udlandet, føler jeg...  
425  
426 CJ: Som elev?  
427  
428 DG: Ja, det synes jeg.  
429  
430 CJ: Hvis man ellers selv skubber på, kan jeg forstå?



- 431  
432 DG: Ja ja, man skal jo presse lidt.  
433
- 434 CJ: Nu vil jeg godt spørge ind til din kontaktlærer. Er det ikke rigtig forstået, at Daniel har været  
435 både faglærer og kontaktlærer for dig?  
436
- 437 DG: Ja.  
438
- 439 CJ: Så når I har kontaktlærersamtaler, kommer de her udlandserfaringer ind i billedet der så? Er det  
440 noget I snakker om der, eller er det mere i køkkenet?  
441
- 442 DG: Vi har snakket lidt om det, men vi har ikke haft så mange kontaktlærertimer. Vi har haft... Jeg  
443 tror vi har haft én time, hvor der er... sådan 20 minutter, hvor vi var inde og snakke med ham.  
444
- 445 CJ: Og hvor meget fokus har der været på din udlandserfaring der?  
446
- 447 DG: Jeg synes ikke, der har været så meget fokus på det egentlig.  
448
- 449 CJ: Nej, okay. Mens du har været på skoleopholdet, har du haft kontakt med PIU-vejlederen, Carlo,  
450 og vejlederne derinde på skolen.  
451
- 452 DG: Ja, Carlo, har jeg sådan haft meget kontakt med. Der har jeg skrevet engang imellem og fortalt,  
453 hvordan det er gået. Og på skolen der har jeg også haft kontakt med ham. Jeg har ikke set ham  
454 endnu, men jeg har skrevet til ham via mails. Nu havde jeg også den uheldige situation, da jeg var  
455 ude, vi... Der var tale om, at vi muligvis havde fået svineinfluenza. Så der skrev jeg lige til Carlo,  
456 åh nej og sådan noget. Der var vi lidt bekymrede, ikke.  
457
- 458 CJ: Og det bringer mig så videre til den kontakt, du har så haft med ham. Har det primært handlet  
459 om sådan praktiske forhold, eller har det handlet om dit udbytte af læringen?  
460
- 461 DG: Det har både været det praktiske og sådan lidt om læringen. Jeg har holdt ham opdateret med,  
462 hvad jeg laver i køkkenet og sådan nogle ting. Hvordan det foregår. Hvordan medarbejderne  
463 behandler en og sådan noget.  
464
- 465 CJ: Har han kunnet spille nogen rolle i forhold til, at du har kunnet få lov til at prøve nogle  
466 forskellige ting – nogle flere ting?  
467
- 468 DG: Nej, det synes jeg ikke.  
469
- 470 CJ: Har han besøgt dig?  
471
- 472 DG: Det har han ikke, nej. Han snakkede om, at han godt ville, men det har han ikke lige haft tid til.  
473  
474
- 475 CJ: Det sidste jeg godt vil ind på, er noget omkring dine muligheder for at efterbehandle, eller hvad  
476 skal man sige, de erfaringer du har fra udlandet, ikke. Og hvis du sådan ser på hele forløbet – både  
477 grundforløb, Italien, tilbage på skolen, St. Barth osv. Hvor i den der proces synes du, at du får nogle

478 muligheder for at efterbehandle dine erfaringer og reflektere over de ting, du har fået med hjem fra  
479 udlandet? Hvor er det specielt?

480

481 DG: Det tror jeg bliver, når jeg bliver uddannet, og jeg selv skal til at lære fra mig, så vil jeg sådan  
482 give lidt videre fra mig der. Og når man skal ud at være lidt kreativ, så kommer der lige nogle ting  
483 ind fra rejserne.

484

485 CJ: Hvad synes du skolen gør for at støtte dig i den proces?

486

487 DG: Der synes jeg ikke rigtig der har været så meget.

488

489 CJ: Det er ikke sådan, at I bliver bragt sammen alle PIU-eleverne ved nogle lejligheder, hvor I får  
490 lov at snakke med hinanden og udveksle erfaringer på kryds og tværs?

491

492 DG: Jeg har ikke fået noget at vide om det, eller fået nogen informationer, så der har jeg ikke. Jeg  
493 har faktisk ikke snakket med andre, eller jo jeg har snakket med nogen PIU-elever, men det er fordi  
494 jeg har gået i klasse med dem, men eller så synes jeg ikke, der bliver lagt så meget vægt på det.

495

496 CJ: Jeg vil også godt spørge dig, er du blevet brugt, her mens du har været på skoleophold, til at  
497 informere kommende PIU-elever på grundforløbselever om det at komme i praktik i udlandet.

498

499 DG: Ikke endnu. Men det ved jeg ikke, men jeg er inviteret med til en konference i Odense for at  
500 fortælle nogle vejledere om mine PIU-ophold. Jeg fik en mail fra Carlo, og det kunne da være  
501 meget sjovt at være med til.

502

503 --- (løs snak om evt. PIU-chatforum på nettet)

504

505 CJ: Godt. Men vi er igennem de spørgsmål, jeg havde her, så jeg vil sige dig mange tak, fordi du  
506 ville deltage i det her, og så vil jeg ønske dig til din eksamen i næste uge.

507

508 ---

**INTERVIEW MED ESSEN BLOCH, 1.10.2009:****Bilag 6**

CJ: Esben, allerførst, hvad var det der fik dig til at vælge PIU?

EB: Jamen... Det var en blanding mellem ny erfaring og finde ud af hvordan det var, at komme ud i den virkelige verden og arbejde som kok, og prøve en helt masse forskellige... blandt andet også nogle restauranter, som var udover den skræbete standard, kan man sige. Sådan virkelig at prøve at komme ud på en restaurant, som bare prioriterer alt frem for... Altså, det var bare mad, det hele drejede sig om. Og når man er – og det viste jeg jo også godt før, jeg tog af sted – når man er sådan et sted, så skal man ikke tænke på, at man lige skal til tandlægen, og man lige skal ned i banken, og man har lige en aftale med en kammerat, og ens veninde har fødselsdag og sådan nogen. Man har ikke en masse, man skal tænke på. Det er bare at arbejde derudaf. Ingenting ellers.

CJ: Så det var meget sådan det faglige niveau, der tiltrak dig?

EB: Helt klart.

CJ: Hvis du skal sige, hvad der er et godt PIU-ophold, hvordan vil du karakterisere det, for at det er vellykket?

EB: Der vil jeg sige, at det vil være erfaringerne, man får, at det vil være menneskerne man møder. Og så skal man selvfølgelig også have lyst til at lære. Man kan selvfølgelig også tage ud for at tjene penge. Man ved jo ikke, om man kommer ned et sted, hvor man ikke får løn. Det kan man godt risikere, at man kommer ned et sted, hvor man kun får kost og logi. Jeg var så bare heldig at komme et sted, hvor det faktisk gav gode penge, og der ikke var noget skat. Så jeg fik jo rimeligt mange penge, som jeg ikke havde tid til at bruge, så da jeg kom hjem, så havde jeg sparet en hel masse op, så jeg kunne købe kørekort og hygge mig et stykke tid, og gik i skole og sådan noget.

CJ: Hvis du ser på det halve år, du havde dernede så, hvad har været svært?

EB: Det har været den tid alene, må jeg nok sige. Man ligger søvnløse nætter... og ikke kan sove. Man får sådan et lille skur af et værelse oven på sådan et loft, hvor der ikke er isoleret. Så der er rimelig koldt, og man ligger og tænker på, hvad de laver derhjemme, og man ved at ens kammerater, de skal til fødselsdag, og ens mor har fødselsdag, og ens lillebror skal konfirmeres.

CJ: Så der kan godt blive lidt hjemve nogle gange?

EB: Ja, et kan der godt, altså. Lige meget hvor sej man er, så kan man godt have lyst til at køre hjem engang imellem, men det kan man ikke, fordi det har man bare ikke tid til.

CJ: Men hvad er det, der får en til at holde fast så, og blive derude, når det er lidt træls?

EB: Det er tanken... Det er jo også bare, når man har nogle kammerater, som man har, og en mor, som – når man ringer til dem – og siger, at man keder sig ikke, men man savner lidt det hele i Danmark, og de ringer til en, og siger, bliv nu ved, så får man også lyst til at vise, at det godt kan lade sig gøre, ikke. Så fra min side, der var det simpelthen bare sejren i sig selv, at kunne sige til mine kammerater, at jeg var dernede, og at jeg ville gerne være blevet dernede, for jeg havde det jo

49 godt, men jeg var nødt til at skulle hjem og i skole, ikke også. Og på restauranten dernede der  
50 regnede de også med, at jeg kom tilbage, men så tænkte jeg, at hvis jeg nu skulle tage til udlandet  
51 igen, så kunne jeg jo ligeså godt tage et andet sted hen, og få noget ny erfaring.

52

53 CJ: Men din vigtigste motivation for at tage ud, hvad har det været?

54

55 EB: Det primære, det var nok, sådan lige at komme væk fra det hele. Hvis jeg bare var blevet  
56 herhjemme, så havde jeg nok ikke været, hvor jeg er i dag. Det har nok noget at gøre med...  
57 selvfølgelig også på det faglige, at jeg fik lærte en masse god fransk mad og sådan noget, men det  
58 var også til dels for sådan lige at komme væk fra det hele, og se kokkefaget fra en anden synsvinkel  
59 og ikke bare få en uddannelse. Det var nok det primære.

60

61 CJ: Fint. Hvis du så skal se på nogle rent faglige ting, du har lært under PIU-opholdet, som du  
62 måske ikke ville have lært i Danmark kokkefagligt?

63

64 EB: Så skal det mest være det psykisk, vil jeg sige. Der er stadigvæk steder i Danmark, hvor du  
65 lærer at lave samme slags mad. Det er der altså. Der er masser af gode steder i Danmark, så vi er da  
66 på kortet, når det kommer til madlavning, men så skal det nok være psykisk, at jeg har fået noget ud  
67 af det. Den måde de kører presset på, og den måde man bliver behandlet på og sådan noget det. Det  
68 er ikke helt fordi, det er så positivt.

69

70 CJ: Hvordan er det man bliver behandlet?

71

72 EB: Jamen man er jo bare en arbejdskraft. Man skal bare arbejde. Selvfølgelig så skal man arbejde  
73 sig op til det at få en respekt. Det er jo det, at når man kommer ned, og kun er der et halvt år, så  
74 kører de jo så meget som muligt på dig. Det gjorde de jo også på de andre i starten, men de arbejde  
75 sig op til, at de så får en respekt. Det er simpelthen bare sådan, at man skal arbejde sig op til dem. I  
76 Danmark der har du jo allerede en vis status, når du kommer ind på arbejde. Det har du ikke  
77 dernede, før du ligesom har bevist, at du er noget værd.

78

79 CJ: Så det er primært den modenhed, man får gennem at blive udsat for det at skulle lære under  
80 sådan nogle betingelser, sådan som jeg hører, det du siger.

81

82 EB: Ja, det er klart.

83

84 CJ: Hvad med de sproglige? Lærte du noget sprog dernede?

85

86 EB: Det var jo engelsk primært – med lidt franske fagudtryk. Det havde vi også øvet lidt på i  
87 skolen, jo. Men det var engelsk. Vi snakkede engelsk hele tiden. Der var så stor en blanding. Der  
88 var filippinere og portugisere og folk fra Australien, så det var primært engelsk, vi snakkede.  
89 Selvfølgelig kunne der godt være noget internt portugisisk og noget polsk imellem opvaskerne  
90 sådan der, som ikke kunne så meget engelsk. Jeg var ikke selv særlig god til at snakke i starten, men  
91 der går ikke mere ned 2-3 måneder, så kan man jo snakke det flydende, når man er nødt til at gå og  
92 snakke det hele dagen.

93

94 CJ: Så det har du lært ved at blive kaste ud i det?

95

96 EB: Ja, helt klart. Og det er jo også den eneste måde at lære det på. Det er lige som med mad, ikke. I  
97 stedet for at gå herhjemme og sløse lidt og sådan... Jeg fortryder også, at jeg ikke tog af sted, lige da  
98 jeg var færdig med grundforløbet. Men jeg vil indrømme, at hvis jeg tog af sted lige efter  
99 grundforløbet, så havde jeg ikke kunnet klare den. Der skulle lidt mere til. Man skal lige have den  
100 der rytme med de lange vagter ind, men jeg fortryder, at jeg ikke har gjort det noget mere i hvert  
101 fald. Nu er jeg færdig her den 8. december, og selvfølgelig kan jeg tage af sted igen, men så har jeg  
102 bare ikke AER og det gode danske samfund til at støtte mig, fordi det var jeg egentlig meget glad  
103 for, må jeg indrømme.

104

105 CJ: Hvis du ser på den måde, du lærte i køkkenet der, hvordan foregik den læringsproces? Blev du  
106 kastet ud i det, eller fik du vist nogle ting, eller skulle du kigge andre over skulderen, eller foregik  
107 det sammen med andre elever – uden for køkkenet?

108

109 EB: Jeg blev faktisk kastet ud i det først. Det jeg kunne, det talte ikke. De smider en ud i det, og så  
110 dømmer de dig der fra. Det var også hårdt, jo. Man kommer derned, og så lige pludselig, så er det  
111 bare i gang, og så skal du lige pludselig stå på din egen station og køre en hel masse, som du slet  
112 ikke forstår, og du kan ikke snakke engelsk. Og du er nødt til at høre, hvad folk siger. Det er svært,  
113 fordi folk råber og skriger. Og så efter service, så får vi lidt ro. Så har du klaret den, uden at bryde  
114 helt sammen. Det er den ros de giver dig. Jeg kan huske specielt første gang, jeg stod i køkkenet,  
115 der var jeg ved at knække helt sammen. Jeg løb rundt om mig selv. Jeg var som en hovedløs  
116 kylling, og alligevel så fik jeg ros for ikke at bryde sammen. Så kan man selv tænke sig til, hvor  
117 hårdt det er ikke. Men så sagde de også til mig, at det måske ikke lige er så smart, at du har en sådan  
118 en station her om lørdagen. Og så sørgede de så for, at jeg var et andet sted. Jeg var på en anden  
119 restaurant... eller et andet sted på hotellet i weekenderne, og så var jeg der så på hverdagene, hvor  
120 der ikke var ekstremt travlt altså. Der var travlt hver dag ikke, men det var ikke sådan... bare kø i  
121 20 timer, før det sådan var væk. Men det var det de startede med. De smed mig på en fredag-lørdag,  
122 og det har været de to hårdeste dag i mit liv. Der var jeg ved at knække sammen.

123

124 CJ: Men var det sådan, at du blev taget til side, når der var mere fred og ro og så fik forevist,  
125 hvordan de forskellige retter skulle laves, og forskellige teknikker og tilberedningsmetoder?

126

127 EB: Det regnede de med, at man selv gør. Det regner de med, at man selv finder ud af. De ser at  
128 man kommer ind, og så går man så i gang og bliver vist lidt af retterne, og så regner de for  
129 eksempel med, at jeg har et kamera med, og jeg tager billeder af det og printer dem ud. Det gjorde  
130 jeg så også. Jeg tog billeder af alle retterne, og så printede jeg dem ud. Og så, ja så kørte den ellers  
131 der fra, ikke. Så pakker man det ned, og så på mit parti, der havde jeg så billeder hængende af  
132 retterne og sådan noget der. Men jeg skulle ikke selv lave retterne. Vi var jo tre stationer, der var  
133 sammen om retterne...

134

135 CJ: Så det var nærmest sådan samleband, hvor du skulle lave en del af det?

136

137 EB. Ja, præcis ikke. Og det blev så afleveret oppe under sådan et varmeskab, kan man sige, hvor  
138 køkkenchefen han stod. Så tog han så bare tingene og lagde op på tallerkenen, fordi så vidste han,  
139 hvordan det var. Han tjekkede bare lige kvaliteten på råvarerne, om de var tilberedt ordentligt, og så  
140 satte han dem selv sammen, så han vidste at det, der blev sendt ud, det var i orden. Og det skete jo  
141 mange gange, at man fik ting smidt tilbage og sådan noget. Så fik man lov til selv at lave det om, så  
142 standarden var i orden. Alt skulle tjekkes af køkkenchefen, før det overhovedet bare går ud i  
143 restauranten.

- 144  
145 CJ: Hvis du sådan skal sammenligne det faglige udbytte som det første – kulturelle som det andet,  
146 og så det sproglige som det tredje. Hvad har været vigtigst for dig, mens du har været ude?  
147
- 148 EB: I starten var det nok det sproglige.  
149
- 150 CJ: Fordi du skulle have det engelske ind først?  
151
- 152 EB: Præcis, ja for ellers kan du ikke kommunikere. Så ved du ikke hvad råvarerne er. Så kan de sige  
153 til dig, gå over at hente en aubergine, og du ved bare ikke hvad en egg plant er, vel. Så kan du stå  
154 der eller bare gå rundt om dig selv. Og du tør ikke spørge køkkenchefen, hvad det er, så du er nødt  
155 til lige at gå over til en af de mindre af dem og sige, hvad er det her, og så ved du det fra nu af. Så  
156 må du bare skrive det ned.  
157
- 158 CJ: Hvorfor tør man ikke spørge ham?  
159
- 160 EB: Det ved jeg ikke. Der er en vis respekt... Der er en vis respekt for køkkenchefen. De har  
161 virkelig respekt for ham, synes jeg. Han kan godt finde på at halshugge dig under service, men så  
162 hvis vi har kørt det godt, og vi har gjort det godt, så kommer der også bare en stribe fadøl ind, og så  
163 er det, godt arbejde – drenge. Så får man lige sådan en påmindelse om, at han er faktisk god nok.  
164
- 165 CJ: Det lyder som om – på det du siger – at senere hen i forløbet, så var det mere det faglige og det  
166 personlige, der var i fokus for dig.  
167
- 168 EB: Helt klart. Helt klart. Og det blev også meget præcist med det personlige eller folks  
169 personlighed. Jeg bryder mig ikke om... Alle de folk, der arbejdede dernede, det var ikke lige mine  
170 typer, kan man sige. De var meget sådan arrogante. Det var slet ikke min kop the. Det er også en af  
171 grundene til, at jeg ikke kunne finde på at tage tilbage igen. Aldrig nogensinde. De personer, der var  
172 dernede, det var bare folk, der snakkede bag en og var arrogante og sådan noget. Det er også meget,  
173 når man er alene dernede. Man har ikke nogen at holde sig op af. Man kan kun holde sig op af dem.  
174 Det endte faktisk med sådan til sidst, at jeg rendte rundt sammen med opvaskerne. Jeg var oppe og  
175 træne sammen med dem. Det var sådan nogle polakker. De var ikke så gode til at snakke engelsk  
176 ligesom... Okay, så var jeg selvfølgelig bedre end dem til at snakke engelsk, men man kunne  
177 mærke på dem, hvordan de var. Det kunne man ikke på de andre. Det var bare sådan noget druk  
178 hver dag, og meget arrogante. Det er jeg ikke til. Det giver også sig selv, at man er jo nødt til at  
179 have nogen at støtte sig op af. Man kan jo ikke være alene i et halvt år, så sprænger man... Man  
180 skal jo have nogen at snakke sammen med.  
181
- 182 CJ: Nu har du allerede været lidt inde på, at I blev mere behandlet som en arbejdskraft end som en  
183 elev, ikke. Hvad gør man så selv for – i sådan et halvt års periode der – at holde fokus på, at det her,  
184 det er rent faktisk en del af ens uddannelse, og man er kommet for at lære noget.  
185
- 186 EB: Men det er det. Det regner de med at du selv ordner. Så det er sådan noget med at tage  
187 notesbøger med ind, skrive opskrifter ned, skrive menuer ned, skrive tankegange ned, læse. Jeg  
188 havde kokkebogen med derned, så jeg læste hele kokkebogen, ikke, og forberedte mig på at skulle i  
189 skole på andet forløb, og gjorde mig klar til at komme ind i de klassiske retter. Det har du slet ikke  
190 dernede, i hvert fald. Der har du slet ikke noget klassisk, dansk i hvert fald. De ved kun lige hvad  
191 bacon er – crispy bacon som de siger. Det er jo så interesselimer efter arbejde. Dernede der lærer du

192 bare at køre et godt service, og lave noget god fransk mad, man hvis man skal være med på det  
193 faglige og gøre sig klar til skolen, så ligger det ud over det. Du har ikke tid til at komme ind og sige,  
194 jeg skal på skole, og jeg er lidt i tvivl om mine consomme'er, så dem må vi lige øve igennem og  
195 sådan noget. Det er der ikke tid til. Jo, hvis du møder ind et par timer før, så kan du måske få lov til  
196 at stå og lege lidt med tingene, men så skal du bare lige være på arbejde i over tyve timer, og det  
197 kan man jo heller ikke. Det gør man derhjemme. Man har jo sådan et lille køkken. Det havde jeg i  
198 hvert fald. Så gik jeg ud og købte en hel masse friske råvarer, og så gik jeg bare i gang derhjemme  
199 med at stå og lave lidt fisk og sådan noget der, ikke, mens jeg havde fri.

200

201 CJ: Havde du kontakt med andre PIU-elever, mens du var.

202

203 EB: Én. Han hed Niklas. Han havde været dernede to gange.

204

205 CJ: Nå, en som også...

206

207 EB: Han havde været dernede to gange, men ham kunne jeg slet ikke med. Han kunne godt lide at  
208 gå og fedte og sådan noget der, som jeg ikke gad. Jeg er godt nok elev, og jeg er lavt stillet, når jeg  
209 er på arbejde, men når vi går ned og drikker en øl, så er jeg ikke elev mere. Så er jeg en ganske  
210 almindelig person, som bare er her for at lære – ikke bare for at arbejde, og så går jeg ikke og  
211 slikker dem i røven. Jeg dæmpede mig sådan lidt ned, når jeg var på arbejde.

212

213 CJ: Det kan jeg godt forstå, ja. Hvis vi nu prøver at kigge på skoleopholdene. Ikke kun det, du er på  
214 nu, men også det, du har været på tidligere, kan du så nævne nogle faglige ting, som du har lært på  
215 skoleopholdene, som du ikke ville kunne lære i udlandet?

216

217 EB: Primært så er det nok klassiske danske retter, selvfølgelig, når vi snakker praktisk. Og så også  
218 meget med råvarernes egenskaber – køkkentekniske egenskaber, næringsstoffer. Det er sådan noget  
219 man ikke lærer. Det er sådan noget, de regner med, at man kan. Når en person kommer ned og ikke  
220 kan snakke engelsk, så kan han jo ikke begynde at snakke køkkentekniske egenskaber. Det ved jeg  
221 ikke engang, hvordan du siger på engelsk. Så det er sådan noget med molekylær gastronomi, og så  
222 bare vis, hvad du kan. Så kører den ellers bare. Og så regner de bare med, at man kan sådan noget  
223 der. Det er ikke noget med, at de kunne finde på at stoppe op og spørge, hvad er det lige  
224 æggeblommerne gør suppe eller sauce.

225

226 CJ: Men det lærer du så på skolen?

227

228 EB: Det er sådan noget, vi sidder og lærer på skolen, ikke. For eksempel i morgen, der skal vi ind  
229 og lave supper, og så tænker man, supper det er da kedeligt. Og det er da nemt og det er hyggeligt  
230 og sådan noget, men vi laver ikke kun supper for at lave dem. Vi laver dem for at finde ud af, hvad  
231 er det egentlig vandet det gør. Hvad er det egentlig æggeblommerne gør i en velouté og sådan  
232 noget. Det er sådan noget man lærer, når man er inde på skolen, og det er sådan noget jeg synes er  
233 fedt at vide. Og det kan jo gå længere tilbage. Nu kommer vi også til at arbejde med det  
234 biodynamiske. Hvad er det vi spiser og sådan noget. Det er sådan noget, jeg synes, er spændende.  
235 Det er ikke noget man kan bruge til så forfærdelig meget, men i bund og grund, så er det jo det mad  
236 går ud på. Det er sådan noget man lærer på skolen.

237

238 CJ: Hvad med sådan mere personlige og kulturelle ting? Lærer man også det på skolen – for  
239 eksempel sådan noget som samarbejde?

240

241 EB: Ja, men så skal man mere ud på en arbejdsplads. Ellers så skal man jo gå i klasse med nogen,  
242 og man skal måske have noget holdarbejde, så kan man så sige, at når jeg er på arbejde, så arbejder  
243 jeg sammen med en anden kok, og vi er jo ligesom sammen 12-13 timer ikke. Det er jo også  
244 samarbejde. Vi sætter en menu sammen, og så laver vi den, mig og ham, ikke. Den er lidt dybere  
245 end bare på skolen, hvor man sidder i fire timer og skruer en opgave sammen. Der skal man nok ud  
246 på en arbejdsplads, før man finder ud af, hvordan man skal samarbejde i køkkenet.

247

248 CJ: Hvad med sprog? Har I noget af det?

249

250 EB: Nej. Det har man på andet har man lidt dansk-fransk menulære, hedder det. Der laver man  
251 nogle opgaver, så skal man skive menuen på fransk. Det er jeg meget glad for, at vi ikke har nu, for  
252 jeg er på en italiensk, så jeg vil hellere lære italiensk selvfølgelig. Og det kan jeg jo også stort set  
253 nu. Jeg kan snakke, og jeg kan sætte menu sammen, jeg kan jo al mad på italiensk, når jeg snakker  
254 med kokken.

255

256 CJ: Hvis du sammenligner dig selv med de andre elever i klassen nu og på de tidligere  
257 skoleperioder, hvordan mener du så, du ligger fagligt i forhold til dem.

258

259 EB: Jamen, nu har vi været i køkkenet en gang, og jeg har set dem arbejde og sådan noget, ikke, og  
260 jeg ved selvfølgelig, at der er altid nogen, der skiller sig ud. Der var da nogle i går, der fik 12-taller  
261 og sådan noget. Der er altid nogle, der er ud over det sædvanlige – nogle der er virkelig gode. Men  
262 så kan jeg så også vende den om og sige, jeg er 19 år. Dem som jeg sidder der og snakker med, som  
263 er ekstremt god, de er allerede udlært cater, eller de er allerede uddannet slagter eller sådan noget.  
264 De har jo det mere erfaring, så de ikke har det, de skal tænke på. Så i forhold til min alder, og hvor  
265 jeg ligger, så ligger jeg godt, vil jeg selv vurdere, ikke. Så er der selvfølgelig også nogle, som man  
266 bare kan se på, at de skal passe lidt på, ellers så dumper de. Men jeg synes ligger godt i forhold til  
267 min alder. Der er nogle, der skiller sig ud, der er rigtig gode, men der er også... måske 7-8 år ældre  
268 end mig. Og hvis jeg bliver ved i 7-8 år, så vil jeg da ærligt påstå, at om 7-8 år, så er jeg da bedre  
269 end dem. Det siger jeg også til nogle kokke fra mit arbejde. Der er en italiener, der er kok – en god  
270 italiener. Han er god til at lave italiensk mad, men han kan heller ikke andet. Han har da været kok i  
271 13 år ligefrem. Jeg ved da om 13 år, hvis jeg bliver ved med at være kok, så er jeg da så meget  
272 længere henne end han er. Altså i forhold til min alder, for dette sætter man jo sammen, for at sige  
273 at man er god.

274

275 CJ: Jeg vil gerne høre – i forhold til lærerne – ikke kun dem, du har nu, men også dem, du har haft  
276 tidligere, i hvilken grad er de interesserede i at høre om de erfaringer, du har fra udlandet?

277

278 EB: Ingen.

279

280 CJ: Ingen?

281

282 EB: De startede den første dag vi begyndte. Der kom Peter ind - det er chefen for afdelingen der –  
283 og spurgte om der var nogle udlandspraktikanter. Der var ikke nogen. Men grunden til at han  
284 spørger, det har noget at gøre med penge og sådan noget der. Skolen skal jo lægge løn ud for dig,  
285 mens du er på skolen som PIU-elev.

286

287 CJ: Ja, lige præcis ja.



- 288  
289 EB: Det er kun derfor, de spørger. Ellers så har det ingen betydning overhovedet.  
290  
291 CJ: Okay. Hvad med de øvrige elever.  
292  
293 EB: Jamen, det er ikke noget jeg snakker om. Jeg tror slet ikke, jeg har fortalt endnu, at jeg har  
294 været i udlandet. Jeg tager ikke så tungt på det. Der er jo også et par steder her i Danmark, som er  
295 lige så gode. Det er bare noget ekstra erfaring, at jeg har lært at køre presset, og det er så min fordel.  
296  
297 CJ: Men er det sådan på skoleperioderne, at lærerne har taget hensyn til – i deres undervisning – at  
298 du har en speciel baggrund?  
299  
300 EB: Overhovedet ikke.  
301  
302 CJ: Det har de ikke?  
303  
304 EB: Det foregår ikke, sådan noget der. Det gør det ikke. I mange læreres øjne, så er det bare set  
305 som, at du er en person, der bare vil mere. Du er bare en person, som har lyst til at lære mere. Jeg  
306 tror ikke, de ser sådan på det, at okay han er speciel, ham skal der tages hensyn til. Nej nej. Det er  
307 bare en person, der går op i det – går op i faget. Det er det, jeg har erfaret med det i hvert fald.  
308  
309 CJ: Mens du har været på skoleophold – også tidligere, havde du kontakt med PIU-vejlederen? Med  
310 Carlo og de folk, der hjælper med at finde pladserne?  
311  
312 EB: Jeg ringede til ham en gang eller to, men det var ikke så meget selvfølgelig. Jeg havde heller  
313 ikke nogen telefon. Den eneste måde jeg kunne ringe til ham på, det var via telefonboks, ikke, så  
314 han kunne kontakte mig. Det var lige en gang eller to. Men jeg havde rimelig meget kontakt med  
315 AER i hvert fald.  
316  
317 CJ: Den kontakt du havde til vejlederen der, til Carlo og hans kolleger, var det noget der handlede  
318 om praktiske ting, eller handlede det også om, hvilket udbytte du havde af læretiden?  
319  
320 EB: Det var mere det praktiske, vil jeg sige. Men så da jeg kom hjem, så snakkede vi jo lidt om,  
321 hvad jeg havde lært, om det havde været en god erfaring og sådan noget der.  
322  
323 CJ: Så der har du sådan haft en slags debriefing eller...?  
324  
325 EB: Ja ja. Jamen selvfølgelig. Det er jo det. Han vil jo gerne lige vide, hvordan det er. Om han kan  
326 sende flere folk der ned og så videre. Han snakkede også til mig om, at der havde været steder i  
327 London, hvor de simpelthen bare var blevet misbrugt, ikke, og så ved han jo, at han ikke skal sende  
328 folk der hen igen.  
329  
330 CJ: Ja..  
331  
332 EB: Så han holder jo sådan en lille briefing – hurtigt.  
333  
334 CJ: Når du så ser på hele det forløb, du har været igennem – med dit grundforløb, og så i lære i  
335 Danmark og i udlandet, og skoleperioder – alle de der forskellige elementer, der indgår i det. Hvor i

336 den der proces får man tid til at efterbehandle og reflektere over, hvad man egentlig har lært, og om  
337 man får det ud af det, man skal og sådan noget?

338

339 EB: Jamen, det er også det, jeg har gået og tænkt. Det gør man nok, når man er på skolen. Der har  
340 man lidt fritid, men stadigvæk ikke så meget alligevel, fordi lige pludselig, så er tiden gået.

341

342 CJ: Ja

343

344 EB: Jeg sad i skolen i dag, og så skulle vi have om næringsstoffer, og jeg følte mig helt blank på det  
345 område, selvom jeg har haft det før mange gange. Men så gik der lige to timer, og vi havde gået  
346 igennem og repeteret det hele. Så havde jeg det bare, og så sad det der bare, fordi jeg har jo haft det  
347 før. Men der er jo så mange ting, man skal lære, så det ryger lige så hurtigt ud, som det ryger ind  
348 med mindre, du skriver det ned. Og selvfølgelig så noterer jeg alt, hvad der bliver sagt, men så skal  
349 man jo til at hive frem i de gamle ting og sådan noget.

350

351 CJ: Den efterbehandling vi snakker om, er det noget, du har haft tid til og mulighed for, mens du  
352 var i udlandet?

353

354 EB: Nej nej.

355

356 CJ: Der havde du for travlt?

357

358 EB: Der havde jeg for travlt, og når det så endelig var, så var der jo så mange andre tanker, der  
359 kørte rundt. Så det fik jeg slet ikke tid til jo.

360

361 CJ: Synes du, at skolen gør noget for at støtte dig i den proces, der hedder, at få tingene sådan sat på  
362 plads oven i hovedet, altså at få efterbehandlet og få reflekteret over sit læringsudbytte?

363

364 EB: Nej, det vil jeg ikke sige. Når man kommer ind på skoleperioden, så er det ikke sådan noget  
365 med, hvad har du nu lært og sådan noget der? Så er det bare, hvad kan du, ikke? Og så er det de der  
366 grundlæggende ting, som du skulle kunne, og det er sådan set det. Og så er det jo bare, om du følger  
367 med eller ikke. Ellers så må du læse op på det. Så det synes jeg ikke rigtigt, der har været. Det er  
368 ikke sådan, at man sætter sig ned. Men jeg kunne jo godt hive fat i min kontaktlærer og sige, jeg  
369 synes lige, at vi skal snakke om tingene og sådan noget. Det virker bare sådan lidt åndssvagt. Det er  
370 jo ikke noget, der sådan er vigtigt i sig selv. Du skal vise, hvad du har lært og så gøre det så godt,  
371 som du kan.

372

373 CJ: Når du siger, at det ikke er vigtigt i sig selv. Hænger det så sammen med, at du ligger godt i  
374 forhold til niveauet i klassen? Hvis du nu haltede i et eller andet, så ville du vel...

375

376 EB: Så ville jeg hive fat i ham, ja. Helt sikkert. Ellers så ville jeg sidde derhjemme selv og pukle.  
377 Men der er jo meget, man kan gøre, hvis man ikke rigtigt er klar til sin svendeprøve. Så kan man jo  
378 for eksempel tage et valgfag, der hedder Kommunikation A, og det er en lille udgave af  
379 svendeprøven. Om tre uger, så skal jeg op i en uge og lave en lille kopi af svendeprøven, hvor jeg  
380 også skal i køkkenet og lave praktiske ting og sådan noget der. Der får jeg så bare nogle  
381 ingredienser. Der kan jeg ikke selv vælge. Og så skal jeg så lave det, og så bedømmer han mig. Han  
382 giver mig så ikke karakter, men han fortæller mig, hvad jeg har gjort rigtig, og siger muligvis hvad  
383 jeg ligger til. Så går der lige en uge, og så skal jeg op til den rigtige svendeprøve. Så det er jo bare at

384 gøre, hvad man brænder for, man skal gøre. Jeg kunne jo også have valgt noget andet. Jeg kunne  
385 have valgt det, der hedder ”Kantinekøkkener”, og så kunne jeg sidde og høre om kantinekøkkener i  
386 to uger, ikke. Det har jeg så ikke valgt. Jeg har så valgt faktisk at lave to svendeprøver på de her ti  
387 uger. Den ene bliver så bare ikke bedømt sådan, men det er jo så bare en vejledning. Når jeg  
388 kommer op, så får jeg jo at vide, hvad jeg skal gøre, og hvad jeg ikke skal gøre. Man kan godt sige,  
389 at det er så hårdt arbejde, ikke, at stå og knokle sådan der 24-7 ikke. Men der er jo så bare en god  
390 vejledning, for man vælger jo selv, hvad man har lyst til. Men hvis jeg var svag på min kalkulation  
391 eller noget, når jeg skulle sidde og kalkulere retterne, så ville jeg jo sagtens kunne tage min lærer til  
392 side. Det ville alle. Så ville jeg sige, hør jeg er sådan lidt bogstavblind og sådan noget der. Jeg vil  
393 gerne lige have lidt hjælp, og så ville han have siddet ned og hjælpe mig. Det er jeg ikke i tvivl om.  
394 Men nu er du på tredje, og så skal du bare kunne det her – alle udskæringerne og så videre.

395

396 CJ: Du er jo så i den specielle situation, at du efter praktik i udlandet, har taget et restlæreforhold i  
397 Danmark. Har du haft mulighed for at bruge nogle af de ting, du har lært i udlandet, på din nye  
398 læreplads i Danmark? Nu er det jo en italiensk restaurant, er jeg klar over, men hvad har du kunnet  
399 bruge noget af det, du har lært i England?

400

401 EB: Det eneste jeg rigtig har haft mulighed for at bruge, det har været arbejdspsyken. Vi var jo fire  
402 elever førhen, og nu er vi kun mig. Resten de stoppede, fordi det var for hårdt, og cheferne  
403 snakkede for hårdt og sådan noget der. Men det synes jeg jo så ikke. Jeg har jo prøvet noget, der var  
404 værre, så jeg tog det bare med et smil på læben, ikke. Eller jeg så jo lidt alvorlig ud, men...

405

406 CJ: Har du fået lov til at indføre nogle retter eller metoder, som du har lært i udlandet?

407

408 EB: Nej, det har jeg ikke. Jeg har selvfølgelig fået lov til at bruge nogle tilberedningsmetoder, men  
409 når man er ny elev på en arbejdsplads, så skal man jo gøre, hvad de vil have. Det var også noget jeg  
410 lærte i England. Der var mange dernede, som gjorde, hvad de havde lyst til, men det er  
411 køkkenchefens lov, der gælder. Det er det, man skal gøre, så det har jeg også bare lært af, også når  
412 jeg er kommet til den nye arbejdsplads her. Alt det jeg har jeg fået det at vide af chefen, det gør jeg.  
413 Selvom kokken han står ved siden af mig og siger, det kan vi gøre sådan. Men det er Mikkel der  
414 ejer restauranten ikke, så det er jo bare med at følge ham, indtil man får frit slag. Nu har jeg fået lov  
415 til at skrive menuen, hvad for nogle retter, vi skal have i dag. Men der skal man også lige have lov  
416 først, kan man sige, ikke. Men det ville være rart at vise, at man selv kunne stå der som chef.

417

418 CJ: Godt. Ved du hvad, så er vi sådan set nået igennem, så nu skal du have mange tak for hjælpen.

419

420 ---

**INTERVIEW MED ALEX MUNK, 30.9.2009:****Bilag 7**

CJ: Alex, vi skal snakke lidt om dine erfaringer som tjener elev under praktik i udlandet. Allererst så vil jeg gerne snakke lidt generelt omkring. Hvad fik dig som tjener elev til at vælge praktik i udlandet?

AM: Efter at jeg havde været i praktik herhjemme, der følte jeg ikke, at jeg var kørt død i det, men jeg havde brug for noget nyt, og jeg syntes det kunne være rigtig spændende at tage ud i verden. Se hvordan man gør det andre steder og se noget andet end det, der foregår her i København. Jeg ville gerne på en gourmetrestaurant, og der foregår det langt hen ad vejen på præcis samme måde. Der er sådan små ændringer efter hvem, der står for service, hvem, der er restaurantchef, man ellers så er det efter nogenlunde samme model. Så at komme ud og prøve noget helt andet, og så også for mig personligt at prøve at flytte til en by, hvor jeg ikke kendte et øje. Da jeg flyttede til København, der havde jeg et stort netværk i forvejen, som så er blevet rigtig stort, efter at jeg sådan kom ind i branchen. Da jeg flyttede til London, der var det fuldstændig på bar bund, og man startede sådan et helt nyt kapitel.

CJ: Okay. Og så har du så haft et PIU-ophold på godt et halvt år. Hvis du nu skal sætte en karakteristik op for, hvad er et godt PIU-ophold, det er, hvad vil du så sige?

AM: For mig var det at komme ud og se noget andet, og det foregår på et fremmed sprog, som man ellers ville beherske godt. Det giver et andet sigte med det, synes jeg. Fagligt synes jeg det var spændende. Jeg oplevede nogle ting, som man slet ikke ville se herhjemme – både i form forhold til service, og den form for gæster, og den måde man i det hele taget har restaurant på. Det var også vigtigt for mig at vide, hvornår jeg skulle hjem igen. Det var ikke sådan ubegrænset i hvert fald i denne her omgang, at jeg ikke sådan flyttede for good, men at jeg sådan både kunne se en start og en slutning på det.

CJ: Men hvad har så været svært undervejs, hvis du skal se på opholdet som sådan?

AM: Jeg synes det var svært at flytte væk fra et netværk, og det er svært sådan lige at opbygge et nyt fra starten. Det er det altid at skulle påtage sig en ny rolle, men der vil jeg tro, at der er der ikke så stor forskel på at være i udlandet og herhjemme, når man flytter sådan et helt nyt og helt anderledes sted hen og så falde ind i de roller, som der var.

CJ: Var der nogle tidspunkter undervejs, hvor du tænkte, nej nu har jeg fået nok. Nu tager jeg simpelthen hjem. Havde du de overvejelser?

AM: Nej, det havde jeg ikke.

CJ: Men hvis det blev svært, hvad var det så der fik dig til at fortsætte?

AM: Jeg har det sådan, at de skal ikke få mig ned med nakken. Jeg skal vise dem. Jeg har gjort så meget andet, og det her, det kan jeg også sagtens gøre.

47 CJ: Og det er så også lykket for dig. Hvis vi så prøver at kikke på selve PIU-opholdet derovre, kan  
48 du nævne eksempler på nogle konkrete ting, som du har lært under PIU-opholdet derovre, som du  
49 måske ikke ville have lært i Danmark?

50

51 AM: Først og fremmest måden at køre service på.

52

53 CJ: Hvad er det, der er anderledes ved den?

54

55 AM: Jeg kom fra en fine dining restaurant, hvor vi i Danmark har relativt få ansatte, og i England  
56 der er rigtig mange ansatte. Så der er andre muligheder for at give god service. Der var simpelthen  
57 folk til alle niveauer af service. Vi havde food runners til at bære maden op, og vi havde junior head  
58 waiters til henholdsvis at servere for begge de to kategorier af gæster. Vi havde folk til at tage  
59 ordrer, der var sommeliere til vinen, og der var managers til sådan at styre slagets gang gennem  
60 service hver dag. På en travl aften, var vi 25 på gulvet, hvor det vildeste jeg har prøvet herhjemme,  
61 så var vi 5-6 stykker.

62

63 CJ: Og så siger du noget om klientellet også?

64

65 AM: Nu er Sketch måske også et lidt specielt sted. Det er meget fancy både indretningsmæssigt,  
66 madmæssigt og sådan med hele oplevelsen. Det også i høj grad er sådan et gå-i-byen-sted. Det  
67 smelter sammen, ved at man både kan få cocktails og vin og øl og mad. Der er DJs i rummet, og  
68 man kan danse og så videre. Og så at det også foregår langt ud på aftenen. Vi lukkede klokken to,  
69 og de fleste aftener der var også gæster som blev betjent hele vejen til klokken to.

70

71 CJ: Spændende. De ting du så skulle lære for at kunne være med i det, var det noget du lærte ved at  
72 kigge dine kolleger over skulderen, eller blev du forevist, hvordan man skulle gøre, eller blev i  
73 sådan taget til side og fik forklaret om det, eller...?

74

75 AM: Jamen i første omgang, der blev jeg hængt på en anden. Det var faktisk hans job, jeg overtog,  
76 og vi overlappede så med lige godt og vel en uge, hvor han sådan satte mig ind i tingene. Men så  
77 havde vi også en junior assisting manager. Han var ansvarlig for, at nye folk kom ind i tingene, så  
78 han brugte lidt tid på at læse sammen med mig.

79

80 CJ: Læse hvad?

81

82 AM: Menuen. Det var en stor menu vi havde, og vi skulle kunne den fuldstændig til punkt og  
83 prikke. Det er cirka 45 retter alt i alt plus et cocktailkort med omkring 50 forskellige drinks.

84

85 CJ: Så I skulle kunne svare på spørgsmål?

86

87 AM: Præcis. Og maden er sådan lidt speciel. Der er rigtig mange ingredienser i hver ting. På en  
88 typisk ret vil der være et eller andet sted mellem 10 og 25 elementer lidt afhængigt af, hvor  
89 avanceret det var. Så det tog simpelthen noget tid at komme ind i, men der var det ret gode til også  
90 at sige, prøv at fokusere på det og det først og så tag det et skridt ad gangen.

91

92 CJ: Så den kan du forfra og bagfra nu den menu?

93

94 AM: Ja. Stadigvæk. Den sidder fuldstændig fast, men jeg kan den ikke på dansk. Og så var der  
95 nogle andre ting i måden at køre service på. Alt foregik via computerterminaler. Bestilte man  
96 drikkevarer, så kom der en cocktail waiter og serverede det, undtagen hvis det lige var vin, så var  
97 det en sommelier, der serverede det. Så vores job var nok i høj grad at præsentere maden. Det var  
98 samme med køkkenet. Herhjemme er vi i direkte kontakt med køkkenet - altså står og snakker  
99 sammen. Her kunne der godt gå en uge imellem, at man var nødt til at gå ned i køkkenet og sige  
100 noget. Alting var kodet ind. Og det kræver også, at man er meget præcis i de bestillinger, man  
101 afgiver, fordi man ikke sådan kan påvirke det ved at sige noget direkte. Og også mængden af  
102 mennesker, der var inde at spise sådan en restaurant. På travle aftener havde vi over 300 igennem.  
103 Det var rigtig rigtig spændende. Rigtig hårdt i starten også, faktisk. Normalt er service jo færdigt  
104 omkring ved en 11-12-tiden herhjemme, så kan man lige gå og pudse nogle glas og gøre det færdigt  
105 og stryge og sådan. Derovre blev det ved lige til klokken to, og så kunne vi begynde at rydde op.  
106

107 CJ: Du sagde, at der var en assistant restaurant manager på med ansvar for oplæring. Hvad var hans  
108 rolle sådan mere specifikt i forhold til dig?

109  
110 AM: Det var over for manageren at være sikker på, at jeg kunne gøre mit job godt nok, og over for  
111 mig være sikker på, at jeg også kunne gøre det godt nok. Han gav mig retningslinjer for, hvordan  
112 skal man sætte sig ind i tingene. Hvad er det, du skal kunne, og hvad du ikke nødvendigvis skal  
113 kunne nu, men om to uger når du er lidt mere inde i det. Og så hvis jeg havde nogle spørgsmål, så  
114 var det umiddelbart ham, jeg gik til hver gang. Det var sådan en fast kontakt, så jeg ikke ulejlige  
115 alle mulige forskellige med spørgsmål, og det fungerede meget godt. Det var en meget rar måde at  
116 gøre det på.

117  
118 CJ: Kan du nævne nogle ting sådan på det personlige plan, du har lært under opholdet?

119  
120 AM: Jeg har lært at arbejde under en meget stram kommandokæde.

121  
122 CJ: Anderledes end i Danmark?

123  
124 AM: Ja. Det er ret tight. Vi havde for hele Sketch en general manager, som vores restaurant  
125 manager var ansvarlig overfor, og han havde to assistenter – en junior og en senior assistant  
126 manager. Så var der head waiters, som havde ansvar for hver deres station eller section.  
127 Restauranten den var typisk delt op i fire eller fem, og hver head waiter havde en junior waiter som  
128 sin højre hånd. Ud over det var der cocktail waiters, sommeliers, afryddere og food runners. Gav  
129 man sådan ordrer, så var det altid direkte ned i systemet. Selvfølgelig var der et samarbejde, men  
130 det var sådan meget mere hierarkisk system.

131  
132 CJ: Så du lærte at arbejde i sådan et system. Hvad med sådan i forhold til modenhed og personlig  
133 udvikling og sådan noget?

134  
135 AM: Der synes jeg, at det har givet mig rigtig meget. Det med at komme ud og skulle skabe et nyt  
136 netværk sådan helt fuldstændig fra bunden.

137  
138 CJ: Altså i fritiden også?

139  
140 AM: Ja, jeg havde jo ikke så meget fritid vel, men det var så også meget klart dem, jeg arbejdede  
141 sammen med. Det var en sjov blanding af folk fra hele verden. Hvis der var en overvægt af nogen,

142 så var det nok franskmænd. Og der var ikke en eneste dansker. Der var en enkelt skandinav, i den  
143 tid jeg var derovre, udover mig selv. Det er også sådan, at der meget forskellig kultur, der mødes,  
144 og det synes jeg er meget spændende. Der var folk med forskellige religiøse baggrunde. Der var en  
145 del muslimer, som var mere eller religiøse, men det er alligevel ikke tit, at man arbejder sammen  
146 med muslimer i restaurantbranchen herhjemme. Der er jo rigtig mange muslimer, men vi ser dem  
147 ikke så meget. Det har nok noget at gøre med svinekød, som man ikke rigtig kan komme udenom.

148

149 CJ: Så i forhold til kulturforståelse, der har du også lært noget, kan jeg forstå?

150

151 AM: Ja, både direkte på arbejdspladsen og ved at være i London, som er en supermultikulturel by.

152

153 CJ: Det er klart, ja. Hvordan har læringsprocessen foregået med de personlige ting?

154

155 AM: Primært via arbejdet, synes jeg. Vi havde også gæster fra hele verden, som har forskellige  
156 forventninger og krav til det med at gå på restaurant. Der kom rigtig mange franskmænd, fordi  
157 vores head consultant chef det var Pierre Garnier, som er et af de helt store franske navne. De  
158 kommer ind og forventer den der helt store klassiske restaurantoplevelse, men får noget andet, og  
159 rigtig mange var glade for det. Der var også nogle, der ikke var så glade, og så skulle vi sådan være  
160 over dem. Så var det lidt mere fornemt. Lidt mere rank ryg og lidt mindre af den afslappede stil.  
161 Men tit vi måtte også gerne pjatte og fjolle lidt, og nogle gange var det os, der skulle starte festen  
162 derinde. Hvis der ikke var nogen, der dansede, så var det os, der blev smidt ind og gøre det.

163

164 CJ: I forhold til det der med kulturforståelse, altså det at få folk fra forskellige kulturer til at arbejde  
165 sammen i en restaurant, var det noget de overordnede gjorde noget ud af, at få dig ind det?

166

167 AM: Ikke direkte. I starten der fik vi ret meget at vide, at det er sådan og sådan, det foregår. De  
168 satte sådan en rimelig stram ramme op, og så efterhånden som jeg blev mere erfaren og også følte  
169 mig mere hjemme i arbejdet og kunne alle tingene, så fik man lidt mere spilleplads og lege på.

170

171 CJ: Hvad med dit engelske sprog? Hvordan har det udviklet sig undervejs?

172

173 AM: Altså, mit engelsk var ret godt. Det er selvfølgelig blevet bedre. Jeg har lært mange fagudtryk  
174 og udskæringer ved at gæsteforklare noget på engelsk om smag og tekstur. Man ved jo godt, hvad  
175 en tomat hedder, men at beskrive hvordan den smager, det er lidt sværere, når det foregår på et  
176 fremmedsprog.

177

178 CJ: Hvad har du gjort for at lære sproget derovre – ud over bare at passe dit arbejde?

179

180 AM: Jeg startede simpelthen med at oversætte menuen punkt for punkt. Jeg fik printet menukortet  
181 ud, så jeg havde min egen udgave på dansk. Så smed jeg den faktisk lidt væk, og så læste jeg på det  
182 på engelsk, fordi jeg skulle forklare det videre på engelsk. Men det var også vigtigt for mig, hvis jeg  
183 så endelig fik en dansk eller nordisk gæst, at det så ikke er blevet den her robottale, men at man rent  
184 faktisk kan fortælle det og forstå det. Jeg arbejdede rigtig meget med sådan at komme helt ind i det, så  
185 det virker troværdigt, når man forklarer det.

186

187 CJ: Nu har du talt om de faglige kvalifikationer, og om de personlige og kulturelle, og sproget som  
188 det tredje. Hvis du skal vægte de tre aspekter af din læring over for hinanden, hvad har så været  
189 vigtigst for dig derovre under opholdet?

190

191 AM: Det har været det faglige tæt efterfulgt af det personlige. Jeg tog derover for at prøve noget  
192 andet. Det var udgangspunktet, og det var også det, som det endte med.

193

194 CJ: Og det andet er både noget fagligt andet og personligt, ved at være i en anden del af verden?

195

196 AM: Ja. Og jeg synes også, at jeg har udviklet mig personligt af det.

197

198 CJ: Når du ser på din udenlandske arbejdsgiver eller på arbejdspladsen som sådan, ikke kun dine  
199 umiddelbart overordnede, men arbejdspladsen som sådan, i hvor høj grad blev du så betragtet som  
200 en medarbejder eller arbejdskraft og i hvor høj grad, blev du betragtet som en elev, der var der for at  
201 lære noget? Altså vægtningen af de to ting over for hinanden.

202

203 AM: Jeg blev ikke betragtet som elev. Jeg blev betragtet som en junior waiter, der også var der for  
204 at lære, men jeg var der ikke som elev. Jeg havde en kontrakt, og jeg fik også en smule løn for det.  
205 Og jeg tror, at hvis man kigger højere op på direktionsgangen, dem så vi ikke så meget, så  
206 betragtede de os som ansatte, men på gulvet var vi et team. Vores managers gjorde meget ud af, at  
207 vi var et team. Vi havde briefinger hver dag. Det var jo sådan at et hus med flere restauranter. Den  
208 jeg var i, The Gallery, der var vi rigtig meget et team med alt hvad det indebærer.

209

210 CJ: Ja, men uanset om man er et team, så skal man vel lære noget. Hvad har du gjort for at holde  
211 fokus på, at det her det var en del af din læretid, som du skulle have noget ud af i forhold til dine  
212 kompetencer?

213

214 AM: Jeg har forsøgt at melde mig når vi havde specielle events. Vi havde jo den normale  
215 restaurantservice, og det lærer man rimelig hurtigt, men vi havde rigtig mange events af forskellige  
216 karakter, og der meldte jeg mig til hver gang. For eksempel for at se, hvordan det er at køre et  
217 bryllup, når der er 650 mennesker og ikke bare 75. Det var sådan med TV-produktion og reception  
218 og så videre. Det gjorde jeg ret meget ud af, for det er noget, man ikke får chancen for herhjemme.

219

220 CJ: Så det er en del af din nysgerrighed, at du vil udforske nogle faglige områder, mens du er ude?

221

222 AM: Ja, og det glemte jeg faktisk at sige. I forbindelse med at jeg skulle lære menuen, der var jeg i  
223 køkkenet en enkelt dag, og hængte mig på en kok. Der var ikke sådan specielt travlt. Så gennemgik  
224 vi de fleste ting, og jeg smagte på de forskellige elementer. Og der spurgte jeg, om jeg ikke kunne  
225 få et par dage ekstra, og det fik jeg så i løbet af de næste uger på mine fridage, hvor jeg så var  
226 derinde i et par timer og tage nogle billeder af retterne. Vi havde også jævnligt lidt opdatering af  
227 menukortet. Det var ikke sådan, at hele kortet skiftede, men enkelte retter blev sådan skiftet ud både  
228 efter sæson og efter popularitet, så der var et flow igennem hele menukortet. Så havde vi fælles  
229 smagninger, hvor chefkokken var oppe, og vi gennemgik retten og smagte på det.

230

231 CJ: Så føler du, at du har haft mulighed for at lære noget hele vejen igennem, og at du ikke bare er  
232 blevet udnyttet som en arbejdskraft fra Danmark?

233

234 AM: Ja. Jeg er sikker på, at de var glade for at have mig. Jeg har fået ros for, at jeg arbejdede godt.  
235 Jeg gav den gas på arbejdet. Men jeg synes også, at jeg har fået noget ud af det i den anden ende.

236

237 CJ: Så der var forståelse for, at du var der for at lære noget som led i dit personlige karriereforløb?



238  
239 AM: Ja.  
240  
241 CJ: Havde du kontakt med andre PIU-elever, mens du var ude?  
242  
243 AM: Nej.  
244  
245 CJ: Okay. Var det noget du savnede?  
246  
247 AM: Nej, det har jeg ikke tænkt over.  
248  
249 CJ: Okay. Så går vi tilbage til skolen her. Kan du nævne nogle konkrete faglige ting, som du lærer  
250 her på skoleopholdet, som du ikke ville have haft mulighed for at lære i udlandet, hvis vi vender  
251 perspektivet om?  
252  
253 AM: Der er sådan nogle ting, vi lærer her på skolen, fordi vi skal til svendeprøve, som man ikke  
254 bruger ude på restauranterne, hverken her i København eller i udlandet. Nu har jeg intet imod at  
255 lære klassisk opdækninger, klassiske serveringer og så videre. Det er bare noget man bruger meget  
256 meget sjældent. Så længe kravene til svendeprøven er, som de er, så er det meget godt, at vi lærer  
257 det herinde. Hvis man vil gå ind og opdatere kravene til svendeprøven, så kan det godt være, at der  
258 er nogle af de ting, der skal barberes væk, hvis man vil gøre det mere tidssvarende. Men jeg har  
259 tænkt meget over det, og i bund og grund så er det, man ser i dag, jo en videreudvikling af det, der  
260 er sket før. Det kan godt være, at man har fjernet opdækningen fra bordene, men man spiser  
261 stadigvæk med bestik, så der skal dækkes op på et eller andet tidspunkt. Så det at have en forståelse  
262 for, hvordan man klassisk gør det, det synes jeg er ret godt. Det er det primære, vi lærer herinde.  
263  
264 CJ: Hvordan lærer I det? Hvordan foregår det?  
265  
266 AM: Det foregår ved både gennemgang af teori, og så gør vi det også i praksis i prøverestauranten.  
267 Og jeg har i øvrigt også været til konkurrence. Sidste år blev jeg dansk og nordisk mester, og jeg  
268 vandt Coupe Georges Baptiste, som er sådan et uofficielt europamesterskab for tjenere, der blev  
269 afholdt her. Og så vandt jeg Young Chefs i forrige weekend.  
270  
271 CJ: Sådan. Tillykke med det.  
272  
273 AM: Tak.  
274  
275 CJ: Du har ikke været til WorldSkills også, nu vi er i gang?  
276  
277 AM: Nej, jeg er for gammel.  
278  
279 CJ: Er du det? Hvad er grænsen?  
280  
281 AM: Man må ikke være 23 det år, det bliver afholdt. Og jeg er 23.  
282  
283 CJ: Okay.  
284

- 285 AM: Så i konkurrencesammenhæng har jeg trænet de ting, så jeg har godt kunnet dem her på  
286 skolen. Men havde jeg ikke været involveret i de konkurrencer, så ville jeg have haft godt af at lære  
287 dem herinde.  
288
- 289 CJ: Hvis du ser på det personlige og kulturelle plan, er der så noget, man lærer på skolen her, som  
290 man ikke lærer i udlandet?  
291
- 292 AM: Vi har sådan nogle facts om, hvem der spiser hvad, og hvem der ikke spiser hvad og så videre.  
293 Det jo sådan grundlæggende kulturel viden, kan man sige, og det lærer man også.  
294
- 295 CJ: Hvilken forskel er der på den måde, man lærer det på i udlandet og på skolen?  
296
- 297 AM: På skolen der lærer man, at det er sådan og sådan. Så ude i virkeligheden der passer det som  
298 regel, men nogle gange så har vi nogle muslimer, der ikke spiser svinekød, men som drikker  
299 alkohol. I virkeligheden er det lidt mere forskelligt, hvordan det rent praktisk fungerer.  
300
- 301 CJ: Hvis du ser på sproglæringen, hvilken forskel er der så på den måde man lærer sprog på, mens  
302 man er ude og praktisere det i udlandet og så den måde, du lærer det på her?  
303
- 304 AM: Jeg har ikke haft sprog her på skolen, skal jeg lige sige. Jeg er student, så jeg har merit for det.  
305 Men jeg synes ikke, der er nogen tvivl om sprogindlæring i det hele taget. Man lærer rammerne for  
306 et sprog ved at have undervisning i det, og resten lærer man ved at tale det. Med hensyn til at  
307 opbygge ordforråd, kan man sige, at vi er ret gode i Danmark. Vi har et stort ordforråd på engelsk,  
308 fordi vi ser engelske og amerikanske film og TV-serier. Men det at tale et sprog, og gøre det hver  
309 dag fra morgen til aften, det gør altså bare, at man lærer det. Jeg tænkte engelsk, da jeg sad i  
310 flyveren på vej hjemad. Det er for mig den rigtige måde at lære sprog på.  
311 Men der er det jo også begrænset, hvad vi kan nå herinde på skolen. Der er selvfølgelig  
312 grundforløbet, hvor der er mange fag, man skal igennem. Det er sådan meget velkommen til  
313 branchen, nu skal I se, hvordan det fungerer, og så har vi de her to gang ti uger, og den sidste 10-  
314 uger periode, den går jo mere eller mindre kun forberedelse på svendepøven.  
315
- 316 CJ: Hvis du sammenligner dig selv med de andre elever i klassen. Hvordan synes du så du ligger i  
317 forhold til de andre elever, der ikke er PIU-elever?  
318
- 319 AM: Jeg ligger som en af de bedste i klassen, hvis ikke den bedste. Den klasse jeg går i nu, der er  
320 der rigtig mange dygtige elever.  
321
- 322 CJ: Er der andre PIU-elever i klassen?  
323
- 324 AM: Nej, det mener jeg ikke. Så vidt jeg husker, så er der ikke så mange tjenerelever overhovedet,  
325 der er PIU-elever.  
326
- 327 CJ: Dine tjenerfaglærere, hvor interesserede er de i at høre noget om det, du har oplevet i udlandet?  
328
- 329 AM: Det vil de gerne høre. De synes det er spændende.  
330
- 331 CJ: Får du lov at fortælle for klassen og sådan?  
332

333 AM: Ja, og tit og ofte er det, når man sidder og snakker lidt og hygger lidt, at jeg så kan fortælle lidt  
334 om de her ting. Og der er også nogle gange, når vi går og laver noget praktisk, for eksempel når vi  
335 går og dækker op, så går vi også og snakker lidt indimellem. Vi er tjenere. Det er vi alle sammen.  
336 Vi snakker om tjenerfaget, og så er det jo klart, at jeg også får fortalt noget.

337

338 CJ: Hvordan er interesse for at høre om de specielle erfaringer, du har fra et sted, som er langt fra  
339 den virkelighed, de kender her?

340

341 AM. Den et stor, det synes jeg. Også blandt mine medelever. Der er også rigtig mange af dem, som  
342 gerne selv vil ud at rejse, efter at de er blevet færdige her. Så de vil både vide, hvordan det er og  
343 sådan, hvad mine erfaringer var med det, og hvad de måske synes jeg kan give af gode råd.

344

345 CJ: Og lærerne, i hvilket omfang tager de hensyn til i deres undervisning, at du er i udlandet, eller  
346 underviser de dig lige som alle de andre elever?

347

348 AM: De har ikke taget hensyn, men det er heller ikke nødvendigt, for mit faglige niveau er højt.

349

350 CJ: Hvad med din kontaktlærer?

351

352 AM: Jeg har ikke rigtig benyttet mig af ham...

353

354 CJ: Og Carlo og vejlederne på kontorerne? Har du snakket med dem, mens du har været her?

355

356 AM: Ja, jeg var jo selvfølgelig oppe at fortælle, da jeg kom tilbage. Jeg havde jo sådan haft en  
357 løbende kontakt med Jonna, mens jeg var derovre – mest praktiske ting, men det var jo som sådan  
358 afsluttet, da jeg kom tilbage her igen, så der har ikke været samme behov for det.

359

360 CJ: Den snak du har haft med vejlederne, har det kun været de praktiske ting, som du nævnte, eller  
361 har de også spurgt ind til den læringsproces, du har haft i udlandet.

362

363 AM: Det har primært været praktiske ting. Men det mener jeg ikke nødvendigvis er en dårlig ting,  
364 for jeg tror de har haft sådan en ro i, at jeg har været af sted. Det har jeg også selv haft. Det har  
365 været godt. Det har de vidst.

366

367 CJ: Hvor meget kontakt havde du med dem, mens du var ude?

368

369 AM: I starten der skrev jeg lidt e-mails frem og tilbage med Jonna, og hun spurgte selvfølgelig  
370 altid, om det gik godt, og jeg svarede så, jamen det gør det. Ikke kun i høflige vendinger, jeg skrev  
371 også, det går faktisk godt.

372

373 CJ: Noget af det jeg interesserer mig for i det her, det er også hvordan man i sådan en uddannelse  
374 her, som du er i gang med, får mulighed for at efterbehandle de erfaringer, man har fået, sådan så de  
375 grundfæstes og bliver til mere konsolideret læring. Hvis du ser nu på hele forløbet med praktik i  
376 Danmark, skoleophold, og så i udlandet, og så her på skolen. Hvor i det her forløb mener du, at du  
377 får mulighed for at efterbehandle og reflektere over dit læringsudbytte?

378

379 AM: Jeg tror, at jeg måske vil dele det lidt op i to. De der sådan rent faglige og tekniske med at  
380 bære tre tallerkener, gå op og ned af en trappe, og med at køre en service, med at vide noget om det

381 man taler om, altså vide hvad en risotto og en T-bone steak og en Amarone er. Når man først har  
382 styr på det, så kan man begynde som at agere som tjener i den rolle, man påtager sig over for  
383 gæsten, og hvordan man gerne vil have sin service til at køre – sådan bygge det op. Jeg troede jo  
384 ikke, at jeg var færdig, da jeg sluttede på Prémisse i december, men jeg var rigtig god til at give  
385 service på den restaurant. Så kom jeg over på en helt anden restaurant, hvor service foregår på en  
386 helt anden måde. Der skal man ikke lære det forfra, men man kan trække nogle erfaringer ud af det  
387 andet, som man kan tage med sig, og der er andre ting, der skal gøres helt anderledes. Nu skal jeg så  
388 ud på en ny restaurant igen, og så skal jeg trække ting med mig fra alle de tidligere steder, jeg har  
389 været på. Og jo flere steder jeg har været, og jo flere forskellige ting jeg har prøvet, så bliver det  
390 sådan mere og mere komplet.

391  
392 CJ: Men det er vel ikke sådan, at du sætter dig ned og siger, nu skal jeg flytte den vide der fra og  
393 der til? Sådan som du siger det, så lyder det som om, det er en løbende proces.

394  
395 AM: Det er en løbende proces. Det er noget jeg har tænker over. Også hvilken rolle jeg skal have i  
396 fremtiden som tjener. Hvilket arbejde jeg gerne vil have. Og det har ændret sig efter, at jeg har  
397 været i udlandet.

398  
399 Jeg er gået mere over imod noget braisseriesagtigt med lidt mere gang i. Noget der er lidt mere fest i.  
400 Det skal jo ikke være fordi, folk står og danser på bordene, men det der lidt finere, synes jeg faktisk  
401 er lidt kedeligt.

402  
403 CJ: I hvilket omfang er du blevet brugt til at informere kommende PIU-elever?

404  
405 AM : Det er jeg ikke sådan officielt, men der er et par gange, hvor de har hevet fat i mig og sagt,  
406 kan du ikke lige snakke med ham eller hende. Og der er også en af de andre elever, som jeg kender  
407 perifert, der selv har været henne og spørge mig, hvordan var det? Er der noget, du synes, jeg skulle  
408 gøre?

409  
410 CJ: Når vi ser på bearbejdningsprocessen af det her, hvad er det så skolen gør for at understøtte den  
411 proces – i undervisningen – i vejledningen og så videre?

412  
413 AM: Ikke noget umiddelbart for mig, men jeg tror også, at det er fordi, jeg ikke har sådan specielt  
414 behov for det.

415  
416 CJ: Du er sådan ret selvkørende på den front?

417  
418 AM: Ja. Hvis jeg sådan bad om hjælpen, så er jeg ret sikker på, at jeg ville få den fra  
419 studievejledningen og min kontaktlærer.

420  
421 ---- (løs snak om mulig internet platform for PIU-elever)

422  
423 CJ: Godt. Jamen det var spændende, at få et indblik i din uddannelse og også i dine fremtidsplaner.  
424 Jeg vil stoppe den her nu, og så vil jeg ønske dig held og lykke med din eksamen i næste uge.

425  
426 AM: Tak.

427  
428 ---

**INTERVIEW MED KARINA RINGMOSE, 2.10.2009:****Bilag 8**

CJ: Karina, det jeg vil starte med at spørge dig om, det er, hvad der fik dig til at vælge praktik i udlandet?

KR: Motivationsfaktoren. Det er noget med, at du har en anden baggrund, og det er, at når du har været udlært i en anden kultur, så du kan konkurrere med eleverne herhjemme.

CJ: Ja. Så det vil stille dig bedre på lang sigt?

KR: Ja

CJ: Hvis du skal sige sådan, hvad der er det bedste ved et PIU-ophold, eller hvad er et godt PIU-ophold? Hvad er det?

KR: Et godt PIU-ophold er vel, når du er glad for at være der. Hvor du føler, at du lærer noget nyt hver dag, og at du ikke har nogen problemer. Har du først problemer med at være i udlandet, så lærer du heller ikke rigtigt noget på din arbejdsplads. Jeg var heldig stillet og kan sige, at jeg havde det godt, hvor jeg var, og godt nok var der trælse dag, og det er en anden kultur, du arbejder i, men jeg glædede mig lidt til at komme på arbejde, og jeg vidste, at jeg fik noget ud af det i den sidste ende. Jeg vidste, at den her uddannelse, og det at være i udlandet og få en anden kultur ind, det ville være et godt fodfæste.

CJ: Ja. Hvordan får man sådan en anden kultur ind?

KR: Åh ja... Smile og være glad og åbenhed, så kommer det helt af sig selv. Altså så bliver man jo stille og roligt præsenteret for det. Det er ikke fordi man... I England er det jo ikke fordi du bliver kastet ud i noget helt andet, men det er bare din opførsel, der skal ændres lidt på.

CJ: Hvad har været svært ved at være ude i praktik i udlandet?

KR: For mig har det jo nok været det, at det var første gang jeg flyttede hjemmefra og skulle have økonomien til at hænge sammen. Og så det at du kommer til en anden by. Alle de praktiske ting som busser, hvor handler du ind, banker... Også fordi du skal have din bankkonto, men du skal også have et National Insurance Number, før du kan få lov til at arbejde i en virksomhed, og sådan nogle praktiske ting er der, at du skal sætte dig ind i og få på plads, inden at du overhovedet kan starte. Men der kan skolen jo også være behjælpelig, når du er PIU-elev.

CJ: Når så det hele bliver besværligt og træls, hvad er det så der gør, at man ikke bare løber skrigende væk og tager den første flyver hjem?

KR: Jamen det er jo nok, at man ved, hvad man kæmper for. Altså du har besluttet dig for, at du skal til udlandet, og du har fortalt alle dine kammerater og familie, ja, jeg flytter til udlandet, og så kommer man hjem, så snart det bliver træls. Det er en træls mobbesituation at være i, når man først kommer hjem. Og så det med at vide, at man har et godt fodfæste, når man engang kommer hjem og skal konkurrere med de andre ny elever, der kommer ud... Jeg tror på, at hvis en virksomhed står og vælger mellem en, der er blevet udlært herhjemme eller mig, der er blevet udlært i udlandet. Så kan

49 det godt tænkes, at man har nogle forskellige baggrunde, før man blev receptionist, men jeg tror i  
50 hvert fald, at det spiller en større rolle, at jeg har været i udlandet, end hvor gode karaktererne har  
51 været.

52

53 CJ: Og hvad betyder det på arbejdsmarkedet i forhold til at blive ansat? Hvad er det for nogle  
54 kompetencer, de er på jagt efter?

55

56 KR: Jamen, det er mest det der, har man forståelse for kulturen, har du forståelse for de den service  
57 du skal udøve.

58

59 CJ: Så erhvervslivet – altså hotellerne – værdsætter, at man kommer med noget international  
60 kompetence, at man har bedre sprogkompetence, og man har bedre kulturelle kompetencer?

61

62 KR: Ja, og det gør de fordi hotellerne herhjemme, de bliver mere internationale, og du skal kunne  
63 dit sprog. Altså, jeg havde tysk og fransk og spansk, hvilket slet ikke hænger ved, men hvor det  
64 engelske, det er godt nok. Hvis en elev kun kan det danske, og de så kan se at en anden elev også  
65 har det engelske eller har en anden baggrund, så kan det godt tænkes, at man bliver bedre stillet.  
66 Også for virksomheden selv, fordi de ved, at det er noget, man kender til. Det er noget, du har  
67 prøvet før.

68

69 CJ: Okay. Hvis du så ser på det, du har lært mens du var i England, kan du så nævne nogle  
70 eksempler på noget af det rent faglige, du har lært ved at være ude, som du ikke ville have lært, hvis  
71 du havde været almindelig elev?

72

73 KR: Så skulle det være computersystemet. Her hjemme der lærer du Fidelio, og jeg har så lært tre  
74 forskellige systemer, som det kører over. Og det ved jeg med mine klassekammerater, at ikke har  
75 lært det samme. Jeg har fået mere viden om hvilke computersystemer, der kan være på hoteller, og  
76 fået lært at få dem op at køre, hvilket jeg ikke tror, jeg ville have lært, hvis jeg var herhjemme. Der  
77 er også det, der hedder vouchers for virksomheder. Hvordan de afregner med hoteller. Hvordan de  
78 får procenter og aftaler. Også selv om det så er en ferie, jamen så skal der stadigvæk være plads til  
79 forretningsmænd. Sådant noget har jeg også haft større indblik i. Jeg ved ikke, om det ville have  
80 været det samme, hvis jeg var herhjemme.

81

82 CJ: Så det har indebåret noget skriftligt arbejde også?

83

84 KR: Ja, og heldigvis så skulle jeg ikke skrive så meget, og så havde jeg en kollega, der rettede det.

85

86 CJ: Okay, godt. Selve oplæringen derovre, hvordan foregik den? Var det sådan noget med at kigge  
87 folk over skulderen til at starte med, eller at få vist tingene, hvordan man gør det, eller blive taget til  
88 side, og så lære det i en mere formel sammenhæng?

89

90 KR: Jeg startede ud og fik en bog, og så viste de det én gang – og kun én gang – og så skulle man  
91 skrive af i bogen helt nøjagtigt, hvad de gjorde. Det første stykke tid havde jeg to kvindelige  
92 kollegaer, som hjalp mig igennem. Men jeg havde også en meget streng chef, som gik ind og kun  
93 viste mig det én gang – og kun én gang – men der var så heller ikke noget.

94

95 CJ: Det lyder ikke sådan specielt pædagogisk set fra et dansk synspunkt.

96

97 KR: Nej, og det er også forskellen. Det er det samme med hierarki, at du kan godt sidde i den  
98 samme stilling i to år og aldrig nogensinde komme videre, og det bliver du bare nødt til at  
99 acceptere. Jeg kan høre på mine klassekammerater herhjemme, at de har så meget ansvar. De må for  
100 eksempel stå alene på en aftenvagt og kan selv tage stilling til, hvis der er noget, der er forkert på en  
101 regning, og hvordan man retter den. Det har jeg slet ikke bemyndigelse til, efter at jeg har været der  
102 i måske ni måneder. Det skal jeg stadigvæk spørge om lov til. Så noget ansvar det mister du, men så  
103 lærer du så også noget kulturelt i stedet for. Man er bare nødt til at acceptere at en hurtig karriere,  
104 det får du ikke.

105  
106 CJ: Nej. Men hvad er det for nogle kulturelle ting, du lærer?

107  
108 KR: Jamen for eksempel er jeg meget sarkastisk anlagt. Det kommer man galt af sted med, hvis  
109 man begynder at udfoldet det.

110  
111 CJ: På grund af en humor der ikke passer ind i sammenhængen?

112  
113 KR: Lige præcis. Du er nødt til at sætte dig ind i, hvordan opfører de sig, og hvordan snakker de, og  
114 hvordan er man imødekommende. Og det gælder alle kulturer.

115  
116 CJ: Hvordan opdager man, når man har gjort noget forkert?

117  
118 KR: De kigger mærkeligt på en. Ondsindede øjne, så ved du, at du har gjort noget forkert. Men  
119 ellers så var jeg meget heldigt stillet, at jeg kom på et kursus omkring to måneder efter, altså det vil  
120 sige, da jeg var flyttet ind og havde fået alt det praktiske ordnet og havde vænnet mig til, at jeg ikke  
121 var i Danmark mere, jamen så kom jeg på et kursus, som handlede om service. Ekstraordinær  
122 service.

123  
124 CJ: Kun for receptionistelever eller på tværs af hotellet?

125  
126 KR: På tværs af hotellet – F&B og hele personalet kom simpelthen igennem, og der lærer du,  
127 hvordan du håndterer sure gæster og klager. For eksempel ældre damer, hvordan man snakker med  
128 dem, og hvis der kommer nogle fra forskellige kulturer, hvordan er du åben. Så på den måde, der  
129 lærte jeg det jo, og det har været godt nok for mig.

130  
131 CJ: Var der noget af det, du ikke kunne have lært i Danmark?

132  
133 KR: Jeg ved ikke om man ville have taget det ind på samme måde som ved sådan et kursus. Vi fik  
134 så sådan en lille på vores jakke, der fortalte, at vi havde været på servicekursus, så det gjorde sådan  
135 set også, at vi *skulle* virke professionelle, og hvis vi ikke gjorde det, så havde vi ikke en  
136 undskyldning, så var det bare fordi, vi ikke havde hørt efter. Men hvor herhjemme, jeg ved ikke om  
137 du kan tage det ind på samme måde, eller om du vil lave et helt kursus om din opførsel, hvilket jeg  
138 måske ikke tror, man gør.

139  
140 CJ: Men hvad er det for nogle kulturelle forskelle, man kommer ud for, der gør, at man skal agere  
141 anderledes?

142  
143 KR: Jamen, ”De” og ”Dem” for eksempel.

144

145 CJ: Ja, tiltaleformer?

146

147 KR: Ja. Det gælder også dit kropssprog. For eksempel også den der afstand. Det har vi jo  
148 herhjemme, at man står egentlig gerne langt væk fra hinanden og snakker. Selv om man kun er to,  
149 så har man sådan en afstand, hvor man egentlig befinder sig godt, og den er altså længere i England,  
150 synes jeg. Ikke at man står direkte og råber til hinanden, men det skal man vænne sig til. Også den  
151 måde du bruger dit toneleje på, når du snakker. Det kommer selvfølgelig an på hvordan, for  
152 eksempel, hvordan jeg har lært mit engelsk. Men det er også nogen man skal være opmærksom på,  
153 for du kan hurtig virke meget hård, selvom det er noget pænt du siger, men hvis du så har et hårdt  
154 toneleje, så tager de det også meget personligt.

155

156 CJ: Det du taler om der, det er jo det vi i Danmark kalder bløde kvalifikationer... med kropssprog  
157 og med kommunikation generelt. Er der andre sådan personlige ting, du har lært derovre, synes du?

158

159 KR: Nej, men jeg tror også, at nu har jeg også rejst meget, så jeg tror bare, at det er kommet ind helt  
160 naturligt.

161

162 CJ: Hvad med modenhed og selvstændighed?

163

164 KR: Jamen, det har jeg fået meget af. Personligt har jeg fået meget mere ud af turen end kun alt det  
165 faglige.

166

167 CJ: Er det noget, der har nogen værdi i din uddannelse?

168

169 KR: Det gør, at jeg ikke er bange for noget. Jeg har også lige i dag, her mens jeg ventede, så har jeg  
170 bestilt min flyrejse, hvor min mor... Det er altid noget hun håndterer, ikke, men det er hun ligesom  
171 nødt til at sige, at det gør hun ikke mere. Og det gælder også, at jeg har været til forskellige  
172 arrangementer og sådan noget. Selvom man så møder 200 mennesker på en dag, jamen så generer  
173 det mig slet ikke. Jo flere mennesker man kan møde, jo flere udfordringer jeg kan få på en dag, så er  
174 det helt fantastisk. Altså der skal meget til at skræmme mig og få mig ud af flippen, fordi man er  
175 blevet kastet ud i det, som jeg er blevet. Men havde man haft en dårlig succes derovre, så tror jeg  
176 muligvis også, at så havde man sagt, at det gør jeg aldrig mere, men der har jeg været heldig stillet.

177

178 CJ: Men du har lært at agere i kaos og stress-situationer?

179

180 KR: Det har jeg. Og tælle til ti inden man flipper ud og være tålmodig, tror jeg, mere fordi at jeg  
181 også forlanger, at folk også er tålmodige med mig, hvis der er noget jeg ikke kan finde ud af. Det  
182 har jeg lært, at det bliver jeg også nødt til at være.

183

184 CJ: Hvordan ved man, at man har lært de ting her?

185

186 KR: Det er når man bliver kastet ud i det. Hvis der så står en sur gæst foran en, og man har  
187 tålmodigheden med sig, og han går smilende væk derfra, så ved jeg, at det jeg har lært og min  
188 personlighed, det kan ændre folk.

189

190 CJ: Så det er sådan en lille sejr, man så kan notere sig?

191

192 KR: Det er sådan et lille kryds i kalenderen, så det var en god dag i dag.



- 193 CJ: Ja, okay. Er der andre ting omkring det sproglige og det kulturelle, man lærer?  
194
- 195 KR: Jamen det kommer an på, hvad du tænker på?  
196
- 197 CJ: Forskelle på nationaliteter, hvordan de skal behandles og så videre...  
198
- 199 KR: Det gør man nok, men jeg har bare ikke rigtig lagt mærke til det. Også fordi hvis man nu havde  
200 været i Frankrig eller i Spanien, hvor det er så meget mere forskelligt, men England er jo en stor  
201 bønne af alting – af alle nationaliteter. De lærer jo hurtigt at indordne sig, så en bestemt nationalitet  
202 eller flere, som skiller sig helt ud, det har jeg ikke haft.  
203
- 204 CJ: Nej. Hvad med dine sprogkundskaber? Hvordan har de udviklet sig?  
205
- 206 KR: Jeg har heldigvis fået et dansk flag på mit lille navneskilt. Når jeg så begynder at snakke, så  
207 spørger gæsterne, om jeg er fra Canada. Hvis jeg så begynder at snakke lidt mere med dem, så  
208 mener de, at jeg er fra USA. Og hvis de så hilser på en om morgenen, og man sådan har haft fri, så  
209 er jeg helt engelsk, og det er altså accenten, der gør, at det er helt... Det tager man på sig, hvor man  
210 nu er henne. Men jeg er da glad for...  
211
- 212 CJ: Er det en proces du har været bevidst omkring, eller er det bare foregået sådan automatisk?  
213
- 214 KR: Det er gået automatisk, men man skal være meget bevidst om, hvordan du snakker, hvordan du  
215 får det udtalt. Også fordi, passer dit sprog ikke – og din accent – med det land, du sådan set kommer  
216 fra, så stiller de spørgsmål ved det, og så kan de ikke forstå det. Og det er blevet... altså. Hurtigt så  
217 lærer du jo alle ord, som gæsterne også bruger og fanger dem. Når du så gentager dem et par gange,  
218 så får du dem ind. For eksempel, jeg havde jo ikke nogen danskere... Jeg havde en dansker på  
219 hotellet, men han var opsat på, at vi kun skulle snakke engelsk, så jeg brugte aldrig det danske. Det  
220 vil sige, du har ikke noget valg, du skal snakke det sprog, der bliver ført, og det er det.  
221
- 222 CJ: Så det er 24 timer i døgnet?  
223
- 224 KR: Det er 24 timer i døgnet. Det ender med, at den første måned der havde jeg engelske drømme  
225 og tanker kunne også snakke lidt til mig selv på engelsk. Og det gør jo, at du skal være vedholdende  
226 med det sprog, du er i, ellers bliver det ikke bedre.  
227
- 228 CJ: Hvad med sådan formel sprogundervisning? Fordi en ting er, hvad man lærer sådan af ordforråd  
229 og talemåder ved at bruge sproget, men der kan vel være nogle grammatiske ting? Du har ikke fået  
230 noget formel sprogundervisning derovre?  
231
- 232 KR: Nej.  
233
- 234 CJ: Okay. Hvis du så sammenligner de forskellige kompetencer, du har skullet tilegne dig, mens du  
235 var i England og sider, at der er nogle ting, der er rent fagligt – det kunne være omkring Fidelio  
236 eller jeres bookingsystem – og gæstebehandling og afregning og sådan noget. Der kunne være noget  
237 personlighedsmæssigt med at give service og kulturelt, og så kan der som det tredje være noget rent  
238 sprogligt. Hvordan vægter du de tre ting i forhold til hinanden? Hvad har været vigtigst for dig?
- 239 KR: Min personlighed. Det skal være sådan, at jeg er glad for det, jeg laver. Hvis jeg er negativ  
240 over det eller synes, at det er træls, så ryger motivationen, og så ender det med, at så synes man, at

241 så kan det hele være lige meget, og så tager man hjem. Det kan godt tænkes, at de gamle derhjemme  
242 de står og råber og siger, at det her det skal du gøre, og det er det. Og nu er du startet på det, nu har  
243 du altså også at afslutte det. Men har du ikke hjertet med dig, så får du ikke noget ud af det.

244

245 CJ: Men hvad har været vigtigst for dig at lære noget om, er det fagligt, personligt eller sprogligt?  
246 Eller er det sådan en blanding af det alt sammen?

247

248 KR: Jeg tror, det er det faglige og det personlige, fordi sproget det havde jeg med mig, Det var ikke  
249 noget problem, og så er det det, at jeg kan sige, at jeg er blevet udlært i udlandet. For mig så betyder  
250 det ufattelig meget.

251

252 CJ: For din fremtidige karriere?

253

254 KR: Ja. Jeg kan sige, jeg er ikke som de andre, som har været herhjemme, så det vægter stort.

255

256 CJ: Hvis vi så ser på, hvordan dine overordnede og medarbejderne derovre har set på dig, er du så  
257 primært blevet opfattet som en medarbejder eller primært som en trainee, en lærling, en der skal  
258 lære noget? Altså som en ansat eller en der skal lære noget?

259

260 KR: En der skal lære noget, ja. Og det kommer sig lidt af, at nu er jeg også en pige, og jeg var den  
261 yngste, og der kan godt nogle gange være sådan lidt fniseri i baglokalet. Så jeg måtte aldrig være  
262 der, for så kunne de slet ikke lave noget. Og når man så er den yngste, jamen så får man heller ikke  
263 rigtigt lov til noget, og hvis de så også ved, at du er trainee, så bliver der rigtigt set lidt ned på dig,  
264 og du kan ikke tage ansvar for noget.

265

266 CJ: Hvad betyder det for dit læringsudbytte? Så lærer men vel ikke noget, gør man?

267

268 KR: Så spørger du bare noget mere. Altså, så går man selv til dem og siger, at det kan godt tænkes,  
269 at du har gjort det der 25 gange, og at jeg ikke skal røre ved det, men jeg vil stadigvæk have det  
270 vist. Der var jo nogle faglige ting, som skolen havde sat op, som man skulle igennem.

271

272 CJ: Hvad kunne det være for eksempel?

273

274 KR: Jeg har ikke set den der evalueringsblanket, man får, når man kommer hjem, men min  
275 kontaktlærer ovre på hotellet sagt, at der er visse ting, som man skal igennem, som du skal lære.

276

277 CJ: Ja. Er det noget internt på det hotel, du er på?

278

279 KR: Nej, det mindste du skal kunne gøre som receptionist, det er at tjekke en ind og tjekke en ud.  
280 Og det er sådan nogle ting, man skal lære. Men hvis de så mener, at du bare er trainee, og vi føler  
281 ikke, at du skal have mere ansvar, end det du har fået, så bliver du selv nødt til at være nysgerrig og  
282 stå for din egen læring.

283

284 CJ: Så det du siger, det er, at du selv har været udfarende i forhold til at opsøge læring, sådan som  
285 jeg hører det i hver fald?

286

287 KR: Ja, men jeg har ikke villet have ansvar, fordi mener de ikke, at jeg skal have ansvar, så kan jeg  
288 heller ikke gå ind og bede om det. Altså fordi, der får man bare et rent nej og gå tilbage på din pind.

- 289  
290 CJ: Men når du taler om ansvar, er det så rigtig forstået, at det er fordi, at i det engelske system, der  
291 er det meget mere lagdelt eller sådan mere hierarkisk opbygget?  
292
- 293 KR: Det kan vi se bare på vores uniformer. Jeg var i grå uniform, og vi var tre andre, og resten på  
294 hotellet de er i sorte, men de er en eller anden form for højere i hierarkiet, eller også har de  
295 anderledes slips på. De skal nok vise det på en eller anden måde, at man er den laveste og man har  
296 ikke noget at skulle have sagt.  
297
- 298 CJ: Hvordan får man det at vide?  
299
- 300 KR: Det er ikke noget man får at vide. Det er bare noget du ved.  
301
- 302 CJ: Men fik du vel at vide, hvilken uniform du skulle bære?  
303
- 304 KR: Ja ja. Det gør man altså. Også de to der stod og trænede mig op i starten, de var også i grå  
305 uniformer. Men man ved også godt, at man er den laveste. Og de andre de ved også godt, at man er  
306 den laveste, så man kommer altså ikke lige og retter dem eller kommer med forslag, og det bliver  
307 man nødt til at acceptere. Det går langsomt.  
308
- 309 CJ: Hvordan holder man så fokus på, at man rent faktisk er kommet for at lære noget og ikke bare  
310 for at udføre et stykke arbejde – og tage nogle vagter?  
311
- 312 KR: Jamen, det er din motivation igen. Du er kommet ud til udlandet for at lære noget. Er du  
313 kommet ud for at have det sjovt og fest eller fise den af, så får du ikke meget ud af det. Det er din  
314 egen uddannelse, du står for, og så bliver du nødt til at kæmpe for det, om de så er villige til at  
315 hjælpe dig eller ej, så må du selv sørge for det. Sådan tror jeg, det har været med det meste, som jeg  
316 har lært. Jeg skulle ikke komme hjem og sige, at det kan jeg ikke gennemføre. Jeg står uden hotel  
317 igen for eksempel, hvor mange PIU-elever skriver under for et helt forløb, indtil de er færdige. Det  
318 har jeg ikke gjort. Så jeg står og skal fortælle et nyt hotel, at jeg er en elev og skal overbevise dem  
319 om at tage mig ind.  
320
- 321 CJ: Vil du gerne fortsætte i udlandet?  
322
- 323 KR: Ja, men min motivation skal være den samme.  
324
- 325 CJ: Mens du har været ude, har du så haft kontakt med andre PIU-elever?  
326
- 327 KR: Nej.  
328
- 329 CJ: Det har du ikke, nej.  
330
- 331 KR: Jeg ved, at der har været andre i England, men jeg er ikke selv blevet kontaktet. Jeg tror også,  
332 at det ikke er noget, der er faldet mig ind at snakke med andre, hvis der er andre i området. Men jeg  
333 har det også bare sådan lidt, at møder jeg en dansk pige derovre, som står i samme situation som  
334 mig, så får jeg aldrig et netværk. Og så snakker man aldrig engelsk, så bliver det dansk, når man  
335 endelig er sammen.  
336

337 CJ: Så det har du ikke opsøgt – eller haft behov for?  
338

339 KR: Nej.  
340

341 CJ: Fint nok. Nu prøver vi at kigge på skoleopholdet her. Nu har du været her i næsten to måneder,  
342 ikke? Og bliver færdig om et par uger eller hvad?  
343

344 KR: Næste uge, ja. Onsdag.  
345

346 CJ: Kan du nævne nogle faglige ting, som du har lært her på skoleopholdet, som du ikke havde lært  
347 noget om i udlandet?  
348

349 KR: Åh ja. Der er mange. Også fordi det er jo ting, som jeg ikke måtte røre ved, breve,  
350 brevskrivning, høflighed, de der formelle ord igen. Hvordan man håndterer... hvordan man aflæser  
351 folk. For eksempel det Jette kalder interaktionsanalyse. Der er sådan flere ting, hvor jeg bare  
352 tænker, det har jeg da aldrig nogensinde hørt om. Der er også danske...  
353

354 CJ: Det indgik ikke i det kursus, du sagde, at I var på sådan et service-kursus?  
355

356 KR: Jo, men ikke hvordan man aflæser folk på den måde. Ikke hvordan man... Du lærer, hvordan  
357 du forholder sig til det, men det er noget, du lærer hen ad vejen. Og her satte hun det sådan set op  
358 og sagde, at hvis manden er sådan her, jamen så skal du opføre dig sådan her. Så det har jeg heller  
359 ikke fået indblik i. Og nu skal vi til at have undervisning i Fidelio. Det har jeg ikke haft, men det  
360 skal man have på andet år. Konference og fagudtryk. Specielt har det været problematisk nogle  
361 gange for mig, fordi der har stået danske ord i vores opgaver. For eksempel et enkelt ord som farm-  
362 out. Hvor jeg bare tænker, er vi ude på at jage køer eller hvad er vi. For mig hedder det jo book-out.  
363 Så der er nogle ting. Det er lige som mersalg, står lige pludselig i en opgave som plussalg. Mange af  
364 de udtryk du lærer herhjemme om konferencer og om et hotel og de forskellige afdelinger, dem  
365 mangler jeg på dansk.  
366

367 CJ: Fagsprog?  
368

369 KR: Ja. Det har jeg aldrig nogensinde lært eller rodet mig ud i, og det har nogle gange fået mig til at  
370 stille spørgsmål.  
371

372 CJ: Hvad med sådan på det personlige og kulturelle plan, er der noget, man lærer på skoleopholdet,  
373 som du ikke lærer i udlandet?  
374

375 KR: Nej, men jeg har været meget skeptisk med det her skoleophold, så jeg tror ikke jeg er den  
376 bedste til at svare på det.  
377

378 CJ: Jamen du har jo lov til at udtrykke dig kritisk. Det er du velkommen til.  
379

380 KR: Jamen jeg står for ansvar for min egen læring. Det er meget vigtigt for mig. Det er jeg vokset  
381 op med. Det er den måde jeg er kommet igennem min studentereksamen på, og sådan er det. Jeg er  
382 21. Jeg skal have en stor uddannelse, om det så er de mange små man kommer igennem. Når man så  
383 kommer herop, så føler man, at det er en ren børnehave. En ren folkeskole, hvor at læreren sidder  
384 og tysser på en, og det er jeg slet ikke motiveret for. Så vil jeg hellere være under slavepiskan på et

385 hotel, hvor de siger, nu har du fem minutter til at gøre det der, og så gør man det. Så for mig at være  
386 her og være hjemme på skole, det har ikke fået mig mere motiveret. Man har fået nogle ting med af  
387 det faglige, men personligt så har det ikke givet noget som helst – ud over, at du har fået nogle  
388 klassekammerater.

389

390 CJ: Nu nævnte du selv det om transaktionsanalyse før...

391

392 KR: Ja ja. Altså det faglige, det har du fået med dig, men når man tænker på, at jeg har været her i  
393 næste tre måneder, så er det ikke meget, jeg føler at... Jeg havde det sådan, at når man gik hjem fra  
394 skole, så gik man hjem og sagde, det er det jeg har lært i dag. Jeg er kommet hjem og fortalt, Oh my  
395 God, vi var haft mange kaffepauser i dag. Det er bare den forkerte motivation og komme med  
396 personligt.

397

398 CJ: Men det er vel klart, at hvis du har været vant til at køre under et meget hårdt system derovre, så  
399 springer det i øjnene, når det er anderledes. Godt. Og hvad med hensyn til de sproglige ting, som du  
400 kan lære her på skolen.

401

402 KR: Jeg er blevet rettet meget i mit engelsk og det formelle, og også hvordan...

403

404 CJ: Er det noget du har kunnet bruge til noget?

405

406 KR: Det er det. Nu må jeg jo se, og når jeg finder et hotel igen, når jeg skal til at skrive breve, om  
407 man har fået det hele med. Men det har været rart for mig, at få den der, når jeg ikke har lært det på  
408 hotellet, at man så har fået indblik i det på skolen. Om man så kan få lov til at tage det med, det må  
409 jeg jo så håbe på det næste hotel jeg kommer på, at jeg kan faktisk også lidt brevskrivning. Det har  
410 jeg lært. Jeg vil gerne prøve.

411

412 CJ: Og den måde man lærer på, mens man er på skole – det har du allerede være lidt inde på, ikke  
413 også – hvordan passer den dig?

414

415 KR: Jeg tror, det fordi jeg er vant til at være under slavepysken, og jeg har fået den der ”ansvar for  
416 egen læring” med ske. Når man så kommer her, så ryger motivationen lidt. Man retter heller ikke  
417 sin chef. På et hotel er det din chef, der motiverer dig og siger, vi gør det godt. Hvis der ligger et  
418 stykke papir på gulvet, så samler vi det op. Gør noget for hotellet.

419

420 CJ: Er det kun din chef, der motiverer dig? Det lyder som om, du sådan motiverer dig selv også.

421

422 KR: Det gør jeg, og det gør man. Man får sådan en pep talk, også når man kommer ind på hotellet,  
423 og det smitter af. Alt omkring dig smitter jo af på dig.

424

425 CJ: Men det lyder for mig, som om du også giver dig selv en pep talk og siger, det her det skal jeg  
426 gøre, ikke også?

427

428 KR: Det skal jeg.

429

430 CJ: Hvordan gør man det rent mentalt?

431

432 KR: Øvelse gør mester. Nej. For mange nederlag, så kommer det helt af sig selv, tror jeg.

- 433  
434 CJ: Men du må jo have haft nogle succeser også, når du har lært det, du skal?  
435
- 436 KR: Jamen det har jeg, og det er også derfor, at jeg ikke er ked af, at man så står i sådan en uvished  
437 med, kommer man til udlandet igen, hvilket hotel kommer man på, er det et godt hotel? Når man  
438 står i sådan en uvished, så nytter det ikke noget, at man begynder at tvivle på det, man har lært. Så  
439 tager man det med, man har lært, og så krydser fingre for, at man lærer noget nyt.  
440
- 441 CJ: Hvis du ser på, hvordan du ligger i forhold til resten af klassen. Hvordan ligger du så sådan rent  
442 fagligt – og på de andre områder der?  
443
- 444 KR: Jeg ligger meget på niveau med de andre. Jeg har så bare... I klassen der fortæller vi meget om  
445 erhvervs erfaringer, hvor at mange af dem ligner hinanden, men hvor mine måske skiller sig lidt ud.  
446
- 447 CJ: Du er den eneste PIU-elev?  
448
- 449 KR: Ja, og det har også gjort, at lærerne nogle gange, når vi har haft kulturforståelse og så videre i  
450 klassen, at jeg er blevet stillet lidt op på en piedestal.  
451
- 452 CJ: Okay. Hvordan har det været så?  
453
- 454 KR: Jamen det har da været spændende nok, for så kan jeg også få andres holdninger og meninger  
455 til det, jeg går og laver, så det har været lærerigt nok for mig.  
456
- 457 CJ: Og det var faktisk det næste, jeg ville spørge dig om: i hvilken grad lærerne de interesseret i at  
458 høre om dine erfaringer?  
459
- 460 KR: Det er de en stor del, og de vil gerne høre om, hvad man har lavet og så videre, men jeg er  
461 blevet rettet et par gange, hvor man så siger, jamen Karina det kan ikke være rigtigt. Nej, men jeg  
462 vil heller ikke lyve vel, så forstå det jeg nu siger. Og der er nogle gange, hvor de tænker... Enten så  
463 har det været så ekstremt, eller så har det været så dumt, at det kan ikke passe, at det har du lavet.  
464
- 465 CJ: Hvad kunne det eksempelvis være?  
466
- 467 KR: For eksempel havde vi den anden dag brandøvelse med Jette. Hvor vi har faktisk præsteret at  
468 sætte en brandalarm i gang, og så har vi undskyldt bagefter. Hvor herhjemme, det ville du aldrig  
469 nogensinde gøre. Du vil sige, vi har brandalarm – øvelse – kom venligst ned. Og så vil du håbe på,  
470 at de alle sammen kommer ned. Men vi havde ikke fuldt booket hotel, så vi var bange for, at vores  
471 brandøvelse slet ikke ville fungere, da der ikke var nogen af gæsterne, der ville komme ned. Vi  
472 fortalte dem, at det var en øvelse. Så vi undskyldte med champagne og sådan noget bagefter, og det  
473 har jeg kun været udsat for én gang, men da jeg fortalte det, så slog de jo alle sammen i bordet og  
474 sagde, det kan ikke være rigtigt. Det er løgn. Så siger jeg, jamen der er bare forskellen.  
475 Men eller så var jeg inde og præsentere det hele for en klasse i går. Der kom en lærer og spurgte,  
476 om jeg havde lyst til at komme ind og fortælle, hvordan det var at være receptionist i udlandet,  
477 sådan helt frit fra hjertet. Hvordan har det været.  
478
- 479 CJ: Hvad fik du ud af det?  
480

- 481 KR: Jeg blev lidt bekræftet i, at det er da nogle mærkelige arbejdsvilkår og sådan noget, at man står  
482 over for, og nogle udfordringer, men man får også et lille klap på ryggen, når man så siger, at det  
483 har jeg klaret. Igen, at du bliver sådan set accepteret. Du bliver anerkendt. Det er egentlig godt, det  
484 du gør. Det er egentlig meget godt, at man kan være der.  
485
- 486 CJ: Jeg skal lige runde det af, du snakkede om før, fordi du taler om lærerens reaktion på det du  
487 fortæller fra udlandet. Hvad med de andre elever, hvordan reagerer de på de erfaringer?  
488
- 489 KR: De kan nogle gange godt synes, at det er lidt fjollet. Men så på den anden side, når man spørger  
490 dem, kunne du tænke dig at komme til udlandet. Og der melder de bare klart nej, fordi man har ikke  
491 de danske rettigheder. Nej, hvis du vil leve trygt og godt og have fagforeningen bag dig, så er det  
492 måske ikke en rigtig god ide at kaste sig ud i det.  
493
- 494 CJ: Fint. Vi har snakket lidt om, hvordan lærerne de tager hensyn til i undervisningen, at du er PIU-  
495 elev. Det har vi sådan set været lidt inde på, ikke også. Når I så har kontaktlærersamtaler – det går  
496 jeg ud fra, at du har med din faglærer også, eller hvad?  
497
- 498 KR: Altså med min kontaktlærer på skolen?  
499
- 500 CJ: Ja.  
501
- 502 KR: Ja. Men vi har ikke rigtig snakket om noget.  
503
- 504 CJ: Nej, men det er ikke sådan, at I har nogle kontaktlærersamtale, der handler om, hvad du lærer i  
505 udlandet?  
506
- 507 KR: Nej.  
508
- 509 CJ: Nej, okay.  
510
- 511 KR: Den eneste jeg har haft kontakt med er Carlo Berg. Ham har jeg mailet med et par gange, mens  
512 jeg har været i udlandet. For eksempel at jeg havde nogle forfærdelig lange arbejdsdage, hvor at det  
513 kørte mig helt ud. Men ville jo ikke hjem, så hvordan skal man lige håndtere sådan en situation.  
514
- 515 CJ: Kunne han hjælpe dig så?  
516
- 517 KR: Ja ja. Og jeg havde så også en kontaktperson på hotellet, men det er ikke bare sådan en, man  
518 lige... Ham fremlægger man ikke problemer for. Man går lidt bag om ryggen, og så kan Carlo tage  
519 fat i personen og sige, at tingene de skal måske ændres lidt.  
520
- 521 CJ: Den dialog, du har haft med Carlo Berg, har den mest handlet om de der praktiske ting omkring  
522 arbejdstider, eller har det også handlet om – hvad skal man sige – dit læringsudbytte? Hvad du får  
523 ud af det?  
524
- 525 KR: Praktisk.  
526
- 527 CJ: Praktisk mest ja.  
528

- 529 KR: Jeg har ikke fået nogen dokumentation for, det er det du skal igennem, det er det du skal lære.  
530 Der har ikke været noget støtte der. Om det er fordi, jeg ikke har bedt om det fra skolen eller dem,  
531 der sender dig ud. Jeg har det sådan lidt... Jeg har heller ikke selv bedt om det, men der burde jo  
532 være en liste med ting, du skal igennem.  
533
- 534 CJ: En overordnet liste ja. Men du har jo en bekendtgørelse eller en uddannelsesordning, der viser,  
535 hvad der ligger i uddannelsen, ikke?  
536
- 537 KR: Jo, men det er sådan lidt... For eksempel det at du skal lære at håndtere et bookingsystem.  
538 Jamen, nu har vi også en i klassen, der slet ikke har en computer på hendes arbejdsplads. Det er  
539 sådan nogle ting, hvor man siger, er det noget jeg skal igennem, eller har jeg andre rettigheder, når  
540 jeg er i udlandet. Der har ikke været meget... Hvis jeg har snakket med Carlo, så kan han også  
541 spørge, hvordan går det? Det går fint. Men ikke noget med, kan du holde til det? Er det godt nok?  
542 De regner med, at er der ikke noget, så går det nok meget godt, og den dag det går galt, så skal du  
543 nok brokke dig.  
544
- 545 CJ: Men er det ikke fair nok eller hvad?  
546
- 547 KR: Det er meget godt, når man nu endelig er sendt ud, men herhjemme kan de jo godt komme og  
548 pulse og besøge din arbejdsplads og sådan noget. Det skal man ikke regne med.  
549
- 550 CJ: Men jeg kan forstå, at de rent faktisk tager ud, men de har så ikke besøgt dig?  
551
- 552 KR: Nej, jeg ved godt, at Carlo han har taget på nogle, men som han siger til mig, det er jo kun  
553 dem, der har problemer, Karina det har du jo ikke.  
554
- 555 CJ: Okay. Men på mig virker du som en, der godt selv kan sige til, hvis du har problemer, eller  
556 hvad?  
557
- 558 KR: Det skal jeg nok. Der er jeg ret kritisk anlagt.  
559
- 560 CJ: Jamen det er man vel i gode ret til. Det sidste tema jeg godt vil ind på, det er sådan noget  
561 omkring din mulighed for at efterbehandle de erfaringer, du har gjort dig i udlandet og reflektere  
562 over dem, sådan at de erfaringer, du har gjort dig, de bliver bundfældet som lærdom eller viden hos  
563 dig, ikke. Hvis du ser på hele processen fra grundforløb, og så har du været i England et stykke tid,  
564 og så er du på skole her. Hvor i den der proces, er der tid til at sætte sig ned og tænke over, hvad det  
565 er man har lært, og hvordan man skal bruge det og så videre?  
566
- 567 KR: Det er, når du er på skolen. Jeg har ikke tænkt på det, mens jeg var ude. Det er først når man  
568 kommer hjem og falder lidt ned, at man sådan tænker, hvad det er man har lært.  
569
- 570 CJ: Det er, når du er på skole. Ja.  
571
- 572 KR: Og det burde jo sådan set være sådan, men på skolen det er jo der, du får ny viden. Men for  
573 mig, så det at man er kommet hjem og snakker dansk, og man så sætter sig ned og så... Nu har jeg  
574 også den der, jeg skulle ikke af sted igen. Jeg kunne vælge, om jeg ville af sted igen. Så der har jeg  
575 virkelig tænkt igennem, er det her det rigtige, er det det rigtige, du gør? Og det man har lært på  
576 grundforløbet, det tager du jo med, men det er måske ikke brugt så meget. Mange elever har måske



- 577 også arbejdet på hotel, før de bliver elever. Det havde jeg slet ikke, og havde ikke rigtig haft  
578 hotelophold. Jeg blev kastet helt ud i det, og så er det først nu her, når man så kommer hjem på det  
579 her første skoleforløb, at man så bliver sådan lidt... Det du så har lært, det ved du, det skal du så  
580 bruge, men den måde, at du så har fået læring på ude på hotellet. Den måde du er blevet lært op på,  
581 der finder du ud af, jamen er det den måde, jeg skal læres op på. Så jeg har lært det hele på hotellet,  
582 men man reflekterer først bagefter. Det har jeg først gjort nu her.  
583
- 584 CJ: Ja, og hvad kommer du frem til så?  
585
- 586 KR: Jamen, jeg skal jo af sted igen. Godt nok har det været... Der har da været nogle møgdage  
587 engang imellem, hvor man synes, at hele verden går under, men jeg har jo lært noget. Jeg har jo lært  
588 noget fagligt og personligt og noget kulturelt, og det er derfor jeg brænder for, at jeg skal af sted  
589 igen.  
590
- 591 CJ: Har du benyttet chancen til, mens du var på skolen her, at kigge i uddannelsesplanen eller  
592 bekendtgørelsen og se, om du nu har nået de mål, du skal? Og finde ud af, hvad du gør bedst, når du  
593 kommer ud næste gang, for at få de sidste ting med?  
594
- 595 KR: Jeg har ikke kigget på en uddannelsesplan, nej. Af en god grund, jeg vil simpelthen ikke kigge  
596 og så se, er der noget der, jeg slet ikke har fået med. Eller er der meget af det der, jeg slet ikke har  
597 lært.  
598
- 599 CJ: Du har vel en fornemmelse gennem undervisningen af, hvilke krav, der stilles?  
600
- 601 KR: Det er så også det. Jeg har så også fået noget undervisning. Så længe at jeg kan følge  
602 undervisningen, og være med i det, de snakker om, så kan det ikke være helt galt. Men at sidde og  
603 vinge af, og så tænke, nej det har jeg heller ikke fået lært, og det har jeg måske heller ikke fået lært.  
604 Eller det kan også være flueben og sige, at jeg har lært det hele, men jeg vil ikke sætte mig i den  
605 situation.  
606
- 607 CJ: Jeg har hørt for eksempel, at der er nogle ting omkring dansk turisme, der indgår, ikke?  
608
- 609 KR: Den har jeg ikke fået meget ud af...  
610
- 611 CJ: Det er måske senere i uddannelsen? Jeg ved ikke, hvor det ligger.  
612
- 613 KR: Det ligger nu her. Og jeg har bandet og svoret lidt over det. Jeg kan da godt se, at det er vigtigt,  
614 at kunne de 8 største byer i Danmark. Hvad skal jeg bruge det til? For mig ville det være federe at  
615 sige, du skal lære de første 8 byer i England.  
616
- 617 CJ: Ja, men nu er det jo en dansk uddannelse, du er i gang med, ikke?  
618
- 619 KR: Det er jo en dansk uddannelse. Man bliver bare nødt til at acceptere det, men der er nogle  
620 timer, hvor man bare tænker, hvad skal jeg... Fint nok. Paratviden.  
621
- 622 CJ: Hvad synes du skolen gør, for at støtte dig i den her proces med, hvad skal man sige, at få  
623 tingene sat på plads inden i hovedet?  
624

625 ---

626

627 CJ: Tilbage til efterbehandlingen af det du har lært.

628

629 KR: Ja. Lærer du det du skal. Er din mester OK? Sådan nogle ting. De ved da godt, at jeg skal nok  
630 selv sige det, men hvis det nu var en elev, som... Hvor jeg har sagt, der er sket noget forfærdeligt,  
631 som man ikke ville sige til nogen. Hvis de ikke spørger til det, så kommer man jo heller aldrig af  
632 med det. Og sådan har det været med lærerne. De har været gode nok til at komme ind og spørge,  
633 men jeg synes bare ikke, at det har været nok.

634

635 CJ: Hvad er det skolen kan gøre bedre?

636

637 KR: Følge op på de elever, der er der, uanset om de fortæller noget, eller de ikke fortæller noget.  
638 Hvis du har en dansk elev under de danske regler og på skolen, og du skal følge den danske  
639 undervisning uanset om det er paratviden eller, hvad det er. Jamen så skal de alligevel følge op. Det  
640 er deres ansvar. Det er dem, der har sendt dig ud. Så må de også spørge, hvordan man har det, om  
641 det så bare er en sniksnak på en halv time, så føler eleven også, at der er støtte bag ved.

642

643 ---

644

645 CJ: Men du er jo så blevet brugt til at informere andre PIU-elever om PIU ordningen. Hvad betyder  
646 det i denne her sammenhæng for din måde at lære på, at du får lov at bruge dine erfaringer på den  
647 måde?

648

649 KR: Det har været godt. Og så må de selv diskutere, om jeg er den rigtige til at skulle stå og fortælle  
650 det, da jeg muligvis godt kan virke lidt negativ engang imellem, og lidt for ærlig, end hvis man skal  
651 stå og sælge det at være PIU-elev.

652

653 CJ: Er der nogen der direkte har bedt dig om at sælge det?

654

655 KR: Lærerne opfordrer en, hvis man gerne vil til udlandet, men de står også og siger, men Karina  
656 du skal bare sige, hvad du har på hjertet. Og så bliver det jo både positivt og negativt.

657

658 CJ: Men er det ikke fair nok?

659

660 KR: Det er rigtig godt. Og for mig kan jeg jo også se, at for de andre elever... Man bliver bekræftet  
661 i, at det er da egentlig rimelig godt gået, og det er da egentlig meget fedt. Måske er det ikke lige  
662 noget for den enkelte elev selv, men jeg kan se på dem, at det jeg fortæller dem, det synes de  
663 egentlig er interessant. Jeg får meget ud af det, når man nu bliver spurgt, hvordan man har det. At  
664 jeg så kan stå overfor en klasse og så fortælle, hvordan har min oplevelse været. Det har været rigtig  
665 godt for mig. Og så kan jeg da kun håbe på, at det.. Det kan da godt tænkes, at der var nogle der  
666 syntes, at det var lidt negativ, men jeg skal lige prøve, fordi det er da fedt.

667

668 CJ: Når du lægger så meget vægt på, hvordan man har det når man er ude, er det så fordi det har en  
669 betydning for, hvordan man lærer eller hvad? Eller for læringsudbyttet?

670

671 KR: Jamen som jeg har sagt før, har du ikke hjertet med dig, så har du også svært ved at lære, og du  
672 har svært ved at gennemføre.

673

674 CJ: Du skal have motivationen, og du skal have det godt mens du er der?

675

676 KR: Ja, altså er du ked af at komme på arbejde, så ved man også selv, så kan man selv regne ud, at  
677 så får man måske ikke så meget ud af det. Og mor og far er altså ikke særlig tæt på. Så man er nødt  
678 til at skal have motivtion.

679

680 CJ: Du har allerede været lidt inde på det, men hvad kan skolen gøre mere for at hjælpe dig i den  
681 proces, der hedder at efterbehandle dine erfaringer?

682

683 KR: Spørge. Kontakte en. Følge op. Der skal ikke meget til. Om det er en e-mail fra en  
684 uddannelsesvejleder for at sige, hvordan er det gået. Skal vi tage en halv time, hvor vi lige  
685 evaluerer. Har det været et godt ophold? Har det været et godt hotel?

686

687 CJ: Og har du lært noget?

688

689 KR: Lige præcis. Har du siddet med den der... hvis der er en plan... en detaljeret plan, hvad har du  
690 været igennem? Jamen så streg af, snak igennem, har du været inde på noget af det der? Fordi de  
691 kan da godt bare sende elev ud, og så komme tilbage, og det eneste man så har lært, det er et tjekke  
692 ind og tjekke ud.

693

694 CJ: Men det er vel dybest set meningen, hvis jeg forstår systemet rigtigt, at det er med ens  
695 kontaktlærer, man skal gøre det?

696

697 KR: Så har der jo nok været lidt fejl igen. Det skal jeg ikke kunne sige, for det er jeg ikke blevet  
698 præsenteret for.

699

700 CJ: Jeg tror, vi har været omkring det vi skulle. Jeg ved ikke om du har noget andet på hjertet om  
701 det her?

702

703 ---

704

705 CJ: Jamen så vil jeg sige pænt tak fordi du ville være med

**INTERVIEW MED DANIEL BENDTSEN, 30.9.2009:****Bilag 9**

CJ: Daniel, allerførst så vil jeg gerne høre, hvad du ser af fordele ved et længerevarende PIU-ophold? Hvilke fordele er der for eleven?

DB: De får nogle andre personlige kompetencer end de elever, der står i lære i Danmark, fordi de kommer ud af de der trykke rammer, de er i til daglig i Danmark. De er tvunget til at klare sig selv, så de er som regel mere modne i forhold til deres alder. Sådan rent fagligt ser jeg ikke sådan den store forskel. Tværtimod synes jeg, at der er indimellem er nogle ting, de ikke er så stærke i, og det er sådan lidt forskelligt fra elev til elev – afhængigt af, hvilken type restaurant de har været i, men generelt så klarer de sig på lige fod med de elever, der har været i lære herhjemme i Danmark.

CJ: Er det sådan, at det er en ordning, du anbefaler elever at tage?

DB: Jamen, det ved jeg ikke. Jeg har jo ikke direkte noget med vejledning at gøre. Jeg får jo eleverne, når de allerede i gang, men jeg synes da, det er godt at komme udenlands.

CJ: Hvorfor er det godt?

DB: Man lærer noget, dels om sig selv, men man lærer også noget om sit fag. De arbejder på en anden måde i udlandet, end vi gør herhjemme, og det er altid sundt og godt at se noget andet, end det man er vant til hjemmefra. Derfor så vil jeg anbefale dem alle sammen, hvis de har det mindste tid, lyst og overskud til det, så se at komme af sted..

CJ: Og hvad med ulemperne ved det?

BD: Jamen der nogen som ikke rent fagligt måske lærer alt det, som de ville lære herhjemme i forhold til bekendtgørelsen. Der er der nogle, som har lidt svært ved det, men der er langt imellem. Vælger man at tage sin praktiktid i udlandet, så har man jo gjort sig nogle overvejelser, og så vil man også det her. Det er ud fra min erfaring, den vigtigste faktor for at klare sig godt. Det er at man vil. Og det vil de. De har en anden motivation. De kan lide deres fag på en anden måde end dem, der bare er herhjemme.

CJ: Hvis vi nu ser på selve praktikopholdet derude, kan du så nævne nogle konkrete eksempler på noget af det faglige, de har lært ude, under PIU-opholdet?

DB: Der er nogle af dem, der indimellem har lidt problemer med nogle af tilberedningsmetoderne. Hvis de kommer ud på stjerne restauranter, så er køkkencheferne lidt forsigtige med at lade dem være for meget ved komfuret. Nogle steder. Men der er også andre steder, hvor de er helt vildt stærke, fordi de hurtigt viser, at de kan noget mere. Tit så kan de jo mere end de kokke de skal arbejde sammen med, og så får de også lov til mere, end man ville få ellers. Det er lidt op og ned, men der kan være noget med tilberedningsmetoderne, og så kan der være noget på råvarekendskab i det hele taget.

CJ: I forhold til danske råvarer?

48 DB: I forhold til danske råvarer og sæsoner, men også altså teoretisk viden i det hele taget. Der  
49 halter de lidt, fordi de skal bruge meget energi på at lære fremmedsproget også, der hvor de nu er.

50  
51 CJ: Hvor der det, de kommer foran så? Er det på det rent faglige område eller tempo?

52  
53 DB: På det rent faglige område, der er de sådan på linje med de fleste danske elever. Vores elever,  
54 er jo rigtig dygtige alle sammen. De er vant til at lave noget for pengene. Min erfaring er, at der  
55 ikke forskel på tempoet herhjemme og i udlandet. De lærer at arbejde lige godt, hvis vi snakker om  
56 decideret produktion. Der er nogle ting sådan på det teoretiske og det praktiske plan, hvor PIU-  
57 eleverne halter lidt indimellem, men det er ikke voldsomt. Det er det ikke. Jeg tror, det hænger  
58 sammen med, at PIU-elever er meget selvstændige. Hvis de finder ud af, at der er noget de ikke kan,  
59 så sørger de for at arbejde op på det. Og få læst op på det, og få fundet ud af, hvad er det jeg ikke  
60 ved, og hvordan kommer jeg til at vide det, ikke. Men hvis vi kigger sådan på hvordan de klarer sig,  
61 så er det hverken dårligere eller bedre. De klarer sig ligesom de danske elever.

62  
63 CJ: Okay

64  
65 DB: Og det synes jeg også er fint. Der hvor den største styrke den er, er på de personlige  
66 kompetencer. Det er der, hvor de får mest ud af det.

67  
68 CJ: Okay, og hvad er det de får ud af det sådan mere konkret?

69  
70 DB: Jamen, det er sådan mere noget med selvstændighed. De er mere målbevidste. De er mere  
71 bevidste omkring, at hvis man vil noget, så er man også nødt til at gøre noget. Tingene kommer  
72 ikke af sig selv. De er nødt til at arbejde mere for at nå deres mål. Det er de mere indstillet på, og  
73 det synes jeg er godt, fordi der er jo mange danske elever, som kun har stået i lære i Danmark, som  
74 kommer forholdsvis nemt til tingene, og det gør man ikke i udlandet. Der skal man slås for sin  
75 uddannelse og gøre noget for at få det, man gerne vil have.

76  
77 CJ: I hvilken grad handler det om, at meget af oplæringen i udlandet foregår igennem produktion og  
78 ikke så meget ved sådan formel instruktion ude i køkkenet?

79  
80 DB: Det er primært i produktionen. Jeg ved også, fra da jeg selv var i udlandet, der fik vi at vide,  
81 sådan skal det være, og så havde vi bare at gøre det, og så fik vi tæsk indtil vi kunne.

82  
83 CJ: Du var inde på de personlige kompetencer også. Hvad med sådan noget som kulturforståelse og  
84 samarbejde med folk fra andre kulturer?

85  
86 DB: Ja. Lige præcis, det er de gode til. Det er de gode til. De er mere realistiske. Vi har jo nogle  
87 elever indimellem, som har store armbevægelser, og deres egne tanker om, hvad de kan, stemmer  
88 måske ikke helt overens med det, de reelt kan på det faglige felt. Men de elever, der har været i  
89 udlandet, de ved hvad de kan. De er meget mere bevidste om deres egne grænser.

90  
91 CJ: Hvordan er de blevet det?

92  
93 DB: Fordi det har de været nødt til, tror jeg. Det er sådan noget med, at når man arbejder i udlandet,  
94 og man skal lære et sprog, man skal lære at begå sig, så tror jeg, at man bliver nødt til at være meget  
95 mere bevidst om sig selv og sine stærke og svage sider. Hvis ikke man er det, så bliver man det,

96 fordi man hele tiden er nødt til at være mere oppe på mærkerne og sådan, og der bliver stillet nogle  
97 andre krav til en.

98  
99 CJ: Ja, og hvad med elevernes sprogkundskaber. Har du indtryk af hvad de lærer, og hvordan det  
100 udvikler sig under opholdet?

101  
102 DB: Det ved jeg ikke, for vi snakker ikke sådan sprog som sådan med dem.

103  
104 CJ: Okay. Hvis du sådan skal afbalancere det faglige, det personlige og det sproglige – de tre  
105 kompetenceområder i forhold til hinanden, hvad er så det vigtigste for eleverne at lære i udlandet?

106  
107 DB: Det er det personlige. Det er helt klart. De vokser som mennesker, og de bliver bekendt med  
108 deres egne stærke og svage sider, og de kommer til at kende deres grænser for, hvad de kan, og  
109 hvad de ikke kan. Det bliver de ekstremt bevidste om. Og derved bliver de også dygtigere til deres  
110 arbejde set med mine øjne i hvert fald.

111  
112 CJ: Så når de er på vej til skoleophold, eller når du ved, at du skal have en PIU-elev ind i klassen.  
113 Hvordan får du sådan noget viden om, hvad de har lært, og hvordan de har arbejdet i udlandet?

114  
115 DB: Det gør jeg ikke. Jeg ved det først, den dag jeg får dem, hvad for nogle elever jeg får. Vi har så  
116 mange elever hele tiden. I hvert fald tre ud af fire kvartaler har vi fire svendepøveklasser, og de  
117 drøner ud og ind af klasserne faktisk indtil fredag i den første uge, de har været her. Der drøner de  
118 ud og ind af klasserne, så det er faktisk først der, at vi helt klart ved, hvem der er i vores klasse.

119  
120 CJ: Hvilket hold det er du har?.

121  
122 DB: Ja, for så er der måske nogle, der skal på skole på et andet tidspunkt alligevel, eller de har lige  
123 pludselig brug for dem hjemme i forretningen, eller også så har de mistet deres læreplads. Det  
124 virker som stort puslespil, synes jeg.

125  
126 CJ: Hvis vi ser på selve skoleopholdet så, og igen på det faglige, har du nogle eksempler på noget  
127 de ikke har lært i udlandet, som de så skal lære her?

128  
129 DB: Vi har snakket lidt om tilberedningsmetoderne og råvarer. Mange af dem de mangler lidt  
130 specielt på sådan nogle tilberedningsmetoder som braisering. Det gør vi rigtig meget ud af  
131 herhjemme. Der er rigtig mange restauranter, som har en del braisere-retter på menuen, og det er de  
132 ikke supergode til. Og så er der nogle ting mest omkring sæsoner – altså danske sæsoner – for vildt  
133 for eksempel. Det ved de ikke så meget om.

134  
135 CJ: Betyder det, at de elever de så får ekstra timer, eller skal de øve sig ekstra, eller hvad?

136  
137 DB: Altså, vi kommer det igennem. Vi har sådan en snak med hver elev, om hvad de selv synes, er  
138 deres svage sider og stærke sider. Hvis det er noget som vi kan se, at det er der mange, der mangler,  
139 jamen så vi samler op på det i løbet af skoleperioden, og ligesom at sørger for at de bliver ført up to  
140 date på. Ellers opfordrer vi dem til at bruge noget tid på at kigge på det selv, og så komme hvis der  
141 er spørgsmål omkring det.

142

- 143 CJ: Men de elever du samler op på den måde, kunne vel lige så vel være nogle, som kommer fra en  
144 dansk virksomhed, går jeg ud fra?  
145
- 146 DB: Ja ja, det er ikke oftere elever, der har stået i lære i udlandet, end det er dem, der har stået i lære  
147 herhjemme. Det er det ikke.  
148
- 149 CJ: Hvor meget gør I ud af at arbejde med personlige og kulturelle ting med dem på skoleopholdet?  
150 Altså kulturforståelse og sådan noget, er det overhovedet inde i undervisningen?  
151
- 152 DB: Ja, det er jo inde i nogle af vores fag. Altså nu på tredje, der er det jo sådan meget individuelt  
153 arbejde, fordi de skal til eksamen. Men på første og anden skoleperiode arbejder de jo meget i  
154 grupper. Der arbejder vi meget med cooperative learning, og så er vi jo som lærere nødt til at være  
155 opmærksomme på netop kulturelle og etniske forskelligheder, sådan så vi får sammensat nogle  
156 grupper, som er nogenlunde homogene. Sådan så der ikke er alle de, hvad hedder det –  
157 andengenerationsindvandrere for eksempel – de sidder i en gruppe sammen alle sammen, men  
158 sådan at de er blandet. Lige som at de elever, der har stået i lære i udlandet, hvis der er flere i en  
159 klasse, så får de heller ikke lov at være i team sammen. De kommer ud sådan, at det bliver et miks  
160 af kultur, og af stærke og svage elever og sådan, så de kan lære noget af hinanden alle sammen. Og  
161 det bruger vi så også som studiegrupper.  
162
- 163 CJ: Det begreb cooperative learning, som I arbejder med der, hvad går det mere præcist ud på?  
164
- 165 DB: Jamen sådan den helt korte version af det, så er det læring gennem samarbejde. Det bygger på  
166 nogle teorier fra nogle amerikanske psykologer, og som siger, at du lærer 10 % af det du hører, 20  
167 % af det du læser, men 70 % af det du selv siger. Og så har man så sådan nogle forskellige  
168 strukturer, som man arbejder med, som passer til forskellige typer af arbejde: nogle passer til  
169 skriftligt arbejde, nogle passer til mundtligt arbejde osv. Og så kører man med, og der har man så  
170 igen nogle regler for, hvordan de her teams skal arbejde sammen, og det er noget med at alle skal  
171 deltage lige aktivt. Der er ikke nogen der får lov til at køre med. Typisk så har jeg altid en tovholder  
172 i hver gruppe, og det går på skift. Det passer sådan set med, at vi har otte uger, hvor de kan køre i de  
173 grupper, og så passer det med at i en sådan team af fire, så kan de prøve at være tovholder en uge  
174 hver... eller to uger hver i alt for den her periode, ikke. Og der er vi med i et pilotprojekt for  
175 undervisningsministeriet for at prøve at få implementeret det her på erhvervsskolerne. Jeg har så  
176 arbejdet med det i nogle år, fordi jeg blev træt af det der traditionelle gruppearbejde. Jeg synes det  
177 var for kedeligt, og eleverne synes ikke, at de fik noget ud af det. Så er vi startet på det her, og det  
178 er de helt vilde med.  
179
- 180 CJ: Ja, hvis du skal se på de PIU-elever du så har haft inde i sådan nogle forløb, hvor meget glæde  
181 har de af en større modenhed i den sammenhæng?  
182
- 183 DB: Ikke rigtig noget specielt. Vores gennemsnitsalder er jo forholdsvis høj på svendeprøvehold, så  
184 det er jo ikke ualmindeligt, at vi har to-tre elever over 40 i vores klasse, for vi har mange GVU-  
185 elever også. Og det betyder, at alle eleverne i vores svendeprøveklasser, faktisk er meget modne.  
186 Det eneste sted, hvor man kan mærke det lidt, det er på første skoleperiode, men allerede på anden  
187 skoleperiode, så er det lidt som om, at alvoren er begyndt at gå op for eleverne, og så bliver de  
188 meget mere målbevidste og meget mere modne i deres arbejde.  
189
- 190 CJ: Godt. Og den sproglige kompetenceudvikling, hvad er din erfaring med den?

- 191  
192 DB: Den er jeg ikke direkte involveret i. Og nej, det er så ikke helt rigtigt, fordi jeg er ved at blive  
193 uddannet til engelsklærer, og skal undervise i engelsk på anden skoleperiode, så på den måde er jeg.  
194 Og der fra ved jeg, at cirka halvdelen af vores elever taler rigtig godt engelsk, og den anden halvdel  
195 taler ikke så godt engelsk.  
196  
197 CJ: Okay, og hvordan adskiller PIU-eleverne sig der?  
198  
199 DB: Det ved jeg faktisk ikke...  
200  
201 CJ: Ikke endnu, nej. Men generelt – du har allerede været inde på, hvordan de ligger – som jeg  
202 forstod dig, at de ligger nogenlunde på niveau med de andre elever...  
203  
204 DB: Det er ikke sådan, at de skiller sig ud, hverken positiv eller negativt.  
205  
206 CJ: Godt. I den daglige undervisning, gør du der noget ud af at hive de specielle erfaringer, som  
207 PIU-eleverne har, ind i undervisningen.  
208  
209 DB: Nej, fordi tit så er de helst fri for det også. Det er ligesom, at de måske føler, at så bliver der for  
210 meget fokus på dem. Nu sådan en som Dinna, hun er sådan lidt genert. Hun er ikke den, der sådan  
211 siger meget generelt. Og der tror jeg ikke hun ville synes det var rart. Det tror jeg ikke.  
212  
213 CJ: Men man kunne vel forestille sig, at andre elever de ville synes, at det var spændende, at få lov  
214 til at vise nogle retter der fra, hvor de nu kommer, eller fortælle noget om råvarer, eller hvordan  
215 kulturen sådan er...  
216  
217 DB: Men det gør de jo i alt, hvad de laver. Hvis man nu for eksempel tager udgangspunkt i Dinna,  
218 så er det jo sådan generelt, at når vi har køkkenpraktik for eksempel, så får de nogle råvarer og  
219 nogle tilberedningsmetoder, som vi gerne vil se i brug. Så bestemmer hun selv, om hun vil lave  
220 noget fra kokkebogen eller finde på noget. Men eftersom retterne fra kokkebogen stadigvæk er en  
221 del af eksamen, så ender eleverne tit med at lave nogle af dem, som de har på deres menukort til  
222 eksamen, fordi så kan de dem, og så har de fået noget feedback på dem inden, så de ligesom ved  
223 hvordan de skal se ud og sådan noget. Det ender de rigtig tit med.  
224  
225 CJ: Når du siger menukort, så er det det menukort, de har lavet op til deres svendepøveprojekt?  
226  
227 DB: Ja. Men vi ser meget lidt fra der, hvor de nu har været. Men de fleste af vores PIU-elever, har  
228 jo også været her i Europa. Der adskiller Dinna sig en lille smule ved det, at hun har været lidt  
229 længere væk. Det er der faktisk ikke ret mange af vores PIU-elever der er. Der er rigtig mange i  
230 Frankrig og Italien, af dem jeg har haft, og et par enkelte i Tyskland – og Spanien er også nu.  
231  
232 CJ: Hvis du ser sådan på PIU-eleverne generelt med den erfaring, du har med dem over årene, og  
233 sådan med lærerbriller, kan du så se nogle måde hvor deres læringsproces adskiller sig fra de  
234 ordinære elever?  
235  
236 DB: Nej, ikke andet end hvad jeg har været inde på. Det der med at de er mere bevidste om, hvad de  
237 vil. De er lidt mere målrettede generelt.  
238



239 CJ: Noget af det, jeg interesserer mig for i det her speciale, er, hvordan skolen som sådan giver  
240 eleverne mulighed for at efterbehandle de erfaringer, de har, og reflektere over deres erfaringer fra  
241 udlandet. Hvor i PIU-forløbet mener du, at eleven får mulighed for systematisk at efterbehandle og  
242 reflektere over de erfaringer, de har med fra udlandet?

243

244 DB: Det tror jeg ikke de får. Vi gør jo ikke som sådan noget ud af, at de står i lære i udlandet. De er  
245 elever på lige fod med alle andre. Jeg snakker selvfølgelig med dem om det, og vi snakker lidt om,  
246 hvad de går og laver der, og hvad de synes, der er godt, og hvad de synes er spændende, men  
247 restaurationsbranchen worldwide har ufattelig mange lighedspunkter. Det er i hvert fald, hvad jeg  
248 har opdaget med de her de her PIU-elever.

249

250 CJ: Mere end der er forskelle?

251

252 DB: Ja. Der ikke de store forskelle de restaurationsmad, man laver rundt omkring i verden.  
253 Efterhånden så har det udlignet sig. Efterhånden så har vi jo mange restauranter her i København,  
254 som eksperimenterer rigtig meget endda. Jeg tør godt at påstå, at der ikke er den restauranttype i  
255 verden, vi ikke har i København. Og det er en anden observation, jeg har gjort. Eleverne skøjter  
256 rundt på alle de her restauranter for at suge til sig. Det er jo ikke ualmindeligt, at de har en tre-fire  
257 lærepladser i løbet af deres læretid.

258

259 CJ: Men ud over at være faglærer for Dinna, så er du også kontaktlærer for hende. Bruger I noget  
260 tid i kontaktlærersamtaler på at efterbehandle og reflektere over hendes specielle læringsituation?

261

262 DB: Nej. Vi snakker selvfølgelig om, hvad hun sådan har lært. Vi har jo en lektion, hvor vi lægger  
263 frem, hvad vi forventer at de kan til eksamen. Og så får de mulighed for at reflektere i et stykke tid  
264 over det, og så tager vi en snak med dem om, hvor de selv synes de står i forhold til det, ikke. Og så  
265 snakker vi lidt om læringsstile med dem også, hvordan synes de selv, de lærer bedst. Det er så det  
266 der, alt det der cooperative learning kommer ind over, fordi det fungerer godt.

267

268 CJ: Men hvis jeg har forstået dig rigtig før, så er det ikke sådan, at man kan sige at PIU-eleverne har  
269 nogle specielle læringsstile, der foretrækker, sådan som du oplever det.

270

271 DB: Nej. Det er ikke noget, jeg har erfaret. Jeg har efterhånden haft med unge mennesker at gøre fra  
272 hele verden, og da jeg selv var på hotelskole i sin tid i udlandet, var vi 28 nationaliteter. Bortset fra  
273 levestandard så er der ingen forskel på unge mennesker ligegyldig hvor i verden, de kommer fra.  
274 Vores elever er jo én stor smeltedigel. I min svendeprøveklasse er der 16 elever, og der er 6-7  
275 forskellige nationaliteter. Jeg tror ikke vi kommer under 3-4 oprindelsesnationaliteter i en  
276 gennemsnitsklasse. Vi har så mange forskellige elever fra hele verden. Nogle få af dem er kommet  
277 her til som forholdsvis voksne og taler meget gebrokkent dansk. Men vi har dem fra hele verden, og  
278 det giver jo et godt bedømmelsesgrundlag. Og der er ingen forskel på dem. De har de samme  
279 drømme. De har de samme mål. Og de har den samme vilje – overordnet set – til at nå deres mål. Så  
280 rent fagligt, der tror jeg faktisk ikke, der er nogen fordel ved at tage til udlandet, men der hvor  
281 fordelene de ligger, det er på det på det personlige plan. De lærer nogle ting om sig selv og om  
282 andre mennesker, som man ellers skulle bruge meget mere tid på at lære herhjemme.

283

284 CJ: Nu har vi snakket om din rolle i forhold til PIU-eleverne, hvad gør I som skole for at understøtte  
285 deres efterbehandling og deres læringsproces? Og hvem gør det?

286

287 DB: Det er der ingen der gør. Jo, Carlo gør, men det er det. Der er de jo elever som alle andre. Så  
288 det er gennem studievejledningen, som har kontakt til praktikstederne i udlandet, men det er alt.  
289 Sådan rent fagligt er de elever ligesom alle andre. De skal leve op til de samme målepinde, og det  
290 gør de også. De er hverken bedre eller dårligere til det end andre. De fleste af PIU-eleverne vil  
291 selvfølgelig gerne snakke om, hvordan det er, der hvor de nu har været, men det er ikke noget de  
292 snakker sådan voldsomt om. Jeg har indtryk af, at indimellem, så vil de måske helst være fri for at  
293 snakke for meget om det.

294

295 CJ: Hvad betyder det for dem, at det er en dansk uddannelse med et dansk svendebrev de skal have  
296 som PIU-elever?

297

298 DB: Jamen, det betyder, at selv om de har praktikdelen i udladet, så skal de jo stadigvæk leve op til  
299 bekendtgørelsens mål omkring både faglige kompetencer og personlige kompetencer og så videre.  
300 Så på den måde, gør vi ikke sådan noget specielt noget ud af det. Det gør vi ikke

301

302 CJ: Godt. Så er vi nået igennem det hele her. Du skal have tusind tak. Det var med kort varsel, men  
303 det lykkedes at lavet det her.

304

305 DB: Det var dejligt, at jeg kunne hjælpe.

306

307 ---

**INTERVIEW MED JETTE NISSEN, 2.10.2009:****Bilag 10**

CJ: Vi går i gang, Jette, og det jeg vil starte med PIU-ophold i almindelighed. Hvad mener du, fordelene ved et længerevarende PIU-ophold kunne være for eleven?

JN: Klart at de bliver meget selvstændige af det, og at det i det hele taget udvikler dem så meget at skulle klare sig selv, finde venner, finde bolig, arbejde under nogle helt andre forhold end de danske. De bliver bedre til at omstille sig ved forandringer.

CJ: Hvordan viser det sig, at de er mere selvstændige?

JN: De er ikke så bange for noget nyt. Det er lige som mere omstillingsparate. Og de er kommet væk hjemmefra. De har ikke lige mor og far og vennerne, som de kan rende til. De første uger eller måneder måske er de helt sig selv, og det gør, at de bliver nødt til at tage vare på deres eget liv, og få det hele til at fungere. For eksempel synes jeg, at man kan se det i gruppesarbejdet. Når der har været nok snak-snak i det, så er det mange gange dem, der går ind og lægger linjen og siger, prøv nu at høre her, skal vi ikke se at komme videre.

CJ: Okay. Hvad med ulemperne, hvis du ser på din erfaring med de her elever?

JN: Ulemperne er mange gange det, at der er en restløshed over dem. De bliver hurtigere rastløse. De længes som regel også tilbage til deres praktiksted og landet, de er i. De har sådan lidt svært ved at falde til ro igen. Der er den der udlængsel i dem, oplever jeg. Og de kommer i et dilemma, ved at der kan være ting, de ikke har lært. Hvis de har været på et hotel, hvor deres arbejdsopgaver er meget afgrænsede, så støder de på de elever herhjemme, som er vant til at lave det hele.

CJ: Som arbejder mere bredt?

JN: Ja, som arbejder meget mere bredt. Tager vi et land som England for eksempel, der synes de jo, det er super, hvis bare de kan passe kassen eller PC'eren. Men her i Danmark stiller vi mange flere krav. Så PIU-eleverne ryger tit i et dilemma ved at møde skolen igen efter at have været ude i praktik. Mange gange har de svært ved det her med erfaringsudveksling, fordi dem der er på hotellerne herhjemme i Danmark, sidder med stort set de samme erfaringer, men dem, der så kommer udefra, de er vant til nogle helt andre systemer. Det er nogle helt andre måder, de arbejder på, så de har svært ved at komme ind i erfaringsudvekslinger. Der bliver de tit stille, og det eneste de kan sige, det er, jamen det er jo så anderledes, der hvor jeg er.

CJ: Hvis vi så går mere ind i det konkrete, de lærer, når de er ude på selve praktikopholdet, kan du så nævne nogle eksempler på noget rent fagligt, de lærer derude, som de ikke ville lære i Danmark?

JN: De bliver selvfølgelig klart styrket i sproget, og det er jo en meget stor og væsentlig ting i det hele taget. Men det kommer lidt an på, hvilket land vi befinder os i. Hvis vi tager et land som Tyskland. Der finder de ud af, at det der med, at man har en arbejdstid på 8 timer, den holder ikke. I Tyskland kan det lige så godt være på 10 og 12, og det skal du ikke stille spørgsmålstejn ved. Der kommer de ud for at prøve mange ting. Det er lige fra, at de gør værelser rent, til de er med i køkkenet og så videre.

49 CJ: De er ikke så fagopdelte?

50

51 JN: Nej. Jeg vil sige, at der skal fyldes meget på de elever, der er i udlandet, når de kommer hjem.  
52 Men vi havde en på et tidspunkt, der havde været i Beijing, og hun var superdygtig på alle fronter.  
53 De flyttede hende rundt hele tiden. Hun lærte mange ting, og vi kunne faktisk godt lære noget af  
54 hende, da hun kom tilbage. Det afhænger af, hvor de er henne, hvor meget de får lov til. Nogle får  
55 lov til alt for meget meget efter min mening. Hvis det er receptionist, de skal være, så kan det jo  
56 ikke nytte, at de i halvdelen af deres praktiktid reder senge. Og så er der dem i England, hvor de  
57 danske elever faktisk har stjernestatus, fordi de er så dygtige, men hvor eleverne måske ikke bliver  
58 udfordret nok selv. Så det er meget kulturbestemt, føler jeg. Vi kan sagtens fylde på dem, når de  
59 kommer hjem fra de praktikophold, og de synes egentlig også det er rart, at de nu i 10 uger kan få  
60 lov til at fordybe sig i det, og få lov til kun at beskæftige sig med uddannelsen og de fag, der ligger i  
61 den. De har jo mange ting at forholde sig til, når de er i udlandet. Det er både i forhold til at falde til  
62 og opbygge en omgangskreds og hele kulturen. Så man kan sige, at det bruger de meget tid og  
63 energi på, som hellere skulle være gået til noget til at tage noget mere læring ind.

64

65 CJ: Hvilken form for læring tænker du på?

66

67 JN: Jeg tænker meget på sådan noget som turistlære. De skal have lov til at komme ud og se landet  
68 noget mere og måske bare den by, de er i. Det bliver der ikke taget hensyn nok til. Jeg synes også,  
69 at sådan noget som kulturforståelse skal bringes meget mere på banen, så de bliver godt introduceret  
70 til den kultur, de er kommet til – i forhold til deres vaner og skikke og helligdage og alt muligt  
71 andet. Kulturforståelse er jo også et fag, der ligger på skoleperioden. Det er et stort fag, og det er  
72 noget, vi gør meget ud af. Jeg synes også sådan noget som service og gæstebetjening er vigtigt.  
73 Mange føler, at det er nok, at du smiler lidt, men de skal være meget mere servicemindede, og det er  
74 der vi fylder på dem mange gange, synes jeg.

75

76 CJ: Nu har du været inde på både noget fagligt, på noget personligt og kulturelt, og på det sproglige  
77 også. Hvis du skal vægte de tre aspekter, hvad er så det vigtigste, mens de er ude?

78

79 JN: Nogle af dem er lidt fagligt svage, når de kommer tilbage fra et PIU-ophold, men sproget er  
80 blevet væsentligt bedre. Det engelske eller det tyske er jo blevet væsentligt bedre, fordi det er det,  
81 de taler i deres arbejde og i social sammenhæng i fritiden.

82

83 CJ: Når eleven så skal tilbage på skoleophold her, hvordan skaffer du så dig noget viden om den  
84 læringsproces, de har haft i udlandet, inden de kommer på skolen?

85

86 JN: Det gør jeg ikke. Det får jeg først, når de sidder i klassen, og jeg kan spørge dem, hvad de har  
87 lært. Det er der, vi tager snakken. Der kunne jeg ønske mig, at man havde lidt mere kontakt med  
88 praktikvirksomheden. Jeg ville gerne vide lidt mere om, hvad hun laver derovre, hvad kan hun,  
89 hvad mangler hun, hvad gør I noget ud af, hvad prioriterer I? Det ville være lidt lettere i forhold til,  
90 at snakken først foregår, når vedkommende sidder i klassen. En anden problemstilling, er hvis de  
91 har fravær. Vi kan da godt sende et kort til Tyskland eller England, man sandsynligheden for, at der  
92 bliver reageret på det, den er minimal. Der mangler man lidt kontakten til deres praktiksted, som vi  
93 har med de andre elever.

94

95 CJ: Men PIU-eleverne har vel en kontaktlærer som alle andre elever, går jeg ud fra. Hvad er  
96 vedkommendes rolle i den forbindelse?

- 97 JN: Det er mig også. Men kontakten til praktikstedet mangler. Og når de så ikke skal tilbage til det  
98 samme sted, så har du ingen du kan sige til, nu var din elev væk fra undervisningen i tre dage.  
99
- 100 CJ: Men som jeg forstår det, så er det ifølge loven dem selv, ikke?  
101
- 102 JN: Ja, de har ansvaret for deres egen læringssituation, kan man sige.  
103
- 104 CJ: Når de så er på selve skoleopholdet, kan du så nævne nogle konkrete faglige ting, de ikke har  
105 fået med fra udlandet?  
106
- 107 JN: Det er helt klart. Der skal gøres meget mere ud af gæstebetjeningen, markedsføring,  
108 kommunikation, gæstpsykologi, kulturforståelse, turistlære og så videre. Det er faktisk alle fagene.  
109 De er meget gode til sprogdelen.  
110
- 111 CJ: De kompetencer som du nævner, at de skal lære på skoleopholdet, hvordan lærer de dem her på  
112 skolen i forhold til den måde, de lærer dem på i udlandet?  
113
- 114 JN: Her foregår det jo meget ved kursusundervisning, og så går de ud og arbejder med det – enten i  
115 grupper eller selvstændigt. I kulturforståelse for eksempel laver de workshops. Det bliver meget  
116 tværfagligt. Jeg vil også påpege konferencelære. Mange er ude på store hoteller, men de lærer ikke  
117 at planlægge, gennemføre eller evaluere konferencer. De er meget smalle, når de kommer hjem.  
118
- 119 CJ: Er det helt generelt eller hvad?  
120
- 121 JN: Det er i hvert fald den største procentdel af dem. Jeg følger meget, at her skal vi virkelig have  
122 hældt noget på, inden de tager tilbage igen.  
123
- 124 CJ: Du har allerede været inde på det personlige med større modenhed, hvad gør I for at  
125 videreudvikle den modenhed, mens de er på skolen?  
126
- 127 JN: Jeg tror nok, at vi ser meget på, at hende her er selvstændig, og her skal der måske gives nogle  
128 andre udfordringer. Men ellers synes jeg, at det er lidt svært med modenhed. Hvis de er modne, så  
129 går de ret hurtigt selv ind og tager ansvaret for deres egen læring. De er bedre til at komme og sige,  
130 Jette, jeg mangler det og det. De er meget bevidste om deres styrker og svagheder. Og de er meget  
131 målrettede i forhold til, hvad vi skal give dem på skolen, men det er meget rettet mod det faglige.  
132
- 133 CJ: Det lyder som om, at det er nogle egenskaber, du tilskriver det, at de har været i udlandet:  
134
- 135 JN: Ja. Jeg tror, at de er blevet meget bevidste derovre om, at når jeg kommer hjem, så mangler jeg  
136 det og det, og det skal jeg simpelthen bare have. De virker meget bevidste om, hvad de går efter.  
137
- 138 CJ: Hvad med hensyn til de kulturelle kompetencer – kulturforståelse? Hvad kan de lære på  
139 skoleopholdet omkring det, som de ikke kunne lære i udlandet?  
140
- 141 JN: Vi kommer meget mere i dybden. Der skal jo skrives en stor rapport om vaner, traditioner,  
142 højtider og så videre. De kommer meget ind i religionerne. De arbejder meget intenst med et land  
143 og med landets facts – eksport, import og så videre.  
144

145 CJ: Projektorienteret?

146

147 JN: Det er projektorienteret hele vejen igennem. Der hvor man så kan sige, at de kommer med  
148 noget helt andet, det er, at de er blevet meget mere åbne over for andre kulturer, oplever jeg. De  
149 nærmest savner det der med forskelligheden. Her sidder vi bare en flok hvide danskere, hvorfor er  
150 vi ikke mere multikulturelle. De mangler det der liv, der er i, at man har kolleger, der er fra andre  
151 kulturer. De er mere åbne i forhold til kultur, og det er så et meget stort plus i min verden. De er  
152 blevet mere åbne og tolerante. De er vant til, at ens kolleger ikke behøver at være fra Vordingborg,  
153 men lige så godt kunne være fra Indien.

154

155 CJ: Hvad med hensyn til sproget – primært engelsk – hvad lærer de med hensyn til sprog i udlandet,  
156 som de ikke kunne lære her?

157

158 JN: Accenten. Forskellige accenter. De behøver ikke nødvendigvis at blive bedre til at skrive  
159 engelsk. Det er hovedsageligt det verbale. Det er udtalen og ikke det der korrekte skoleengelsk, men  
160 det mere daglige talesprog. Der er de jo rigtig dygtige.

161

162 CJ: Hvad med grammatik og sådan nogle ting?

163

164 JN: Nej, det er ikke der. Det bliver de ikke styrket i. De kan tale sproget, men de behøver ikke at  
165 være bedre til at skrive det, end dem der er i lære her i Danmark. Faktisk kan de alle godt lære lidt  
166 mere korrespondanceengelsk.

167

168 CJ: Hvordan ligger PIU-eleverne i forhold til de andre på de områder man nu måler på, fagligt,  
169 fagligt personlig – kulturelt og sprogligt.

170

171 JN: Lidt over middel. De ligger ikke i top, men de ligger bestemt heller ikke i bund, men sådan  
172 gennemsnitligt til lidt over middel. For selvom de er foran på det ene område, så mangler de noget  
173 andet. Det er ikke dem, der kommer helt op i toppen. Det er ikke min erfaring.

174

175 CJ: De specielle erfaringer, de kommer med på grund af, at de er PIU-elever, hvad kan de bruges til  
176 i den daglige undervisning?

177

178 JN: Vi kan jo lære noget af dem også. Blandt andet kan vi lære noget om arbejdsforholdene og  
179 noget om samfundsforhold, når man bevæger sig ud i verden. Lønningerne er heller ikke ens. Der er  
180 noget samfundslære i det. Vi kan få øjnene op for, at man ikke arbejder i andre lande, som vi gør i  
181 Danmark.

182

183 CJ: Hvordan kan man som lærer drage de erfaringer ind i undervisningen?

184

185 JN: Receptionister er altid nysgerrige. Vi vil gerne høre noget om andre lande og andre måder at  
186 gøre tingene på. Det er stadigvæk sådan lidt, at har man en PIU-elev, så vil de andre elever gerne  
187 høre om, hvad man for eksempel gør i England. Og de vil rigtig gerne fortælle om, hvad det er for  
188 en læreplads, de har været på derovre.

189

190 CJ: Nu kan jeg forstå, at du har været underviser i det her system i mange år. Hvis du skal se med  
191 lærerbriller både på de ordinære elever og på PIU-eleverne, hvordan adskiller PIU-elevernes  
192 læringsproces sig så fra den ordinære elev? Har du noget bud på det?

193 JN: Et lille bitte bud. Jeg mærker den der rastløshed. Den gør, at nogle gange så glipper  
194 koncentrationen, og det gør den i forhold til mange ting. Noget af det, der forstyrrer  
195 koncentrationen, det er, at der er mange praktiske ting, de skal tage sig af – det er noget med penge,  
196 det er noget med hvem, der betaler for bøgerne. Der er nogle rent praktiske ting, hvor de bliver nødt  
197 til at rende mange gange for at tale med den ene og den anden. Jeg synes, der er rigtig mange  
198 praktiske ting, der ikke fungerer godt nok i dag efter min mening. Det ødelægger altså noget af  
199 koncentrationen. Det fylder meget hos dem. Får jeg nu mine penge? Kan jeg nu komme tilbage?  
200 Hvad med møbelopbevaring? Der er en masse rent praktiske ting, der ødelægger koncentrationen.  
201 Jeg tror, at hvis de var fritaget fra alt det der, så ville de også tage meget bedre imod læring. Mange  
202 gange finder de jo også en kæreste derovre. Så savner de ham. Og så er der en mor og far  
203 herhjemme, der helst ikke vil have, at man tager tilbage. Jeg synes ikke, man kan tage det der med  
204 læring isoleret, for der er mange ydre faktorer, der spiller ind på, hvordan de tager imod læring i  
205 forhold til dem, der er stabile med mor og far i nærheden og kæresten og lejligheden og alt det der.

206

207 CJ: Hvad betyder det for din undervisning af dem, at de er i den specielle situation?

208

209 JN: Det betyder, at jeg mange gange må sige, at hvis de lige skal ud for at ringe, fordi deres penge  
210 ikke er gået i orden, eller også er der lige et tandlægebesøg, og så er der lige... Det betyder, at jeg  
211 mange gange må give mig som underviser og sige, jamen det må du så gøre nu, hvis det er lige nu,  
212 at du kan træffe den person. Det virker forstyrrende på min undervisning, men selvfølgelig giver jeg  
213 lov. Jeg kan jo sagtens forstå elevens problem, men de andre elever kan godt blive noget irriterede  
214 og opfatter, at der skal gøres et stort nummer ud af hende der, fordi hun har praktikplads i udlandet.  
215 Det gør engang imellem, at de godt kan blive frosset lidt ud af de andre. Og så er der selvfølgelig  
216 også nogle elever, der er gode til at skabe opmærksomhed omkring sig selv.

217

218 CJ: Ja. Hvis du kigger på hele PIU-forløbet, hvor du har en elev der er på grundforløb, der kommer  
219 til England i praktik eksemplvis, tilbage på skoleophold, ud til England igen – altså det der skift  
220 hele tiden. Hvor i processen får de mulighed for at efterbehandle og reflektere over deres  
221 læringsudbytte, sådan som du ser det?

222

223 JN: Det gør de næsten ikke. Det kører i et sammensurium. De kommer lige der ovre fra, sætter sig  
224 lige på skolebænken, og så skal de helst have fundet en ny praktikplads til de vender tilbage. Den  
225 skal de prøve at finde, mens de er her. Så jeg vil sige, at de har alt for lidt tid til at reflektere over,  
226 hvor er jeg henne læringsmæssigt. Hvor står jeg lige nu, og hvad har jeg egentlig lært? Hvis vi tager  
227 Karina, så ved jeg, at hun har meget travlt med at finde et nyt praktiksted, men det kan godt være, at  
228 det er der hun sætter sig og tænker, hvad lærte jeg så egentlig på de her 10 uger. Det kan godt være,  
229 at det først er der, refleksionen kommer.

230

231 CJ: Så processen er forsinket?

232

233 JN: Den er forsinket. Uanset om det er det ene eller det andet sted i forløbet, så vil det altid være en  
234 forsinket proces, der foregår. Jeg har sådan mit eget evalueringssystem, hvor mine elever hver  
235 mandag skal sende et brev til mig: Kære Jette, nu er det igen en uge siden, du har hørt fra mig. I  
236 denne her uge har vi lavet følgende. Og det er for netop at tvinge dem til mindst en halv time at  
237 reflektere over, hvad der sket i ugen, der gik. Hvad lærte jeg egentlig der? Så får jeg samtidig en  
238 fornemmelse af, om det, jeg gør, er godt nok, eller jeg skal prøve at ændre noget.

239

- 240 CJ: Den proces du beskriver der, den har du hånd om, sådan som jeg forstår det, mens de er her.  
241 Hvem har hånd om den, mens de er ude?  
242
- 243 JN: Ingen. Det tror jeg ikke.  
244
- 245 CJ: Hvad betyder det for PIU-eleverne?  
246
- 247 JN: Jeg tror det betyder rigtig meget. Hvis for eksempel jeg fik lov til at komme derover for at følge  
248 op. Så kunne jeg jo sige, nå nu er du kommet tilbage, hvordan fungerer det så for dig? Kunne du  
249 bruge noget af det, du har lært på de 10 uger. Hvis man kunne få lov til at følge lidt op på det  
250 engang imellem, så tror jeg, at det blev noget helt andet. Men det er som om, at vi lige tager imod,  
251 og så slipper vi dem igen. Det synes jeg er dårligt. Jeg siger det ikke for at komme ud at rejse. Det  
252 kunne også være en telefonopringning. Vi kunne også aftale en mulig dag, hvor vi mailer sammen  
253 og siger, hvad sker der så med dig. Hvordan er det gået dig nu? Har du fået lov til at prøve det og  
254 det? Har du sagt, at nu vil du gerne prøve noget konferenceplanlægning? Jeg tror, at det er meget  
255 vigtigt, at der bliver en mere stabil kontakt til dem, vi har ude i udlandet. Men jeg er en stor fortaler  
256 for PIU. Jeg synes alle unge, der ikke har forpligtet sig, de skal have chancen for at komme i praktik  
257 i udlandet. Men vi skal bare gøre det bedre.  
258
- 259 CJ: Det lyder som om, du siger, at det der kan gøres bedre, mens de er ude, det er at følge op på  
260 deres læringsproces. Er det rigtig forstået?  
261
- 262 JN: Ja, absolut. Ved at besøge dem eller have en fast aftale om at hver onsdag, så mailer vi til  
263 hinanden om, hvad du så har fået lov til at lave i den uge, der er gået. Er der nogle problemer rent  
264 fagligt, jeg kan hjælpe dig med? Der synes jeg godt nok, at vi svigter dem.  
265
- 266 CJ: Hvorfor gør I det? Hvorfor er det ikke sat i værk?  
267
- 268 JN: Ressourcer. Det evindelige. Jeg tror, at os der har arbejdet med de her elever hurtigt kan blive  
269 enige om, at det ville være godt at følge lidt tættere op på dem imellem skoleperioderne og have  
270 mere kontakt med dem under praktikken i udlandet. Det tror jeg ville gøre rigtig meget i forhold til  
271 elevernes interesse for læringen. Som det er nu, har de heller ingen kontakte med deres  
272 arbejdsgiver, mens de er på skole.  
273
- 274 CJ: Hvor meget har ordinære elever det?  
275
- 276 JN: Lidt mere. Der er nogle rigtig gode steder, som følger deres elev tæt og interesserer sig for de  
277 projekter, de arbejder med, og som kommer op og ser deres workshop, når de har den. Og så er der,  
278 akkurat som hvis de var i udlandet, også mestre, som eleverne ikke hører en lyd fra i de 10 uger, de  
279 er væk. Det er meget dem, der har dem som billig arbejdskraft, så er de sure over, at de ikke kan få  
280 vagtskemaet til at hænge sammen, fordi eleven skal på skole. Det finder skam også sted herhjemme.  
281 Men det må føles lidt hårdere at rejse derovre fra, og så ikke høre en lyd. Så kommer de i et meget  
282 intenst klasseværelse her, hvor vi går sammen hele tiden. Når de så rejser herfra, så er der heller  
283 ingen kontakt. Så det er hele tiden meget opdelt. Og næste gang de kommer her, er det i en helt  
284 anden klasse. Det er ikke den gamle klasse.  
285
- 286 CJ: Når I tager imod dem her, starter man så med en form for kontaktlærersamtale individuelt?  
287



- 288 JN: Ja, det gør man. Det gælder alle.  
289
- 290 CJ: Ja, men nogle af dem er jo så PIU-elever. Hvor meget gør man så ud af at bore i de erfaringer,  
291 de nu har med fra udlandet?  
292
- 293 JN: Der er cirka ti minutter til et kvarter til hver. Så det gør vi ikke noget specielt ud af der. I løbet  
294 af sådan en 10-ugers periode har de tre kontaktlærersamtaler. Men jeg vil så sige, vi er jo gode til at  
295 snakke. Tit og ofte så er det jo på gangene vi får snakket, hvis der har været noget.  
296
- 297 CJ: I har en social kontakt også – uden for undervisningssituationen?  
298
- 299 JN: Ja. Så det holder jo ikke bare ved de der kontakttimer. Snakken flyder også ude på gangene, og  
300 mange problemer løser vi jo også derude.  
301
- 302 CJ: Den her efterbehandling eller refleksion over læringsudbyttet i praktikopholdet eller i  
303 undervisningssituationen, hvem kan bedst understøtte den? Er det faglærerne, er det vejlederne, er  
304 det kontaktlæreren, er det mesteren, eller er det skolen som sådan? Hvem kan gøre det?  
305
- 306 JN: Det er nok faglæreren. Det tror jeg. Jeg vil sige, at den der med at sende et brev til mig, så de  
307 bliver tvunget ned i stolen en halv times tid og skal reflektere over udbyttet i ugens løb. Der vil jeg  
308 gerne høre om, hvad de har lært. De må også gerne skrive, hvis de synes, at det har været kedeligt,  
309 det fik jeg ikke noget ud af. Og de må selvfølgelig også gerne skrive det modsatte, her synes vi det  
310 var godt, og det vil vi gerne prøve af. Første gang de skriver, har de jo ikke noget at skrive om fra  
311 skolen, så der vil jeg gerne have, at de fortæller, hvad der er sket siden sidst, de var på skole. Altså,  
312 hvad er der sket i deres praktiktid. Der får jeg selvfølgelig nogle meldinger om deres udbytte, for  
313 der bliver de tvunget til at skulle tænke over, hvad var det så egentlig jeg lavede i England? Det er  
314 den eneste måde, men jeg synes også, det er den bedste måde til, at få dem til at reflektere over,  
315 hvad der sker omkring deres uddannelse.  
316
- 317 CJ: De ting, de så typisk giver udtryk for i sådan en sammenhæng, er der både fagligt, personligt,  
318 kulturelt og sprogligt?  
319
- 320 JN: Jeg vil egentlig sige, at det er mindst fagligt og mest personligt. De har meget stort behov for at  
321 snakke, hvordan de er blevet behandlet som person. Hvordan det har været for dem personligt det  
322 her. Ikke så meget fagligt.  
323
- 324 CJ: Har du indtryk af, om det er fordi den måde de bliver behandlet på som personer, har betydning  
325 for deres læringsudbytte? Eller er det mere fordi, de er optaget af personlig udvikling?  
326
- 327 JN: Nogle af dem oplever lidt af et kulturchok. Der er heldigvis mange der finder ud af, at de er  
328 dygtige i forhold til dem, de arbejder sammen med. Men jeg hører tit, at der er ikke rigtig nogen til  
329 at tage sig af dem i udlandet. Ret hurtigt får de lov til at passe sig selv, og der mangler de også  
330 noget støtte. De vil jo selvfølgelig altid gerne stå sammen med en i en længere periode.  
331
- 332 CJ: Når du siger det, har du så indtryk af, om de primært bliver betragtet som arbejdskraft eller som  
333 lærlinge?  
334

335 JN: Som arbejdskraft i England og Tyskland mere end som et ungt menneske, der er ved at tage en  
336 uddannelse, og som skal bestå en eksamen. Sådan tænker man ikke. Det er arbejde, og så kan vi  
337 gøre brug af dine sprogkundskaber, altså både det skandinaviske og det engelske. Man glemmer den  
338 dimension, at det her er en uddannelse, hvor eleverne skal have et svendebrev, der følger dem resten  
339 af livet, og som skal give brød på bordet. Vi glemmer det ikke her, men de glemmer det derude.

340

341 CJ: Hvem er det, der kan skabe det link mellem de to dele af uddannelse – praktikken i udlandet og  
342 skoleopholdet?

343

344 JN: Det er eleven og læreren, der skal aftale at have den kontakt. Jeg vil sige, at det kan sagtens gå  
345 med én elev, men lad os sige at jeg havde tre PIU-elever i klassen, og jeg forpligtede mig til hver  
346 onsdag at maile med dem, så vil jeg jo også have noget for det.

347

348 CJ: Ja.

349

350 JN: Det er jo en forpligtelse, og hvis de kun kan om aftenen, så koster det jo også timer. Men det  
351 kunne sagtens foregå i et forum på nettet med flere elever på én gang. Dem de taler allerbedst med,  
352 det er dem, der er ude i udlandet lige som dem selv. Der kan de virkelig snakke om, hvordan blev  
353 du modtaget. Hvad synes du har været svært? De har meget mere at snakke om. Vi ser også, at de  
354 finder sammen, også selvom det er på en anden uddannelse her. Så jeg synes helt klart, at sådan en  
355 form for internetcafe, hvor alle vores PIU-elever uanset uddannelse kunne mødes. De har hårdt brug  
356 for at snakke med hinanden og vil rigtig gerne. Det ville være kanon. Og så med et par styrende  
357 lærere ind over også.

358

359 --- (løs snak om igangværende forsøg i Aalborg med en PIU-blog på skolens hjemmeside)

360

361 CJ: Godt. Vi er faktisk igennem, så jeg vil sige pænt tak, fordi du ville medvirke.

362

363 ---

**INTERVIEW MED CARLO BERG, 1.10.2009:****Bilag 11**

CJ: Det første, jeg vil spørge om, er – ud fra din erfaring, hvorfor skal eleverne inden for hotel- og restaurantbranchen vælge praktik i udlandet?

CB: Det er for at udvide deres horisont. Rent fagligt kan vi i øjeblikket godt matche udlandet. Jeg vil sige, at de kan få lige så gode praktikpladser i Danmark, som de kan i udlandet. Årsagen til at det er muligt, er at de køkkenchefer, der er de bedste lige i øjeblikket, jo har været i udlandet og har spioneret på de udenlandske køkkenchefer og taget det med hjem, som de kunne bruge og adapteret det til det nordiske køkken. Men det er jo så indavl på et tidspunkt, så derfor må vi så igen ud og have noget rent fagligt at gøre godt med, som vi kan bruge herhjemme. Derudover så er det i høj grad et kulturelt spørgsmål, at de får vredet skyklapperne fra deres egen øjne. Danskerne er jo overbeviste om, at hvis der er et paradys på jorden, så er adressen et sted i Danmark, men det kan man jo ikke vide, før man har set de andre paradiser. Derfor opfordrer jeg meget eleverne til at komme ud, således at de kan se, hvordan man lever andre steder. De skal se, at man også godt kan leve et ordentligt liv i Italien og Frankrig, og hvor man nu ellers er henne og få noget ud af det.

CJ: Og få nogle faglige udfordringer?

CB: Lige præcis, men også nogle kulturelle udfordringer – og så sprogligt. Dansk er stadigvæk et sprog, der er begrænset af få brugere, og hvis man kan engelsk, så kan man komme vidt. Men hvis man kan fransk eller spansk eller italiensk, så kan man komme endnu videre. Så det vil jeg også gerne have, at de får med hjem.

CJ: Hvad med ulemperne ved det?

CB: Jamen ulemperne ved det, det er jo, at man må opgive sit sociale netværk herhjemme. Vi sender dem af sted én og én for at forhindre, at de danner et mini-Danmark i et hjørne af et fransk køkken, som så forhindrer, at de lærer sproget og kulturen at kende. De skal ud og danne sig et nyt netværk. Jeg havde en pige fra Århus som var flyttet til København, og som så blev sendt til Rom, for at være i praktik dernede. Da hun kom hjem, så tog jeg hende med rundt til forskellige skoler i Danmark. Der var der så en, der sagde til en af de unge, tag nu først til København og slå dig ned der og væn dig til at være hjemmefra og så derefter til udlandet, hvortil min PIU-elev sagde, nej det er en dårlig ide. Så skal du først til at etablere et netværk i København, og når du så har gjort det, så skal du så videre, opgive det netværk og danne dig et nyt et andet sted. Så ensomhed det er absolut en fjende.

CJ: Ja.

CB: Det er det. Og så naturligvis at man lærer sit fag på et sprog, som man ikke er helt fortrolig med. Man siger jo altid, at engelsk det kan man godt, men kom til Birmingham, så vil du opleve et engelsk, der er lidt anderledes, end det din engelsklærer underviste i.

CJ: Hvis vi ser på selve læringen, mens de er på opholdet ude i udlandet, kan du så nævne nogle konkrete eksempler på noget de rent fagligt får med, som de ikke ville kunne få på en dansk læreplads?

49 CB: Man kan sige, at det faglige jo ofte er knyttet til det lokale. Når vi har dem hjemme i  
50 hovedforløbsklasserne, så kan de danske elever jo noget, som de udenlandske ikke kan, og PIU-  
51 eleverne kan noget, som de danske elever ikke har oplevet. Og mine kolleger fortæller, når jeg har  
52 spurgt dem direkte, at de elever, der er hjemme fra praktik i udlandet, har opnået en grad af  
53 modenhed, som nogle af de danske elever mangler. Der har de danske elever et handicap. De går og  
54 luller sig ind i deres egen lille verden. Jeg har lige nu her spist frokost med en pige fra London, der  
55 er udlært receptionist derovre, og som nu har fortsat på samme hotel i marketingsafdelingen. Hun  
56 sagde, at en af årsagerne til, at vores elever måske ikke kommer igennem nåleøjet, når de er til  
57 jobinterview, det er deres påklædning. Den er jo meget casual, kan man sige, her i Danmark.

58  
59 CJ: Så er du ovre i noget af det kulturelle?

60  
61 CB: Der er absolut en kultur der, som vi nok skal gøre os mere umage med at påpege, når vi  
62 vejleder de unge. De skal lige prøve på at ramme den rigtige tøjstil, og det er jo ikke så let, for hvad  
63 er den rigtige tøjstil. Det er der formodentlig også forskel på at søge en praktikplads i en restaurant  
64 og så i en reception og så i et køkken. Der kan man jo godt forestille sig at jeans, cowboybukser og  
65 så videre er fint nok, når man søger en plads som kokkelev, men måske lidt mindre passende, hvis  
66 man søger som receptionistelev.

67  
68 CJ: Nu har du været inde på både på noget fagligt, noget personlighedsmæssigt og kulturelt, og  
69 noget sprogligt, hvordan vil du vægte dem i forhold til hinanden? Hvad er vigtigst, mens de er ude?

70  
71 CB: Det er selvfølgelig det faglige. Vi må jo stadigvæk fastholde, at en elev der skal være i praktik i  
72 kokkefaget, hvad enten det nu er i Danmark eller det er uden for Danmark, så er det klart, at det er  
73 de krav, der stilles i bekendtgørelsen, der skal opfyldes. Det er der det faglige udvalg kommer ind i  
74 billedet. Det er de garant for, selvom det jo i virkeligheden er os, der godkender praktikstederne.  
75 Hvis de faglige krav ikke bliver opfyldt, så må vi flytte eleven til et sted, hvor de bliver opfyldt. Jeg  
76 bliver ofte spurgt om, hvordan vi bedømmer de faglige krav til i virksomheden, og jeg vil sige, at  
77 hvis den enkelte elev synes, at han eller hun lærer noget, så er kravene opfyldt. Som en af vores  
78 gamle chefer sagde, det er fuldstændig umuligt at undgå at lære noget i et køkken. Selvom unge  
79 mennesker siger, jamen jeg kan ikke lære mere der, så sagde han altid, jamen det er fuldstændig  
80 umuligt at undgå at lære noget.

81  
82 CJ: Hvis du ser på selve læringsprocessen i et engelsk køkken eksempelvis i forhold til et dansk  
83 køkken, er der så forskel på den måde, man lærer på?

84  
85 CB: Ja, det er der jo, al den stund at man kan sige, at i udlandet der er eleverne faktisk ansat som  
86 ufaglærte inden for deres fag, og det er ren og skær learning by doing. Det er derfor, jeg ofte er lidt  
87 forlegen ved at sende tjener elever ud, fordi det er ren arbejdskraft. Der har man i Danmark  
88 simpelthen en skabelon eller en procedure for, hvad de skal igennem af vin og gastronomi og ting  
89 og sager, mens de er på lærepladsen. Det respekterer man i høj grad i Danmark, men det er man  
90 fuldstændig fløjtende ligeglads med i udlandet, uanset om det er England eller Frankrig, eller hvor  
91 det er. De skal bare producere noget. De skal rundt med nogle tallerkener. Så derfor vil jeg ikke så  
92 gerne sende tjener elever af sted, men jeg vil godt sende kokke elever og receptionistelever af sted,  
93 for de kan ikke undgå at lære deres fag, fordi det er i langt højere grad learning by doing.

94  
95 CJ: Jeg kan forstå, at du også besøger eleverne. Hvad er systemet i det? Hvor ofte besøger du  
96 eleverne?

- 97  
98 CB: For sjældent vil jeg sige, men vi har jo også andet at lave, end at rende rundt og spise på de  
99 bedste restauranter og bo på de bedste hoteller. Men erfaringen er jo, at når jeg kommer af sted og  
100 taler med de læremestre, som de unge mennesker har derude, at de danske elever er utrolig  
101 populære. De har en god arbejdsmoral, og man vil ofte udtrykke ønske om at få en magen til den  
102 elev, som nu rejser hjem, for nu at sige det populært. Og jeg kan svare, at vi ikke har en magen til,  
103 men vi har nogle, der er lige så gode. På samme måde henvender kolleger inden for lokalområdet  
104 sig ofte til mig for at få nogen, der ligner ham eller hende, de har ovre på den anden side af gaden.  
105
- 106 CJ: Hvad er det de specielt godt kan lide ved de danske elever?  
107
- 108 CB: Det er arbejdsmoralen. Der er en dedikation hos dem, der overlever derude. Sommetider er vi  
109 ikke dygtige nok til at si de lidt mindre seriøse eller de lidt mindre stærke fra, men det gør de jo  
110 selv. Når de har været derude en uge eller 14 dage, så kommer de jo hjem af sig selv. Men dem der  
111 overlever derude, de har altså en meget stærk ryggrad. De har en meget god arbejdsmoral. Det er  
112 dem, der siger, jamen det her, det skal køre, og jeg skal nok gøre mit for, at det kommer til det.  
113
- 114 CJ: Når du så besøger eleverne, eller du har kontakt med dem, mens de er ude, på e-mail eller  
115 telefon, hvor meget handler den kontakt eller dialog om det praktiske og hvor meget om det  
116 læringsmæssige?  
117
- 118 CB: Ikke ret meget. Når vi endelig taler i telefon, så skal det være rigtig slemt, før de ringer og  
119 siger, jeg lærer ikke noget her. Det er sjældent det sker. Når vi taler i telefon eller er på mail, og det  
120 er faktisk heller ikke så ofte, det sker, og det endelig er dårlige nyheder, så er det oftest af rent  
121 social karakter. Så bor de dårligt, eller så er der det ene eller andet problem med pengene og så  
122 videre. Det rent læringsmæssige kommer de ikke med.  
123
- 124 CJ: Det er ikke sådan, at hvis de bliver sat til at skrælle gulerødder de første tre måneder, så går du  
125 ind og blander sig?  
126
- 127 CB: Jo, det gør jeg. Jeg havde et eksempel på et skisportshotel i Frankrig i vinteren 08-09. Det var  
128 en pige fra Odense, som var et sted højt oppe i sneen, hvor hun faktisk ikke lavede andet end at  
129 skære grøntsager ud, tomater og agurker og så videre. Men hun havde den bedste tid i sit liv, og jeg  
130 opdagede det ikke, før jeg var oppe for at besøge hende, at det forholdt sig på den måde. Der vil jeg  
131 aldrig nogensinde sende elever op igen, fordi hvad de havde af kød, fisk og så videre, det var alt  
132 sammen dybfrossent. Det var den måde, man kunne gøre det på. Der var ingen friske råvarer, kun  
133 tomater og agurker, og dem blev hun sat til at skære ud til salater. Det brugte hun hele vinteren på,  
134 plus at hun holdt fest med alle de andre unge mennesker, der var på hotellet, og hun syntes, at det  
135 var evigt dejligt, men det syntes jeg jo så ikke.  
136
- 137 CJ: Du har sagt, at I ikke sender elever ud til samme sted, men de PIU-elever, der er ude, i hvor høj  
138 grad de har kontakt med hinanden?  
139
- 140 CB: Lidt tror jeg. Også for lidt. Vi havde engang en pige i London. Det var før Facebook blev  
141 opfundet. Hun ville lave en forening for danske hotel- og restaurantskolen i London, men  
142 omsætningshastigheden på elever er jo ganske høj, og det lykkedes hende aldrig nogensinde  
143 etableret det netværk. Man kunne forstille sig, at en der var ekspert i Facebook kunne gøre det, fordi  
144 der er de på hele tiden de unge mennesker, har man indtryk af. Der vil jeg tro, det kunne lade sig

145 gøre. Men det er ikke meget, de har forbindelse med hinanden i en by som London, hvor vi normalt  
146 er oppe på en 20-25 elever i den der kæmpe by. Selvfølgelig er de spredt, men stadigvæk inden for  
147 en rækkevidde, hvor man kan nå hinanden med tube inden for en overskuelig tid.

148

149 CJ: Mens PIU-eleverne er ude, hvad gør de så for at holde fokus på læringen?

150

151 CB: Altså, de knokler røven ud af bukserne. Hvis vi stadigvæk fastholder London, så arbejder de  
152 ofte over 70 timer om ugen. Deres engelske kolleger har jo et familieliv ved siden af ofte. De skal  
153 hjem om hente børn i børnehaven og vuggestuer og så videre, eller de har en kæreste. Mens de  
154 danske elever i sagens natur er alene af sted og derfor ikke har et netværk, og det de så endelig  
155 etablerer, er jo meget tæt forbundet til arbejdspladsen. Det er der, de har deres sociale omgang, og  
156 så bliver de der, frem for at sidde og kukkelure hjemme på et eller andet dødsstyg værelse.

157

158 CJ: Men når de arbejder og arbejder, hvordan får så bundfældet tingene?

159

160 CB: Min opfattelse er, at de lærer der, de skal lære. Det bygger på udsagn fra kolleger i kokkefaget.  
161 Og som jeg nævnte tidligere, kan de måske nogle andre ting, end de danske elever kan og mangler  
162 noget af det, de danske elever kan. Men det er jo det, man har skoleperioder til at rette op på. Der er  
163 det jo stadigvæk 20 elever, hvis det er optimalt, der kommer fra 20 forskellige steder, med 20  
164 forskelle koncepter, som jo alle sammen skal lære det samme fag fra a til z. Det bliver gennemgået  
165 ganske grundigt både rent praktisk og i teorien.

166

167 CJ: Så er vi tilbage på skoleopholdet. Hvor ofte mødet du med eleverne? Og hvilken kontakt har du  
168 med dem, mens de er på skoleophold i Danmark.

169

170 CB: Der vil jeg også sige for lidt. Nu er vi jo to forskellige afdelinger, Flæsketorvet og Niels  
171 Hemmingsens Gade, hvor jeg sidder. Men jeg er dog stadigvæk på Flæsketorvet flere gange om  
172 ugen. De kan sagtens gå gennem sådan en skoleperiode, uden at jeg møder dem, hvis der i øvrigt  
173 ikke er nogen problemer, og det kører stille og roligt, og de ikke har noget fravær. Hvis læreren ikke  
174 protesterer over et eller andet, for så optræder jeg jo i rollen som læremester, idet man ikke kan  
175 hænge den udenlandske læremester op på noget. Så er det mig, der er læremester, og det er mig der  
176 skal redde kastanjerne ud af ilden. Men jeg synes, det er forbavsende sjældent, at det kommer der  
177 til. Selvfølgelig sker det, at den elev, der kommer fra London og en arbejdsuge på 70-80 timer, have  
178 svært ved at vænne sig til vores almindelige skolegang, at der simpelthen bliver et fravær, som er alt  
179 for stort, og som gør, at eleven må gå klassen om. Så forholder vi os til det, og prøver at tage fat i  
180 kraven på dem. Det er der, jeg kommer ind, og det er der, vi så mødes. Hvis der ikke er nogen  
181 problemer, så kan vi sagtens opleve en skoleperiode, hvor vi ikke møder hinanden.

182

183 CJ: De er ikke inde til en vejledningssamtale, der handler om deres læring i udlandet?

184

185 CB: Nej, fordi den tager deres kontaktlærer og deres faglærer. Hvis der er noget grelt der, så vil jeg  
186 få det at vide af mine kolleger på en meget utvetydig måde. Og så vil jeg selvfølgelig som  
187 konsekvens af det sige, jamen der skal vi så ikke have elever i fremtiden. Vi har nogle steder i  
188 udlandet – ofte med dansk ejer – som meget gerne vil have vores elever, for de har opdaget det  
189 danske system med, at de måske selv kan lukrere en lille smule på de tilskud, der kommer fra AER,  
190 som vi simpelthen nægter at sende elever til. Dels fordi de kommer hjem og fortæller, at de ikke  
191 lærer noget, og fordi de sjældent bliver der i den tid, som de har skrevet kontrakt på.

192

- 193 CJ: Du har allerede været lidt inde på det, men hvordan ligger PIU-eleverne på skoleperioden  
194 generelt i forhold til de andre elever i klassen både fagligt, personligt og sprogligt?  
195
- 196 CB: De ligger bestemt ikke dårligere. Jeg vil nærmere sige, at de ligger bedre. Og det er jo så en  
197 påstand at slynge ud, når jeg samtidig siger, at jeg ikke har kontakt med dem, når de er hjemme på  
198 skole, men det bygger jeg på de udsagn, der kommer fra mine kolleger. Jeg spørger dem jo direkte,  
199 hvordan klarer de sig så? Og der får jeg så at vide, at de klarer sig bedre.  
200
- 201 CJ: Har du indtryk af om af, om det er noget der beror på, at de har været i udlandet, eller er det  
202 fordi det som udgangspunkt er stærkere elever, der vælger at komme til udlandet?  
203
- 204 CB. Ja, det må vi tro på, at det er stærkere elever, der vælger at komme til udlandet. Der er en  
205 selektionsproces idet, og de mindre stærke elever overlever ikke i udlandet. De kommer hjem før  
206 tid. De kommer hjem, når der er gået en uge eller to – eller måske oven i købet endnu tidligere,  
207 mens dem der bliver derude, de er i sagens natur stærke fysisk og psykisk, og de tager hånd om  
208 deres egen uddannelse. Det vil sige, at de er parate til at møde de udfordringer, som viser sig både  
209 rent fagligt og socialt. De kan begå sig i udlandet rent praktisk. De kan tage en flyver ud, og sørge  
210 for at komme fra lufthavnen hen til det sted, hvor de nu skal være, og til bage igen og så videre.  
211
- 212 CJ: Så det vil sige, at på det personlige plan med hensyn til modenhed og den slags, der lærer de  
213 også noget ekstra?  
214
- 215 CB: Det gør de, og de bliver styrket i den evne de har til at kunne agere i udlandet.  
216
- 217 CJ: Hvis vi ser på PIU-elevernes læringsproces, mens de er på skoleopholdet, hvilken forskel er der  
218 så på den måde, de lærer på, i forhold til de ordinære elever?  
219
- 220 CB: Ikke nogen særlig, mig bekendt. De er jo i bund og grund danske elever. For langt de flestes  
221 vedkommende er de opvokset i Danmark, og de har ikke noget besvær hverken med det danske  
222 sprog eller med det fremmedsprog, som de nu lærer på, så de falder jo tilbage i rollen som skoleelev  
223 på skolen, når de kommer hjem igen. Jeg plejer at sige, at i princippet er der ikke nogen forskel på  
224 at være i lære i et køkken, der ligger 500 meter fra skolen og så et køkken, der ligger 5000 km fra  
225 skolen.  
226
- 227 CJ: Det vil sige, at den nærmere kontakt omkring læringsudbyttet, det er mere faglæreren og  
228 kontaktlæreren, der har den rolle?  
229
- 230 CB: Ja, men med mig som bagstopper, for de ved jo alle sammen, at jeg er der. De gange hvor vi  
231 har haft problemer, og det kan vi jo ikke nægte, at vi har haft, så kommer jeg indover, og så må vi  
232 finde en løsning, hvad enten det er problemer med penge, eller det er med skoleophold eller med  
233 læring, eller hvad det nu måtte være, eller fravær. Så er det mig, der må i felten for at udrede de der  
234 problemer. Det er så naturligvis i fællesskab med de lærere, som har eleverne i klassen.  
235
- 236 CJ: Der er så nogle elever, der vælger, når de har været i udlandet og tilbage på skole i Danmark, at  
237 fortsætte i det man kalder et restlæreforhold. Hvor stor en del af eleverne er det?  
238
- 239 CB: Det er mange. Det er rigtig mange. Det er langt de fleste.  
240

- 241 CJ: Hvorfor? Er det læringsmæssige overvejelser, der ligger bag?  
242
- 243 CB: Det er mere rent faglige overvejelser, og så er det trygt at være i et miljø, der kan støtte dem,  
244 når de skal til svendeprøven. Det er langt de færreste elever, der afvikler hele deres praktiktid i  
245 udlandet. De kommer ind og tager et restlæreforhold og får dermed støtte til svendeprøven af deres  
246 danske læremester, som jo er inde i deres system. Hvorimod hvis de er i praktik i udlandet, så kan  
247 de slet ikke få nogen form for støtte overhovedet fra den udenlandske praktikvært.  
248
- 249 CJ: Den læremester, der så tager en PIU-elev ind i et restlæreforhold, hvad er det han får ekstra?  
250
- 251 CB: Han får altså en, der kan arbejde. En der vant til at få pisk med brændenælder morgen, middag  
252 og aften. En som man kan forvente noget af. En som har en betydelig større produktionsevne i  
253 forhold til lønnen, end de fleste andre.  
254
- 255 CJ: Men vel også en, der skal lære nogle klassiske danske retter, han ikke har lært i udlandet?  
256
- 257 CB: Men der kan man sige, de klassiske danske retter, hvor finder man dem i dag? Min oplevelse af  
258 kokkeelever her på skolen er, at lang det meste af det de lærer her, det har de ikke set før. Skolens  
259 opgave er jo at sikre den faglige bredde i uddannelsen, mens de på lærepladsen lærer at arbejde  
260 naturligvis, men i høj grad også har et meget smalt koncept.  
261
- 262 CJ: Nu har I jo også tjener- og receptionistelever, gælder det samme inden for de fag?  
263
- 264 CB: I mindre udpræget grad.  
265
- 266 CJ: Men hvordan er PIU-eleverne så at afsætte til danske mestre, hvis man kan bruge det udtryk?  
267
- 268 CB: Jamen det kan man sagtens bruge. De er lette at komme af med, og det der kan forbavse er, at  
269 en receptionistelev, der har været i udlandet indtil første skoleperiode, og efter første skoleperiode  
270 gerne vil være i Danmark, allerede dækket det første år af læretiden. Så er der kun 10 måneder  
271 tilbage inklusiv en skoleperiode på 2 ½ måned. De er stadigvæk lette at afsætte, for de kan noget  
272 som i hvert fald nybegynderen inden for faget ikke kan, og det kompenserer så for den kortere tid,  
273 som de skal være på stedet.  
274
- 275 CJ: I hvilket omfang kan man sige, at de danske mestre værdsætter og benytter de erfaringer og den  
276 kunnen, eleverne har med fra udlandet? Altså for eksempel benytter nogle af PIU-elevens retter på  
277 menukortet og dermed får et input fra den store verden.  
278
- 279 CB: I mindre grad en ønskværdigt. Det er min oplevelse. Jeg kunne godt ønske, at det var mere. Jeg  
280 tror, at køkkenchefer og restauratører, har besluttet sig for deres koncept engang for alle. Det er  
281 godt nok meget sjældent, men det er sket, at jeg har oplevet, at elever er kommet hjem og har fået  
282 besked om, at nu kan du godt glemme alt det, du har lært i udlandet, for vi gør som vi altid har  
283 gjort. Men det er sket.  
284
- 285 CJ: Når man ser på hele PIU-forløbet for en enkelt elev med grundforløb, udland, skoleperiode,  
286 mere udland, og skoleperiode igen, og så måske i Danmark til sidst. Hvor i den proces får eleven  
287 mulighed for at efterbehandle og reflektere over sit læringsudbytte?  
288



289 CB: Ja, det burde de jo gøre på skolen i den udstrækning, at hastigheden ikke er for høj. Men unge  
290 mennesker, der ligefrem sætter sig ned og reflekterer over det de har oplevet, er vel i sagens natur  
291 en sjældenhed. Det bearbejder de vel sammen med deres venner og kolleger og kærester og så  
292 videre. Men det er sjældent, at de ligefrem sætter sig ned hos mig og fortæller lidt mere reflekteret,  
293 om det de har oplevet.

294

295 CJ: Hvor aktivt går ind i den proces?

296

297 CB: Ja. Det burde vi jo gøre. Men sådan ligefrem at sætte sig ned og debriefe folk, det har vi ikke  
298 sat i system. Og det gør vi kun, hvis der er et problem. På den måde siger vi, at intet nyt, er godt  
299 nyt. Nu er vi snart færdige med en skoleperiode, hvor vi har haft en del PIU-elever hjemme på  
300 skolen, som jeg faktisk ikke har set eller talt med, og som sikkert består svendeprøven med et godt  
301 resultat oven i købet. Der må jeg gå ud fra, at hvis de har haft brug for mig eller for hjælp og støtte i  
302 en eller anden grad, så ville de være kommet til mig. De har alle sammen min mail-adresse og mit  
303 mobiltelefonnummer, så de ville være kommet og have bedt om hjælp, hvis der var noget.

304

305 CJ: Så det er ikke sådan, at skolen gør noget specielt for at understøtte den proces?

306

307 CB: Nej. Det gør vi ikke. Det kan man så måske sige, at det er forkert, men opgaverne vælter jo ned  
308 over vores hoveder, så det har der ikke rigtig været tid eller plads til. Hvis der havde været et  
309 generelt behov. Hvis det var meget vigtigt, at blive debriefet, så ville vi jo gøre det. Og det tror vi så  
310 på, at der ikke er det helt store behov for, siden folk ikke giver lyd fra sig. Mit indtryk er, at de er  
311 meget godt i balance med det de oplever og det miljø, de er i, både i udlandet og her på skolen.

312

313 CJ: Debriefing kan vel både være i forhold til personlige ting og faglige ting, som bare får lov til at  
314 ligge i baghovedet, hvis ikke det bliver værdsat det nye sted?

315

316 CB: Ja, det er fuldstændig korrekt. Men når vi endelig taler sammen eller skriver sammen, så er der  
317 mange, der bruger mig. De har jo selvfølgelig også deres forældre, deres kærester og deres øvrige  
318 sociale netværk, men de regner mig og mine kolleger for at være dem, der har indsigt i det helt  
319 specielle, der gælder ved at være i praktik i udlandet. Vi har nogle referencerammer fælles med de  
320 der elever, som jo forældre og kærester og så videre af gode grunde ikke har, med mindre de selv  
321 har prøvet nøjagtig det samme, og det er der ikke rigtig nogen der har.

322

323 CJ: Du snakker om deres refleksionsproces, som om det er noget, der kræver en pause fra  
324 hverdagen hæsblæsende tempo i køkkenet, eller hvor de nu arbejder, og det så er noget der kan  
325 foregå under skoleopholdet, hvor tingene kører noget ned i tempo. Er det rigtig forstået, at du ser  
326 den sammenhæng mellem at komme ned i tempo og det at få tid til at reflektere?

327

328 CB: Ja, sådan oplever jeg det. Hvor meget de så taler med deres lærer om det, det ved jeg ikke, men  
329 de taler med dem om det, når det er nødvendigt. Og både læreren og eleven taler med mig, når det  
330 er nødvendigt. Men det er det åbenbart sjældent. Jeg er på til rådighed, og det er den tryghed, der  
331 skal til. Igen – intet nyt er godt nyt. Jeg er sikker på, de ville komme, hvis der var noget, for vi har  
332 et tæt forhold til dem.

333

334 CJ: Godt. Hvordan er PIU-elevernes juridiske situation, i og med at de ikke har en dansk mester?

335

336 CB: Den er lidt speciel. De har så det faglige udvalg som juridisk læremester. Det faglige udvalg  
337 har udstedt en forhåndsgodkendelse af praktikstedet. Det har de ganske vist gjort på en anbefaling  
338 fra os. Men har ikke det juridiske ansvar, og det har netop været oppe til genstand for diskussion,  
339 hvem der har det. Rent praktisk ville det være meget mere enkelt, hvis vi udstedte forhånds-  
340 godkendelsen, hvilket der ikke er belæg for i loven, men man har så inden for vores branche  
341 bestemt, at det skal fortsat være det faglige udvalg, som netop skal sidde med det juridiske ansvar.  
342

343 CJ: Okay, men lad os lige runde det med refleksionen af. I hvilket omfang ser du et behov for at  
344 sætte noget i værk på skolen, så man mere systematisk følger op på eleverne og forsøger at  
345 understøtte deres efterbehandling og refleksion?  
346

347 CB: Det ville da være optimalt at gøre det. Det vil jeg gerne være med til. Men så skulle der  
348 afsættes flere timer til det, og så skulle vi simpelthen have flere folk. Jeg ser ikke umiddelbart noget  
349 udækket behov, men det kunne vi selvfølgelig godt opdyrke. Det ville være rigtig interessant at høre  
350 på, hvad de kunne fortælle. Det har vi da også gjort meget til at begynde med, da vi indledte alt det  
351 her med praktik i udlandet. Men de må åbenbart føle sig okay og føle deres behov dækket alene ved  
352 tanken om, at de kan ringe til mig, og de kan maile til mig.  
353

354 CJ: Noget af det der går igen i det eleverne, de har fortalt mig, der er, at mens de er ude, så har de  
355 simpelthen så travlt med at arbejde, så det der med at reflektere, det er nok noget de gør for sig selv,  
356 når de kommer på skolen, og det er så der jeg tænker, at hvis skole aktivt understøttede den  
357 proces...  
358

359 CB: Og det er klart det burde vi jo gøre, fordi der kunne ligge en hel masse ting, som vi kunne lære  
360 noget af. Jeg tænker helt menneskeligt, virkelig at få indblik i, hvad der nu i virkeligheden sker inde  
361 i hovedet på sådan nogle unge mennesker, men også for at give dem en følelse af, at de ikke er  
362 glemte. Senest har jeg jo ikke rejst så meget, som jeg plejede at gøre. Men den gang jeg gjorde det,  
363 så var det virkelig en oplevelse, når jeg kom og besøgte dem, at de følte, de ikke var glemte, at der  
364 var nogen der keredede sig om dem, mens de var ude. Og det er skam en ting, som ikke skal  
365 undervurderes.  
366

367 CJ: Godt, så kom vi omkring det hele. Du skal have mange tak for at du ville medvirke.  
368

369 ---

## DATAMATRIKS

## Overordnet tema 1: Et godt PIU-ophold

Undertema	KOK Dinna	KOK Esben	TJE Alex	REC Karina	LÆR Daniel	LÆR Jette	VEJL Carlo
<b>Motivation for at vælge PIU</b>	Møde en anden kultur 10 Prøve en anden måde 10 Rejse og arbejde 16	Ny erfaring 6 Se verden og arbejde 7 Prøve top-restaurant 8 Ikke en masse andet at tænke på – kun arb. 12 Lyst til at lære 23 Væk fra det hele 55	Brug for noget nyt 9 Ud i verden 9 Flytte til by (land) uden netværk 14	Få anden baggrund 7 Lære i anden kultur 8 Få kulturen ind 22 Konkurrere om jobs med ordinære elever 8 Have hjertet med 243			
<b>Fordele (hvornår fungerer det)</b>	Indstilling/engagement/vilje til at lære 27 Stedet skal være OK 36 Lækre råvarer i Italien 37 Ekstra i bagagen 51	Det faglige niveau 17 Erfaringerne man får 22 Mennesker man møder 22 Lært en masse mad 57 Anden synsvinkel 59	Arbejde på fremmed sprog 22 Fagligt spændende 23 Tidsubegrænset ophold 26	Glad for at være der 17 Lære nyt hver dag 18 Ingen problemer 18	Pers. kompetencer 7 Ud af trykke rammer 8 Klare sig selv 8 Mere modne 9 Synes det er godt 17 Ser anden arb.måde 22 Lærer om sig selv 21 At man vil det 31	Mere selvstændige 7 Omstillingsparate 9 Arbejde under andre forhold 9	Udvidet horisont 7 Løbende indhentning af faglig inspiration 11 Kulturelt udsyn 13 Faglig, kulturel og sproglig udfordring 21 DK elever populære 101
<b>Ulemper</b>		Dårlig bolig 33			Faglige mangler 28	Restløshed 22 Udlængsel 24 Snæver uddannelse 26	Opgive socialt netværk 30 Lærer fag på fremmedsprog 41
<b>Det svære</b>	Kommunikationen 57 Ingen at snakke med 59	At være alene 32 Savne venner/familie 35 Ved at knække sammen 122	Flytte fra netværk 32	Flytte hjemmefra 33 Styre egen økonomi 34 Praktiske ting 35			Ensomhed 36
<b>Motivation for at blive trods besvær</b>	Klare sig selv 80 Stå på egne ben 80 Prestige over for venner 80	Venner/familie bakker op – bliv ved 46 Vise det kan lade sig gøre 47 Sejren i sig selv 47	Ikke få mig ned med nakken 44	Ved hvad man kæmper for 43 Prestige ift baglandet 45 (undgå mobbesituation) Udsigt til jobmuligheder på sigt 46 Pres fra familien 241			

## Overordnet tema 2: Læringsprocessen under PIU-ophold

Undertema	KOK Dinna	KOK Esben	TJE Alex	REC Karina	LÆRER Daniel	LÆRER Jette	VEJL Carlo
<b>Faglig læring (hvad får de specifikt i udlandet)</b>	Forhold til leverandør 95 Andre råvarer/fisk 113	God fransk mad 57 Teorien kræver mere sprog 221	Service og gæsternes niveau 24 Måden at køre service 51 Al bestilling via PC 95	Forståelse for service 56 Computersystemet 73.. Håndtering af sure gæster 127	Visse tilberedningsmetoder 38 Andre er vildt stærke 41 Råvarekendskab 43 Danske sæsoner 49	Hotelfaglige færdigheder på bekostning af receptionistfaget 47+55 Fagligt lidt svage 79 ?	Lidt fagligt +/- ift danske elever 49
<b>Faglig læring (hvordan)</b>  <i>se også "fokus"</i>	Disciplin i køkkenet 106 Læring i produktion 120 Imitere 130 Lære af de andre 235 Spørge/kikke over skulderen 241 Få vist/forklaret 260 (ikke specielt for PIU) Ingen tjeklister 276 Fået det hele med 285	Ved at køre presset 67 Negativ behandling 68 Arbejde sig til respekt 73 De kører på dig 74 Kastet ud i det 109 Køre station selv 111 Hårdt - ros bagefter 114 Rotation 119 Lange arbejdsdage 121 +243 Find selv ud af det 127 Fotograferer retter 128 Alt tjekkes af chefen 139 Lave det om 141 Ikke "reflektere" 223	Mange ansatte + stor arb.deling i service 56 Hierarkisk system 56 Lange åbningstider / arbejdsdage 69 Hægtet på en anden 75 Læse menuen med junior assistant manager 78 Mange gæster/travlhed 102 Instruktion 111 Spille plads 169 L&W Daglige briefinger 207 Besøg køkkenet - studere retterne 223 Fotograferer retterne 226 Smagning af ny menu 229 Ros 235	Viste det én gang 90 Skrive af i notesbog 91 Hjælp fra 2 kolleger 92 Streng chef 92 Specielt servicekursus 121 Lærer bedst når hjertet er med 671 Glæde og motivation 676	Gennem produktion 80 Eleverne skøjter rundt mellem lærepladser (ikke kun PIU) 255	Jobrotation inden for faget (eks.) 53	Learning by doing 86 +93 Yder noget ekstra 112 Vejleder blander sig hvis fagligt niveau hos mester ikke er OK 127... Lange arbejdsdage 156 70-80 timer/uge177
<b>Personlig læring (hvad)</b>	At kende mig selv 134 Hvad jeg kan lide 135 Modenhed 135 Læringsstil – skolen 169 Være udfarende 174 Større selvsikkerhed 220	Det psykiske 64 Modenhed 82 Alene også på arbejdet 173	Arbejde under stram kommandokæde 120 Professionel adfærd 160 Personlig udvikling 196	Ændre opførsel lidt 29 Kun lidt ansvar 102 Personligt udbytte 164 Selvstændighed 171 Åbenhed for udfordringer 173 Agere i stress 180 Tålmodighed 180	Meget selvstændige 58 +70 Målbevidsthed 70 Bevidste om egne grænser 89 Vokser som mennesker 107-110	Mere selvstændige 7 Omstillingsparate 9 Tage teten i gruppearbejde 17	Udvidet horisont 7 Større modenhed 52 Høj arbejdsmoral 108 Dedikation 108 Parat til faglig og sociale udfordringer 208 Kan begå sig i udl. 209 + 215
<b>Personlig læring (hvordan)</b>	Disciplin mht. mødetid og hygiejne 106	Ved at køre presset 67 Negativ behandling 68 Vis du er noget værd 77 Dæmpe sig ned 211	Hierarkisk system 124 Skabe nyt netværk 136 Via arbejdet 155	Vær glad og åben 27 Hierarki 97 +293 Gennem rejser almindelighed 159 Kastet ud i det 186 Skal være glad før jeg lærer 240 Fravælge dansk kontakt 334 Under slavepysken 384 +415 Motiveres af chefen 417 + 422	Arbejde for målet 72 Lære at begå sig i arbejdet 94 Møder andre krav 96	Ved at klare sig selv 8 Opbygge omgangskreds 62	Danne nyt netværk 30 Ved at overleve 108

<b>Kulturel læring (hvad)</b>	Pige i fransk køkken 144	Sortere de arrogante fra 172 Begå sig i multikulturelt miljø 87	Fungere i multikulturel kontekst 140	Øget kulturforståelse 56 +103+128 Anvende passende humor 108 Opførsel, snak, imødekommenhed 113 Tiltaleformer 143 Kropssprog 147 Intim-zone 147 Toneleje 154 Kulturel indordning 201	God kulturforståelse 86 Bevidste om egne grænser 89	Falde til i kulturen 62	Kulturelt udsyn 13 Danske elever lullet ind i egen lille verden 53 Fornemmelse for passende tøjstil 62
<b>Kulturel læring (hvordan)</b>	Presse på/vise at jeg har styr på det 151 Mere og mere plads 158 L&W	Socialt samvær 175 I arbejdet 87	Arbejde med folk fra hele verden 141 Ved at bo i London 151	Ondsindede øjne – feedback på adfærd 118 Lære det i miljøet 133 Arb. med alle nationaliteter 201	Lære at begå sig i arbejdet 94 Vinder tid 281	Tager tid fra faglig læring 65 Burde være forberedt kulturelt 69	Undgå dansk sprog 30
<b>Sproglæring (hvad)</b>	Italiensk og fransk 186	Primært engelsk 86 Franske fagudtryk 86	Fra godt til bedre 173 Engelske fagudtryk 174 Smed dansk udgave af menukort til side	Godt mdl. engelsk 64 Eng. brevskrivning 84	Snakker ikke sprog med eleverne 102	Styrket sprog 42 + 80 Autentisk accent 158 Ikke skr. engelsk 165	Engelsk fint 22 Fransk, spansk, italiensk giver muligheder 23
<b>Sproglæring (hvordan)</b>	Kastet ud i det 198	Nødt til at snakke 92 Kastet ud i det 96 Eneste måde at lære 96	Oversætte menuen 180 Læse og forstå 182 Engelsk fra morgen til aften 308 Tænke på engelsk 309 Smed dansk menukort til side 181	Bevidsthed om accent 209 Lærer ord af gæsterne /gentager 217 Undlade at tale danske, 219 Drømme, tænke, snakke til sig selv på engelsk 224 Vedholdenhed 225		Taler på arbejde og i socialt samvær 81	Undgå dansk sprog 30 Engelsktalende miljø 42
<b>Vægtning: fagligt, personligt, kulturelt og sproglig</b>	Nok det personlige 215	Sproget i starten 148 Senere fagligt og personligt 168	Fagligt efterfulgt af personligt 191	Det faglige og det personlige 248	De personlige kompetencer 66	Det sproglige bedst – nogle kan være lidt fagligt svage 79	Klart det faglige 71
<b>Arbejdskraft kontra lærling</b>	Italien: læring 233 St. Barth: arbejder 234	Arbejdskraft 72	Ikke som elev 203 Som ansat eller team-medlem 205	Lærling/trainee 263	Indirekte – mest arbejdskraft 80	Arbejdskraft 335 Udd. glemmes 338	Ansæt som ufaglært 85 Tjenere ren arb.kraft 87
<b>Holde fokus på læring</b>	Være udfarende 174 Engagement/spørge 271	Ordne det selv 186 Bruge notesbøger 187 Læse kokkebogen 188 Bruge fritiden - interesselimer 191 Ikke forberede skolen på arbejdet 194 Øve derhjemme 197	Melde sig til events 214 Bruge fridage 225	Spørge noget mere 268 Insistere på at få tingene vist 269 Være nysgerrig 281 Stå for egen læring 282 +314 Bruge hotellets kontaktlærer 275 Mental peptalk 432			Knokler på arbejdet 151

<b>Kontakt med andre PIU-elever</b>	Nej – kun medelev 290 Ellers Skype 295 Erfaringsudveksling 307	Kun en medelev 203	Nej – ikke savnet 243	Nej – ikke behov 329			Lidt – tror jeg! 140
<b>Kontakt med PIU-vejleder</b>	Mails 453 Ikke besøg 472	Ringede et par gange 312 Kontakt med AER 315	Løbende kontakt per mail 357	Mailkontakt 511			For sjældne besøg 98 Tlf./mail kontakt 118
<b>Indhold af vejledningskontakt</b>	Hvordan det går 453 Praktisk og læring 461	Mest praktisk 320	Mest praktisk 357 Også at det gik godt 371	Arbejdstid for lang 512 Mest praktisk 525 Savner tjekliste praktikkens indhold 529 - <i>modsiges senere</i> 596 Savner interesse for praktikkens kvalitet 541 Savner besøg 548 +552			Oftest praktisk – ikke læring 118
<b>Fagligt niveau i udlandet</b>	På lige fod 424	Steder i DK med samme niveau 64	Ekstrem service, specielt klientel, meget personale 24		Ikke tempoforskel 55 Dygtige elever i DK 54 Mange lighedspunkter 247	Anderledes faglig opdeling på hoteller 46	DK matcher udlandet 7

## Overordnet tema 3: Læringsprocessen på skoleopholdet

Undertema	KOK Dinna	KOK Esben	TJE Alex	REC Karina	LÆR Daniel	LÆR Jette	VEJL Carlo
<b>Faglig læring (hvad mangler fra udlandet)</b>	Danske retter 326 Klassisk fransk 328 (pga. af PIU 334)	Klassisk danske retter 217 Supper 229 Råvarer 218 Næringsstoffer 218 Biodynamik	Klassisk opdækning / servering 254 Refleksion 261	Brevskrivning 350 Håndtering af gæster 350 Konferencelære 360 Fagudtryk 360 Dansk turisme 614	Tilberedningsmetoder og råvarer 129 Sæsoner / vildt 132	Turistlære 67+108 Service 72 Gæstebetjening 72+107 Markedsføring 107 Kommunikation 108 Konferencelære 116	Skoleperioden retter op på mangler 162 Begge elevgrupper lærer det klassiske på skolen 257
<b>Faglig læring (hvordan)</b>	Praktik og teori 339 Godt fordelt 244 Får samlet lov til mere i udlandet 428	Prøve – hvad gør vandet i suppen 231 Øve svendeprøve 377	Øve svendeprøve 253+314 Teorigennemgang + praksis i rest. 266 Konkurrencetræning 267	For meget ”folkeskole” 383	Læser det op de ikke kan 59 Køkkenpraktik og teori – men igen ekstra øvetimer 137 Indiv. samtale 137 Brug fritiden 140 - ikke spec. for PIU 146 Arbejder efter kokkebogen = eksamen 220	Fordybelse på skolen 60 Kursusundervisning 114 Tværfagligt 116 Ingen tager sig af dem 328	Praktik og teori 165 Som danske elever – falder ind i elevrollen på skolen 222
<b>Personlig læring (hvad)</b>	Samarbejde 353	Samarbejde 241		Ikke noget som helst 387	Meget selvstændige 58 +70 Målbevidsthed 70 Bevidste om egne grænser 89 Vokser som mennesker 107-110 Samarbejde 170 - PIU ikke fordel 183	Gæstepsykologi 108 Bevidste om egne styrker og svagheder 130 Målrettede ift skolen 131 - tilskrives PIU 135	
<b>Personlig læring (hvordan)</b>	Gruppearbejde	Holdarbejde – mest på arbejdspladsen 242		Demotiverende skoleophold 395 Ikke tvivle på det man har lært 439	Arbejde for målet 72 Lære at begå sig i arbejdet 94 Møder andre krav 96 Cooperative learning 154	Kursusundervisning 114	
<b>Kulturel læring (hvad)</b>	-	-	Grundlæggende kulturel viden (spisevaner) 293		Kulturforståelse inde i nogle fag 152 Snævert kulturbegreb 155	Kulturforståelse 71+108 Snævert kulturbegreb 142 Kulturel åbenhed 148-153	
<b>Kulturel læring (hvordan)</b>	-	-	Reflektere over teori og virkelighed 297		Tværetnisk gruppesammensætning 156 Multikulturel klasse 275	Workshops 115 Tværfagligt 116 Projektrapport 141	
<b>Sproglæring (hvad)</b>	Nej – ikke vigtigt 364 Fransk menulære 370	Dansk-fransk menulære 250	Har merit for sprog 304	Rettet formelt, skr. sprog 402	Intet kendskab 199	Gode forkundskaber fra udlandet 109	
<b>Sproglæring (hvordan)</b>	Selv holde ved lige 365	Lærer selv italiensk på lærestedet 253	Rammerne i skole – resten ved at tale 305		-	Formel sprogundervisning 166	

<b>Niveau ift klassen (generelt)</b>	Nogenlunde som de andre 384 Lidt usikker 385 Fransk menulære fint 374	Godt ift alder 264 Ekstra erfaring 295	Den bedste! 319	På niveau med de andre 444 Fremhævet af lærerne ift kulturforståelse 449	På lige fod 12 Halter lidt 57 Som danske elever 61 Som alle andre 289	Smalle fagligt 117 Lidt over middel 171	Lærer det de skal 160 De ligger bedre 196 - jfr melding fra lærerne
<b>Lærernes interesse</b>	Stor interesse 392 Daniel – brug det 393	Ingen 278 Ingen betydning overhovedet 289	Gerne høre om det 329	Gerne høre om det 460 - men skeptiske 461	Eleverne gerne snakke - men ikke voldsomt 291 Måske helst fri 293	Nysgerrige 185	
<b>Lærers forkundskab til elevens PIU-baggrund</b>					Intet 115	Intet 86 Ønsker mere kontakt 87	
<b>Elevernes interesse</b>	Ikke spurgt så meget 403 Kommer ikke selv frem 405 Savner nysgerrighed 411 Helt vilde 416	Ikke fortalt det endnu 293	Stor interesse 341 Får lov at fortælle 336	Blandet reaktion 489		Nysgerrige 185	
<b>Hensyn til PIU i undervisningen</b>	Ikke så meget vægt 494	Overhovedet ikke 300 Men anerkender at man vil noget mere 305	Ingen – ikke nødv. 348	Ikke udfarende nok 633	Intet – der er tit helst fri 209 Ref. til Dinna 210 Anvend udlandserfaring i skolearbejdet 217 Dansk uddannelse – gør ikke noget specielt 300	Vi kan lære om arb. og samfundsforhold 179 PIU-eleverne vil gerne fortælle 187 Giver ekstra fri 209	
<b>PIU-elevens læreprocessen generelt ift ordinære elever</b>					Mere målrettede og bevidste 236	Andet erfaringsgrundlag 33 Ingen kontakt til læremester 92 +271 Forstyrres lidt af det praktiske 198 Savnet forstyrrer 202 Nogle fryses ud 215? Usammenhængende udd.system 281 Lidt kulturchock 327 Lærer og elev skal skabe sammenhæng 344	Lærer fag på fremmedsprog 41 Skolen godkender reelt lærestedet – ikke FU 74 Learning by doing 86 Eleverne er stærke i udgangspunktet 204 Styrket evne til at agere i udlandet 215 FU juridisk læremester 336
<b>Kontaktlærers samt.</b>	Kun 20 min. 443		Ikke benyttet 352	Ja 502	Indiv. samtale 137	Samtale – med ingen kontakt til mester 97 For kort tid 293 Snak på ”gangene” 295	Vejleder som bagstopper 230
<b>- indhold</b>	Ikke fokus på PIU 447			Ikke om PIU 502	Faglige mål 137 Ikke spec. refleksion 262	Fravær 98 Læring/problemer 295	Læringsudbytte 230
<b>Kontakt med PIU-vejleder</b>	Mails 454	Snakkede ved hjemkomsten 320 En hurtig briefing 332	Hilst på – ikke behov for hjælp 356 Ville få hjælp hvis jeg bad om det 419	Mails 511			For lidt 170 Ikke udfarende hvis alt går vel 172 Intet nyt er godt nyt 298 331



## MLP08-speciale

<b>Indhold af vejledning</b>	Praktisk og læring 461	Læring og oplevelsen 321	Praktisk – ikke behov for andet 363 Haft ro i godt oph. 364	Om fortsat praktikplads 316			Ofte fravær 173 Faglige problemer 173 - kontakt/faglærer 185
<b>Info til kommende PIU-elever</b>	Ikke endnu 499		Gode råd til klasse-kammerater 343 Også andre elever 406	Foredrag i en anden klasse 475 - refleksion / anerkendelse 484 God oplevelse 649 + 663			
<b>Restlæreforhold (værdsettelse og anv. af erfaring)</b>	-	Mest arbejdspsyken 401 Ikke indført retter / metoder 408 Køkkenchefens lov 411					De fleste vælger det 236 Ønsker støtte til svendeprøven 245 Større arbejds- og produktionsevne ift lønnen 252 Lette at afsætte 268 Men de udenlandske færdigheder bruges – værdsættes ikke meget 279 (imod konceptet)

## Overordnet tema 4: Efterbehandling af og refleksion over læringsudbyttet

Undertema	KOK Dinna	KOK Esben	TJE Alex	REC Karina	LÆR Daniel	LÆR Jette	VEJL Carlo
<b>Hvor/hvornår</b>	Når jer er udlært 481	På skolen og i fritiden 340 Ikke i udlandet 354 Tankerne kørte rundt 359	Først lære det grundlæggende – derefter anvende det i andre sammenhæng 379 Karriereovervejelser 396	På skolen 567	Det får de ikke specielt 244	Det gør de næste ikke 223 Forsinket proces 233	På skolen hvis der er tid 289 Vil unge reflekteret? 290 Kræver nedsat tempo 328
<b>Hvordan og hvilket resultat</b>	Ved at lære fra mig 482 Bruge kreativitet 483	Repetition 346 Noterer ned 349	Trække ting med fra andre steder 388 En løbende proces man selv styrer 395	Reflektere 567 + Overveje fortsat PIU + refleksion 575-582 Lært noget fagligt, personligt og kulturelt 587	Samtaler 245	For lidt refleksion 225 ”Ugebrev” om læring 235 – tvungen refleksion 236 Faglige og personlige problemer 320	Ikke afsat tid specifikt til refleksion/debriefing 297  Måske forkert – men nok opgaver 307
<b>Faglærers rolle</b>		Vis hvad du har lært 370 Øve svendeprøve 379		Skal selv spørge ind til eleven 631 Gør ikke nok 633	Samtaler 245	Ugebrev 235 Kan bedst understøtte refleksion 306	Dialog omkring læringsudbytte 230
<b>Kontaktlærers rolle</b>		Tilbuddet er der 368	Ville få hjælp hvis jeg bad om det 419	Tjekke op på uddannelsens mål 697	Refleksion over læring men ikke spec. ift. PIU 262 Læringsstil 265	Ingen kontakt under praktikdelen 92 Ingen hånd om dem 243 Ønsker besøg eller mail-kontakt 247	Dialog omkring læringsudbytte 230
<b>Vejleders rolle</b>				Følge op – evaluere 683	Står for efterbehandling 287		Vejleder som bagstopper 230 + 328 Intet nyt er godt nyt 298 +331 Oplever ikke behov for <i>proaktivitet</i> 309 Elever og pårørende bruger vejlederen 317 Fælles referenceramme 319 Er til rådighed 330 Tæt forhold 332
<b>Skolens rolle</b>	Ikke rigtig så meget 487	Ikke så meget 365 Sætter sig ikke ned 368 Tilbyder valgfag 378	Ikke noget – ikke specielt behov 413	Skal spørge hvordan man har det 641		Vi svigter dem 264 - ressourcemangel 268+346	Oplever ikke behov for yderligere tiltag 309 Optimalt med systematisk opfølgning men ressourcekrævende 347 Tidligere gjorde vi 350 Måske noget vi kan lære af eleverne 359 Vigtigt at kere sig – og vise det 364
<b>Elevens egen rolle (AFEL)</b>				Stå for egen læring 282 + 380 Ønsker stor udd. 382		Ansvar for egen læringsituation 102	Tager hånd om egen uddannelse 207

