

Pædagogisk og didaktisk grundlag

Empirisk og teoretisk afsæt for SOSU H's pædagogiske og didaktiske grundlag.



Bæredygtig dannelse og uddannelse

Faglig dannelse

Gennem arbejdet med fagidentitet og faglig stolthed

Læringsmæssig dannelse

Gennem arbejdet med mestring og motivation

Demokratisk dannelse

Gennem fællesskaber på skolen, på arbejdspladsen, i samfundet og i verden

Digital dannelse

Dannelse gennem arbejdet med teknologiforståelse og anvendelse af velfærdsteknologiske og digitale hjælpemidler og muligheder

Indhold

1. Forord: Bæredygtig dannelse og uddannelse	4
1.1 SOSU H's grundfortælling.....	4
2. Fælles pædagogisk og didaktisk grundlag	5
3. Resursesynd	6
4. Relationer og relationskompetence	7
5. Fællesskaber	8
6. Dannelse	9
6.1 Fire dannelsesperspektiver på SOSU H	10
7. Præstation og mestring	11
8. Motivation og lyst til læring	12
9. Synlig læring og læringsfremmende evaluering	15
10. Sammenhæng i uddannelsen	16
10.1 Håndbogen Læring i Praksis	18
10.2 Dialogværktøj	18
10.3 Virksomhedsforlagt undervisning.....	18
10.4 Fagligt overgangsrum.....	18
10.5 Den oplæringsforberedende dag	19
10.6 Projekt opgaver og caseopgaver	19
10.7 Lokale uddannelsesudvalg (LUU'er) på SOSU H.....	19
11. Kilder og videre læsning	20
12. Bilag 1: Opdatering af det fælles pædagogiske og didaktiske grundlag 2023	21
13. Bilag 2: Faciliterende undervisning	22
13.1 Præsentation af metoden.....	22
13.2 Sammenhæng til det fælles pædagogiske didaktiske grundlag.....	22
13.3 Vejledende beskrivelse/handlingsanvisning	22
13.4 Kildehenvisning	23
14. Bilag 3: Gruppearbejde	24
14.1 Præsentation af metoden.....	24
14.2 Sammenhæng til det fælles pædagogiske didaktiske grundlag.....	24
14.3 Vejledende beskrivelse/handlingsanvisning	24
14.4 Kildehenvisning	25

15. Bilag 4: Motivation og Lyst til Læring	26
15.1 Sammenhæng til det fælles pædagogiske didaktiske grundlag	26
15.2 Vejledende beskrivelse/handlingsanvisning	27
15.3 Kildehenvisning	27
16. Bilag 5: Projekt opgave	28
16.1 Præsentation af metoden	28
16.2 Sammenhæng til det fælles pædagogiske didaktiske grundlag	28
16.3 Vejledende beskrivelse/handlingsanvisning	28
16.4 Kildehenvisning	29
17. Bilag 6: Refleksion	30
17.1 Præsentation af metoden	30
17.2 Sammenhæng til det fælles pædagogiske didaktiske grundlag	30
17.3 Vejledende beskrivelse/handlingsanvisning	30
17.4 Kildehenvisning	31
18. Bilag 7: Simulation som pædagogisk metode	32
18.1 Præsentation af metoden	32
18.2 Sammenhæng til det fælles pædagogiske didaktiske grundlag	32
18.3 Vejledende beskrivelse/handlingsanvisning	33
18.4 Kildehenvisning	33
19. Bilag 8: Sprogudviklende undervisning	34
19.1 Præsentation af metoden	34
19.2 Sammenhæng til det fælles pædagogiske didaktiske grundlag	34
19.3 Vejledende beskrivelse/handlingsanvisning	36
19.4 Kildehenvisning	36
20. Bilag 9: Æstetiske læreprocesser	37
20.1 Præsentation af metoden	37
20.2 Sammenhæng til det fælles pædagogiske didaktiske grundlag	37
20.3 Vejledende beskrivelse/handlingsanvisning	38
20.4 Kildehenvisning og forslag til litteratur	39

1. Forord: Bæredygtig dannelse og uddannelse

På SOSU H har vi en holistisk tilgang til bæredygtighed, der inkluderer social, miljømæssig og økonomisk bæredygtighed. Vores syn på bæredygtige uddannelser og bæredygtig undervisning er baseret på fire konkrete dannelsesperspektiver: faglig, læringsmæssig, demokratisk og digital dannelse.

Vi prioriterer, hvad eleverne lærer og deres engagement i og bidrag til fællesskabet, deres relationer til omgivelserne samt udviklingen af deres personlige og professionelle dømmekraft. Bæredygtighed betragtes som en mulighed for handling, hvor elevernes handlekompetencer er afgørende.

Handlekompetencer udgør evnen til effektivt at udføre opgaver, håndtere udfordringer og navigere i forskellige situationer. Handlekompetencer integrerer viden, færdigheder, holdninger og ressourcer, der er nødvendige for at tackle kompleksiteten i uddannelsen, i livet, på arbejdet – på såvel kendt som ukendt grund.

Når vi taler om bæredygtighed, refererer handlekompetence til evnen til at forstå komplekse bæredygtighedsspørgsmål, reflektere over dem og handle i overensstemmelse med bæredygtige værdier. Dette indebærer ofte en kombination af kritisk tænkning, sociale færdigheder og praktiske handlinger rettet mod en mere bæredygtig fremtid.

For at opnå bæredygtig dannelse og uddannelse stræber vi efter at integrere bæredygtighed som et tværgående emne på alle dele af uddannelsen. Vi fokuserer på at udvikle elevernes forståelse af bæredygtighedsudfordringer, fremme engagement og ansvarlighed samt opbygge de færdigheder, der kræves for at være fremtidens bæredygtige forandringsagenter, der fremmer bæredygtige handlinger sammen med borgeren, patienten, barnet eller beboerne på de socialpædagogiske bosteder.

SOSU H er en skole med et stærkt formål og en kultur, hvor værdier betyder noget, og hvor der er tydelig respekt for faglighed. Elever på vores erhvervsuddannelser og deltagere på efter- og videreuddannelse i vores kompetencecenter (herefter benævnt kursister) skal have mulighed for at videreudvikle sig fagligt og personligt til aktive samfundsborgere med kompetencer til fremtidens arbejdsmarked.

Det pædagogiske og didaktiske grundlag tager afsæt i vores grundfortælling og er udgangspunktet for pædagogisk ledelse på SOSU H.

1.1 SOSU H's grundfortælling

På SOSU H uddanner vi dygtige fagprofessionelle, der er kompetente og parate til at gøre en livsvigtig forskel for børn, unge, voksne og ældre med behov for hjælp, støtte og omsorg af høj faglig kvalitet. Vi bygger broer mellem mennesker. Mellem teori og praksis. Mellem uddannelse og job. Mellem dannelse og uddannelse. Sådan sikrer vi, at vores elever møder mennesker med både viden, færdigheder og empati. Hos os er der rum til forskellighed. Vi er dygtige til at imødekomme og uddanne elever og kursister med vidt forskellige aldre, kulturer og sociale baggrunde. I vores fællesskab er der plads til at være, lære, skabe og styrke fremtidens velfærd.

2. Fælles pædagogisk og didaktisk grundlag



Bæredygtig uddannelse og dannelse

På SOSU H betyder bæredygtige uddannelser og bæredygtig undervisning, at vi arbejder med dannelse i form af fire konkrete dannesperspektiver: faglig, læringsmæssig, demokratisk og digital dannelse.

I mødet med eleven og kursisten har vi fokus på resurser og relationer. De unge og voksne, der uddanner og efteruddanner sig på SOSU H, har truffet et valg om at ville arbejde med mennesker og gøre en forskel hver dag.

Vi bygger broer mellem mennesker og fag

Mellem uddannelse og job: Det er faglig dannelse, når vi arbejder med fagidentitet og faglig stolthed gennem synlig læring og læringsfremmende evaluering.

Mellem skole og praktik: Det er læringsmæssig dannelse, når vi arbejder med motivation og balancen mellem mestring og præstation.

Mellem den enkelte og fællesskabet: Det er demokratisk dannelse, når vi arbejder med aktiv deltagelse i lærings- og arbejdsfællesskaber på skolen og arbejdspladsen samt fællesskaber i samfundet og i verden.

Mellem mennesker og teknologi: Det er digital dannelse, når vi arbejder med teknologiforståelse og anvendelse af digitale og velfærdsteknologiske muligheder og hjælpemidler.

Sådan sikrer vi, at vores elever møder arbejdsmarkedet som vidende og empatiske fagprofessionelle, der kan forholde sig til opgaven, hverdagen, omgivelserne og kan handle ud fra faglig og personlig dømmekraft.

3. Resursesynt

På SOSU H møder vi vores elever med et resursesynt og som mennesker, der har truffet et vigtigt og afgørende valg af uddannelse. Måske et valg, hvor de adskiller sig fra deres kammerater fra folkeskolen. Måske et valg om at skifte karriere. Et valg, hvor de træder ind på et arbejdsmarked med store krav om selvstændig opgaveløsning, og hvor de kommer meget tæt på andre mennesker – og for nogle elever er det i en ung alder.

Resursesyntet er udgangspunktet for hele det pædagogiske grundlag. Elever og kursister, der vælger SOSU H, modtages med den forventning, at de er klar til uddannelse og læring. Alle skal blive så dygtige, som de kan ud fra den enkeltes forskellige forudsætninger, behov og ambitioner.

Vi møder hver enkelt elev og kursist i øjenhøjde med respekt for allerede opnået viden, erfaring og kompetence i kombination med tydelige krav og forventninger.

Som en naturlig konsekvens af skolens resursesynt, inddrages eleverne/kursisterne i videst muligt omfang i demokratiske processer i undervisningen, evalueringsprocesser og elevråd. Eleverne har dermed mulighed for at få medindflydelse på deres hverdag på skolen.

Resursesyntet præger kulturen og den lærings- og dannelsesproces, der foregår i et uddannelsesforløb på SOSU H.

4. Relationer og relationskompetence

På SOSU H er vi optaget af mødet mellem mennesker og af at opbygge professionelle relationer med eleverne for at kunne understøtte den enkelte bedst muligt i uddannelses- og dannelsesforløbet.

Et vigtigt element i hverdagen er kontaktlærerordningen. Der er et team af undervisere omkring et hold, omkring en elev. Elever på SOSU H skal opleve at kunne få hjælp til at navigere i hverdagen på skolen, både med det praktiske, det læringsmæssige, det dannelsesrelaterede og det trivselsrelaterede. Kontaktlæreren er elevens tovholder, og den underviser man som elev har en særlig relation til, og som kan guide videre til hjælp og støtte om nødvendigt. På SOSU H er vi optaget af, at ingen elever føler sig overset eller usynlige i vores læringsmiljø. Kontaktlæreren er helt central i den sammenhæng. Som kontaktlærer har man særlig opmærksomhed på en afgrænset gruppe af elever.

I kraft af, at vi uddanner til jobs, hvor man er tæt på andre mennesker, er vi opmærksomme på det dobbeltblik, vi nødvendigvis må have på relationer, og som betyder, at alle undervisere også er rollemodeller i forhold til at skabe og arbejde med relationer ved at

- Undervisernes relationskompetence bidrager til at skabe rammerne for elevernes læring
- Elevernes relationskompetence er centralt i forhold til deres kommende job på social- og sundhedsområdet eller det pædagogiske område

Ifølge Line Rønn Shakoor, skoleforsker og underviser i didaktik, dannes relationer over tid og udgøres af samspil, følelser og forventninger.

Shakoor beskriver fem kendetegn ved relationskompetent praksis, som er gode at holde sig for øje i hverdagen. For eksempel vigtigheden af at være rollemodel i forhold til, at ord og handling hænger sammen. At man kan tale om sine egne fejl, skabe rammer for, at den enkelte kan indgå i og bidrage til fællesskabet og at vise respekt for hinanden.

5. Fællesskaber

Som uddannelsesinstitution skal vi på SOSU H gøre os klart, hvad vores rolle er i forhold til at skabe plads og muligheder for forskellige fællesskaber. Eleverne/kursisterne er på skolen i relativt korte perioder, og mange identificerer sig nok i høj grad med deres oplæringssteder/arbejdspladser og de arbejdsfællesskaber, de møder der. Fællesskabsfølelsen og følelsen af at høre til, ligger for mange elever/kursister dermed et andet sted end på skolen.

Vores pædagogiske metoder fordrer ofte, at eleverne/kursisterne arbejder i grupper. Grupperne sammensættes på mange forskellige måder og på baggrund af faglige, pædagogiske og relationelle overvejelser. For eksempel kan eleverne/kursisterne være medbestemmende i sammensætningen, og grupperne kan have kort eller lang levetid.

Vi må antage, at eleverne/kursisterne kommer med meget forskellige erfaringer med at indgå i fællesskaber. Nogle positive, andre negative. For nogle vil en gruppe på deres uddannelse hos os være et helt centralt fællesskab i deres hverdag og en bærende social struktur. Et fællesskab, som har stor værdi for dem, og som de arbejder hårdt for at være en del af. For andre er det et fællesskab blandt mange andre i deres liv – og langt fra det vigtigste. Vi er alle en del af forskellige fællesskaber.

Nogle fællesskaber er samfundsmæssigt definerede som fx køn, alder, bopæl. Andre fællesskaber er kendetegnet ved at være mere løse, måske digitalt baserede, forbindelser, det netværk man går i byen med eller lignende. Andre igen er defineret som grupper fx i en uddannelsessammenhæng. Et fællesskab kan også være den helt nære og trygge relation, hvor man slapper af og er sig selv. Det er ikke nødvendigvis skarpt opdelte kategorier – de kan overlape hinanden. (Center for Ungdomsforskning, Fællesskaber i Ungdomslivet, 2023)

Når vi ser på hverdagen på skolen, er holdet det grundlæggende, organisatoriske fællesskab for eleverne/kursisterne. Unge såvel som voksne. Samarbejdskulturen på et hold skabes og genskabes løbende ud fra nogle forskellige elementer

- Undervisningsformer, fx gennem facilitering af læreprocesser og motivationsøvelser
- Relationer og omgangsformer, fx ved relationskompetent praksis
- Kollektiv identitet, fx ved rammesætning og understøttelse af lærings- og arbejdsfællesskaber
- *... skolen udgør et lærings- og arbejdsfællesskab, hvor lærere og elever med udgangspunkt i et socialt fællesskab sammen har fokus på et fælles tredje; det faglige.* (Pless & Katznelson m.fl. 2015:102).

CEFU peger på, at den professionelle facilitering omkring en gruppe er helt afgørende for succes, ikke mindst i de situationer hvor det bliver svært for eleverne at være i det fællesskab. Som faciliterende underviser er netop arbejdet med og omkring grupperne helt centralt. Se inspiration til blandt andet facilitering og motivation i Metodeberedskabet.

Når vi arbejder med at udvikle og igangsætte aktiviteter med henblik på at understøtte fællesskaber, er det en vigtig pointe, at "Alle unge skal ikke have det hele, men der skal være noget for alle". (Fællesskaber i ungdomslivet, Center for Ungdomsforskning, 2023, side 253).

Selvom citatet har fokus på den unge del af vores målgruppe, er det en rimelig antagelse, at det er en relevant pointe for alle vores elever. For nogle er en fredagscafé et godt samlingssted, for andre er det et stille hjørne til fælles fordybelse og refleksion. Andre vil helst være på dansegulvet sammen med sin gruppe til en morgenfest og oplever en følelse af at være en del af et fællesskab på den måde.

6. Dannelse

Reformer på uddannelsesområdet har gennem det seneste årti trukket praksisnærhed og kompetencer frem som noget af det bærende. Nogle af målsætningerne er, at eleverne gennem deres uddannelsesforløb udvikler vedholdenhed, empati samt personlig og faglig integritet. Skolens fokus på både uddannelse og dannelse skaber et læringsmiljø, der lærer eleverne at tage ansvar og navigere i komplekse situationer. Eleverne oplever situationer, hvor de kan klare udfordringerne, hvor de må give op, hvor de må søge hjælp, og hvor de sammen finder løsninger.

Dannelse i erhvervsuddannelse: Lars Geer Hammershøj ph. d. og lektor ved institut for pædagogik ved DPU, omtaler dannelse som den tredje dimension af uddannelse og trækker begrebet op til nutiden, hvilket kan give en forståelse af dannelse i den aktuelle politiske dagsorden.

Uddannelsens tre dimensioner: Den første dimension; viden. Viden handler om at orientere sig. At udvikle begrundede antagelser om relationer mellem ting. Viden tilegnes gennem undervisning.

Den anden dimension; evner. Evner handler om at være i stand til noget. At udvikle færdigheder, kvalifikationer, kompetencer og foregår ved at udføre handling, løse opgaver, håndtere udfordringer. Evner udvikles gennem læreprocesser.

Den tredje dimension; dannelse. Dannelse handler om en måde at forholde sig på – til sig selv, andre og verden. Den vedrører indstilling, holdning, attitude, værdier og handler om at forberede til at leve og klare sig i samfundet. Lidt forenklet kan man sige, at man starter hjemme, tager ud og møder en ny tankegang, og kommer ændret hjem.

Professionsdannelse: Hammershøj ser professionsdannelse som en forholdelsesmåde, der skaber forandring. Denne forholdelsesmåde handler om professionel dømmekraft. Det vil sige at forholde sig professionelt til nye situationer og ikke følge rutiner og roller, men at arbejde dynamisk. Den handler også om kreativitet og innovation, det vil sige at forholde sig på måder, der åbner for det nye.

Kreativitet handler om at åbne for at tænke anderledes og ikke løse problemer, men skabe nye idéer. Innovation handler om at åbne for at gøre tingene anderledes og ikke håndtere udfordringer, men skabe dem. Og så handler det om vilje til arbejde, det vil sige at forholde sig til professionen af interesse, da der er brug for medarbejdere, der brænder for det, de laver og har fokus på formålet med arbejdet.

Professionsdannelse på SOSU H: Hammershøj har formuleret et blik på professionsdannelse på erhvervsuddannelser på SOSU H. Her handler det om skabe værdi for borgeren i form af omsorg og have fokus på plejende omsorg/sundhed og udviklende omsorg/pædagogik. Det handler også om at forholde sig professionelt ved at tage ansvar for borgeren, da man kommer tæt på borgerens hverdag og kan få et helhedsblik på borgeren.

For social- og sundhedsassistenter er et bud, at formålet er: at ville yde plejende omsorg og fremme borgernes velbefindende. Og for pædagogiske assistenter er et bud fra Hammershøj, at formålet er: at ville yde udviklende omsorg og fremme borgerens fysiske og psykiske velvære.

Dannelsespædagogik: Endelig skal Hammershøjs perspektiver på en dannelsepædagogik også trækkes frem her. Hammershøjs tilgang er, at kun mennesker kan danne mennesker. Det handler om at forberede til

erhverv og professioner, og kun undervisere og praktikere kan fremme professionsdannelse. Det kræver erfaring med relevante erhverv og professioner eller med professionelle problematikker.

At fremme dannelse handler om at åbne ind til fagets verdener, at tage på dannelsesrejse. Og åbne sig selv for nye indtryk og stemninger og erfaringer og på den baggrund ændre forholdelsesmåde.

6.1 Fire dannelsesperspektiver på SOSU H

De forskellige ovennævnte dannelsesperspektiver udmønter sig i fire konkrete dannelsesdimensioner på SOSU H og understøttes af, at dannelse også er et væsentligt element i vores grundfortælling

Faglig dannelse eller professionsdannelse: Dannelse gennem arbejdet med fagidentitet og faglig stolthed

Læringsmæssig dannelse: Dannelse gennem arbejdet med mestring og motivation

Demokratisk dannelse: Dannelse gennem aktiv deltagelse i fællesskaber på skolen, på arbejdspladsen, i samfundet og i verden

Digital dannelse: Dannelse gennem arbejdet med teknologiforståelse og anvendelse af velfærdsteknologiske og digitale hjælpemidler og muligheder

7. Præstation og mestring

En naturlig del af uddannelse og dannelse er balancen imellem præstation og mestring. På SOSU H er vi som allerede nævnt optaget af at møde elever og kursister med et resurcesyn. Vi er også optaget af, at elever og kursister bliver mødt med forventninger om, at de skal blive så dygtige, de kan. Alle skal have mulighed for at udvikle sig og blive udfordret undervejs i deres uddannelsesforløb ud fra forskellige læringsforudsætninger. Elever og kursister skal arbejde med både at kunne præstere og at kunne mestre.

Udfordringer hilses velkommen, og en vedholdende indsats er vejen til mestring. Den indre motivation næres af at være i en læreproces, hvor der er plads til at lave fejl og lære af dem. Feedback og evaluering fremmer læring, og fællesskabets succes og præstationer inspirerer den enkelte. Det er vejen til både præstation og mestring.

Præstation handler om, at eleverne/kursisterne igennem uddannelsen viser, hvad de kan, det handler også om bedømmelser og prøver.

Mestring handler om, at eleverne/kursisterne igennem deres uddannelse opholder sig et sted sammen, hvor de er, lærer og bliver til som fagprofessionelle mennesker.

På SOSU H har vi en opgave med at forsøge at finde en balance mellem præstation og mestring. Der har altid været fokus på begge dele, men der måske kommet et uhensigtsmæssigt stort fokus på de mere negative sider ved en præstationskultur, der kan blive til en perfektionskultur. I en præstationskultur ses resultater og præstationer som det vigtigste. Tidligere blev selve det at lære set som det vigtigste. Vi arbejder med balancen mellem præstation, mestring, læring og trivsel.

Som uddannelsesinstitution skal vi styrke fællesskaber, der understøtter et fagligt fokus med gode lærings- og studiemiljøer. I uddannelsen skal eleverne/kursisterne have større ansvar for at lære fra sig og bringe deres viden i spil, samtidig med at de bygger den op.

På SOSU H skal balancen mellem mestring, præstation, læring og trivsel sammen med de fire dannelsesperspektiver, skabe dygtige, nysgerrige, motiverede og løsningsorienterede elever/ kursister.

8. Motivation og lyst til læring

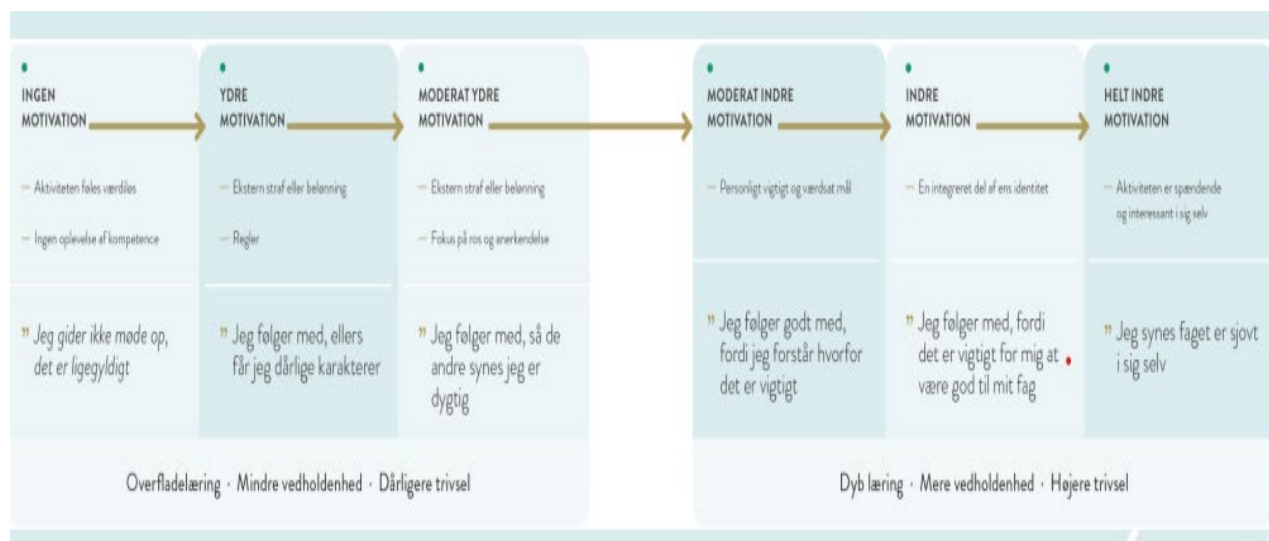
Motivation forstås i tæt sammenhæng med læringslyst og er et resultat af det, der sker i skolen. Motivation skabes i samspil med andre. Det er ikke en iboende egenskab eller kvalitet, som eleven/kursisten har eller mangler.

En central pointe er, at motivation er et resultat af mestring – ikke en forudsætning for mestring. De to begreber er tæt forbundne og skal både ses i lyset af en given aktuel kontekst og i forhold til, hvilken målgruppe af elever/kursister, der arbejdes med. Den vigtigste pointe er, at man ikke anskuer motivation som noget, der enten findes eller ikke findes hos eleven. Motivationen findes i høj grad gennem det at lære, at prøve, at træne – at begynde at mestre.

Det er nødvendigt at samarbejde med eleven/kursisten om at finde ind til det, som eleven er motiveret for og orienteret imod. Det er en af de måder, vi kan arbejde med resurcesyn på. Der er stor opmærksomhed på at høre og inddrage elevernes/kursisternes stemme.

Projekt Lyst til Læring tager afsæt i 'selvbestemmelsesteorien', jf. to amerikanske forskere Edward Deci og Richard Ryan. Deres forskning har fokus på, hvad der fremmer og hæmmer vores motivation. De peger på, at der findes forskellige typer af motivation, og at det er muligt at påvirke andres motivation. Overordnet set skelner de mellem ydre og indre motivation. På SOSU H er vi særligt optaget af den indre motivation.

Motivationsaspektet, jf. publikationen Lyst til Læring (arbejdes videre med læsbarheden)



Kilde: Dansk Center for Undervisningsmiljø, DCUM 2024, Lyst til Læring

Der er forskningsmæssigt belæg for at udpege tre centrale psykologiske behov, som er vigtige at understøtte i undervisningen i forhold til at styrke og udvikle elevernes indre motivation:

- Behovet for at opleve autonomi. Oplevelsen af at gøre noget, fordi man selv har valgt at gøre det, eller fordi det er meningsfuldt for én selv.
- Behovet for at opleve kompetence. Oplevelsen af at kunne mestre noget og lære at håndtere udfordringer.
- Behovet for at opleve samhørighed. Oplevelsen af at høre til og kunne bidrage til et fællesskab.

Autonomi og medbestemmelse gøres tydelig i undervisningen ved at være nysgerrig på, hvad der er meningsfyldt og motiverende for eleven/kursisten og få tilbagemeldinger fra eleven på, hvordan undervisningen opleves, samt give meningsfulde forklaringer på elevens/kursistens spørgsmål. Dette understøttes ved at tilrettelægge undervisningen, så eleven/kursisten har valg, kan få medindflydelse, være aktiv og tage personlige og selvstændige initiativer, og således være selvstyrende i sin læreproces.

Elevens oplevelse af kompetence og mestring styrkes gennem tydelige forventninger, som er tilpasset elevens forudsætninger og niveau, så eleven kan opnå succesoplevelser. I forlængelse heraf, ved at møde alle elever med positive forventninger og tiltro til deres formåen og resurser, samt give faglig støtte og feedback i form af læringsfremmede evaluering. Dette understøttes ved at skabe et klasse miljø og fællesskab, hvor fejl og udfordringer ses som en mulighed for at lære og tydeliggøre at læring er en proces, som naturligt vil føles udfordrende og frustrerende.

Elevens oplevelse af fællesskab styrkes i en sund klassekultur, hvor alle føler sig set og hørt og hvor det sociale og det faglige kobles sammen. Dette understøttes gennem de valg, som træffes i fællesforberedelsen og i undervisningen gennem et fokus på hvordan relationerne er med hver enkelt elev, både som kontaktlærer og som en del af teamet omkring eleven og skabe rammer for, at eleverne kan støtte og hjælpe hinanden.

De samme pointer går igen i beskrivelsen af relationskompetence og fællesskaber, jf. afsnit om relationer, relationskompetence og fællesskaber.

CeFU har identificeret fem motivationsorienteringer, som også kan fungere som inspiration for både refleksion og handling.

Flere motivationsorienteringer kan og vil være i spil samtidigt, de forandrer sig hos den enkelte over tid, og de er kontekstafhængige.

Vidensmotivation

- Eleven/kursisten er nysgerrig og vil vide mere. Sammenhænge er vigtige, koblinger til praksisfeltet og anvendelse i hverdagen
- Hvis koblinger og faglige sammenhænge er utydelige, vil eleven/kursisten kede sig

Præstationsmotivation

- Eleven/kursisten er optaget af at være den bedste og at demonstrere kompetencer. Der er tale om en "jeg-orienteret" tilgang
- Eleven/kursisten kan blive udmattet og demotiveret, hvis eleven/kursisten oplever ikke at mestre opgaven

Mestringsmotivation

- Eleven/kursisten får feedback og støtte for at opleve progression og passende udfordringer. Der er tale om en opgaveorienteret tilgang
- Eleven/kursisten kan opleve opgiveness og mangel på tillid til egne evner til at mestre opgaven

Relationsmotivation

- Eleven/kursisten oplever tilhørsforhold, meningsfulde relationer og et sundt socialt klima på holdet

- Det er vigtigt at ramme den rette balance mellem den personlige relation og den faglige relation i elev/underviser relationen

Involveringsmotivation

- Her er fokus på åbne og kollektive læreprocesser med plads til eksperimenter, kreativitet og medskabelse. Det kræver tydelige rammer fra underviserens side og et sprog for de anderledes læreprocesser.

(Pless & Katznelson m.fl. 2015)

9. Synlig læring og læringsfremmende evaluering

Der bliver arbejdet med evaluering hver dag på SOSU H. Det er et af de vigtige svar på, hvordan vi helt konkret kan arbejde med dannelse, præstation, mestring og motivation. Det er en central del af opgaven med at uddanne elever og kursister og skabe lyst til læring.

På SOSU H sikrer det systematiske arbejde med vores lokale undervisningsplaner, at vi har fokus på med synlig læring og synlige læreprocesser, fordi formål og mål fremgår tydeligt i temabeskrivelserne. En vigtig del af den synlige læring er også, at eleverne løbende arbejder med læringsfremmende evaluering, der gør dem bevidste om, hvad de lærer, hvordan de klarer sig, og hvad deres næste skridt er.

Lene Tanggaards forståelse af evaluering som en meningsgørende og læringsfremmende evaluering med opmærksomhed på kontekst og dannelse frem for fokus på en perfektions- eller præstationsorientering passer fint i sammenhæng med SOSU H's fokus på netop dannelse. Ønsker vi at fremme kreativitet som en vigtig del af ethvert uddannelsesforløb, skal vi se på evalueringspraksis. Ifølge Tanggaard skal man væk fra multiple choice-agtige løsninger og hen til konkret opgaveløsning, produkter og værker.

Det er afgørende, at der er en tydelig sammenhæng mellem undervisning og evaluering. Evaluering og feedback skal være en integreret del af den pædagogiske praksis og de tematiserede læringsaktiviteter på skolen.

Tanggaard peger på følgende virksomme og evidensbaserede principper vedrørende evaluering og læring, som vi kan blive inspirerede af:

- Feedback og måltransparens – vær konsistent i ord og handling
- Fokus på den reelle og iboende værdi af det lærte – det understøtter en indre motivation, fordi man er oprigtigt optaget af stoffet
- Der skal være mindre ensidigt fokus på karakterer og kontrol
- Der skal være mere kontekstuel forankret vurdering af kerne- og realkompetencer
- Skolen skal skabe trygge rammer, hvor der kan stilles spørgsmål uden at føle sig dum og få forklaret tingene på det niveau, som man er på
- Relevante redskaber til at understøtte en læringsfremmende evaluering kan være: Portofolio, praksisevaluering og selvevaluering

Her følger et eksempel på, hvordan læringsfremmende evaluering er skrevet frem i et tema:

Undervejs i temaet arbejder du med din læringsproces, der bliver understøttet af forskellige læringsmetoder og evalueringsformer. Hyppigheden af evaluering vil variere. I løbet af temaet vil dit arbejde, initiativ og din indsats afspejles og resultere i et eller flere produkter. Dine produkter kan fx indgå i en portfolio, der dokumenterer din faglige, læringsmæssige og demokratiske dannelse.

Evaluering kan dermed være et af de elementer, der synliggør arbejdet med dannelse.

10. Sammenhæng i uddannelsen

SOSU H's fokus på resurcesyn, relationer, fællesskaber, dannelse, præstation, mestring, motivation og synlig læring skaber et uddannelsesmiljø med fokus på lyst til læring både i skole og oplæring.

Erhvervsuddannelsessystemet er et unikt uddannelsessystem, idet eleven har mulighed for at arbejde med den teoretiske og praktiske del i et tæt samspil. Det stiller dog store krav til eleven at kunne arbejde i dette samspil og skabe koblinger mellem skole og oplæring – at kunne bringe sin viden, sine færdigheder og kompetencer i spil i de forskellige læringsarenaer og i de mange skift, der er mellem skole og oplæring. Krav som skolen og oplæringen skal understøtte eleven i at arbejde med at opnå.

På SOSU H er vi optaget af at understøtte elevens oplevelse af sammenhæng i uddannelsen. Eleven bevæger sig mellem skole og oplæring, mellem forskellige skole- og oplæringsperioder. Når en skoleperiode er gennemført, fortsætter eleven sin uddannelse på et oplæringssted. Herefter kommer eleven tilbage på skolen til en ny skoleperiode og herefter igen ud på et nyt oplæringssted. Sådan fortsætter eleven igennem hele sit uddannelsesforløb, i en vekslen mellem skole og oplæring. Koblinger, vi sammen kan lave 'rundt' om eleven, kan skabe koblinger 'hos' eleven. Før vi kommer nærmere ind på, hvordan vi arbejder med disse koblinger på SOSU H, vil vi trække på et bud på erhvervsuddannelsernes privilegier og udfordringer, jf. Arnt Low Vestergaard samt viden om de forskellige uddannelsesforståelser, der er på spil i vores uddannelser jf. Jan Bisgaard.

10.1 Erhvervsuddannelsernes privilegier og udfordringer

jf. Arnt Low Vestergaard.

Vestergaard omtaler erhvervsuddannelsernes privilegier ved, at der er en tydelig rettethed af uddannelsen mod et specifikt erhverv, hvilket er med til at give et klart formål med uddannelsesaktiviteterne. Eleven udvikler stærke arbejdsmarkedskompetencer, som eleven kan anvende direkte efter endt uddannelse på et arbejdsmarked, der kalder på kompetente medarbejdere. Både social- og sundhedsuddannelserne og den pædagogiske assistentuddannelse handler om at være noget for nogen og er fyldt med mening og mulighed for udvikling af unikke mestringskompetencer og faglig stolthed.

Samtidig med uddannelsernes privilegier taler Vestergaard også om velkendte udfordringer, der handler om elevens kultur- og ansvarschok i mødet med forskellige læringskulturer, forventninger og dannelsesstrategier. Eleven, der står alene med ansvaret for at skabe sammenhænge og mening. Eleven, der i oplæringen betragtes som arbejdskraft, og ikke som elev der i gang med uddannelse og oplevelse af manglende adgang til faglige fællesskaber og rollemodeller på arbejdspladsen. Herudover er der stor variation i elevgruppens kendskab til arbejdsmarkedet.

Igen bliver vi mindet om, at adgang til arbejdspladsens faglige fællesskaber er afgørende for elevens læring og oplevelse af at blive en del af et praksisfællesskab. Det vil sige at have en synlig funktion, rolle og værdi i fællesskabet. Og løsningen kender vi også til, da det handler om at øge samarbejdet mellem skole og oplæring. At udvikle meningsfulde opgaver, der går på tværs af skole og oplæring. At udvikle fælles referencerammer, sprog og begreber.

10.2 Forskellige uddannelsesforståelser

jf. Jan Bisgaard

Oplæring	Skole
Oplæringsforløb sammensættes efter de tilstedeværende opgaver	Undervisningen fastlægges efter mål
Eleven skal nogle steder selv styre sammensætning af sit oplæringsforløb	Underviseren styrer ofte undervisningen
Eleven skal ofte selv være opsøgende i forhold til vejledning og vurdering	Underviseren er ofte til stede i forhold til at give vejledning og vurdering
Eleven skal ofte selv skabe den røde tråd mellem teori og praksis	Underviseren medvirker ofte til at skabe sammenhæng mellem teori og praksis
Eleven forventes at udvise engagement over for opgaver, kolleger og uddannelse	Underviseren medvirker ofte til at motivere eleven

Det kan være udfordrende for eleven at navigere mellem i de forskellige forventninger, som eleven møder i oplæringen og i skolen. Derfor kan vi på skolen være med til at tydeliggøre oplæringens uddannelsesforståelse for eleven. Jan Bisgaard peger på, at det primære fokus på oplæringssteder er at få løst opgaverne. I oplæringen bliver det forventet, at eleven ofte tager et større ansvar for sit uddannelsesforløb. Eleven har ofte mulighed for selv at være med til at definere, hvad eleven gerne vil lære, men kan ikke nødvendigvis forvente, at der kommer nogen og fortæller, hvad eleven forventes at lære. Samtidigt er elevens læring et gensidigt ansvar, og derfor har eleven brug for en oplæringsvejleder, der kan understøtte elevens læring.

For at understøtte eleven i at navigere i de forskellige uddannelsesforståelser anbefaler Jan Bisgaard tre indsatser

- Understøtte oplæringsvejlederens viden om uddannelsens mål og indhold
- Sikre dialog mellem skolen, oplæring og eleven om elevens læring og sammenhæng i elevens forløb
- Skabe opgaver, der går på tværs af skole og oplæring

På SOSU H er både skole og oplæring optaget af skabe et tæt samarbejde for at understøtte elevens oplevelse af sammenhæng i uddannelsen. I opgaven med at lave koblinger rundt om eleven, der kan skabe koblinger hos eleven, kan vi på skolen og i oplæringen skærpe vores opmærksomhed på betydningen af de forskellige uddannelsesforståelser, som eleven møder samt de mange skift, som elevens uddannelsesforløb er bygget op omkring.

Skole og oplæring har i arbejdsgrupper under de lokale uddannelsesudvalg for henholdsvis social- og sundhedsuddannelserne og den pædagogiske assistentuddannelse udviklet og implementeret helt konkrete tiltag, der kan være med til at understøtte elevens oplevelse af sammenhæng i uddannelsen.

Tiltag på SOSU H, der kan være med til at understøtte oplæringsvejlederens viden om uddannelsens og undervisningens mål og indhold samt kan være med til at sikre dialog mellem skolen, oplæring og eleven om

elevens læring og sammenhæng i elevens forløb, er fx Håndbogen Læring i Praksis, Dialogværktøj, Virksomhedsforlagt undervisning, Fagligt overgangsrum, Den oplæringsforberedende dag. Tiltag på SOSU H, der kan være med til at skabe opgaver, der går på tværs af skole og oplæring, er fx i forbindelse med projektopgaver og caseopgaver. Alle tiltag er beskrevet herunder.

10.3 Håndbogen Læring i Praksis

Vi har udviklet tre udgaver af Håndbogen Læring i Praksis, en for hvert af skolens tre hovedforløb, der beskriver oplæringsdelen, og som kan ses i sammenhæng med skolens lokale undervisningsplaner, der beskriver skoledelen. Formålet med håndbogen er, at den *skal hjælpe eleven med at vise, hvordan opgaver i oplæringen kan bruges til at arbejde med oplæringsmålene, og hvordan indholdet i undervisningen i skolen kan bruges til at løse opgaver i oplæringen.*

10.4 Dialogværktøj

Herudover har vi udarbejdet tre udgaver af Dialogværktøjet, igen en for hver af skolens tre hovedforløb, der, ud fra skolens lokale undervisningsplaner, i korte indholdspunkter beskriver undervisningen og temaerne. Formålet med dialogværktøjet er *at synliggøre de temaer, eleven har arbejdet med på skolen at synliggøre det indhold og de opgaver, eleven har haft fokus på, at synliggøre de oplæringsmål, der er særlig relevante for elevens kommende oplæringsperiode.*

10.5 Virksomhedsforlagt undervisning

På grundforløb 2 mod henholdsvis SOSU og PAU er der i et samarbejde mellem skole og oplæring etableret Virksomhedsforlagt undervisning. Formålet med virksomhedsforlagt undervisning er, *at eleven i mødet med praksis allerede på grundforløb 2 kan få styrket koblingen mellem teori og praksis, kan få stimuleret og fremmet motivation for uddannelsen, kan opnå større afklaring af forestillinger om arbejdsfeltet, kan få minimeret ansvars- og praksischok, kan opnå afklaring af kompetencer i relation til uddannelsen, kan fastholdes i overgangen mellem grundforløb og hovedforløb, kan opnå uddannelsesaftale på grundforløb 2.*

10.6 Fagligt overgangsrum

I et geografisk afgrænset projekt er Fagligt overgangsrum udviklet og afprøvet med en mindre gruppe elever. Fagligt overgangsrum skal understøtte dialog mellem skolen, oplæringen og eleven om elevens læring og sammenhæng i elevens uddannelsesforløb. Fagligt overgangsrum består af en kort virtuel overleveringssamtale hvor elev, underviser og oplæringsvejleder mødes online, inden eleven starter i oplæringen. Oplæringsvejlederen kan ved Fagligt overgangsrum få indblik i, hvad eleven har lært på skolen. Underviseren kan hjælpe med at skabe overblik over, hvad skoleperioden har indeholdt, og derved kan oplæringsvejlederen støtte eleven i at skabe sammenhæng til de oplæringsmål, som eleven skal arbejde med i den kommende oplæringsperiode. Både elev, underviser og oplæringsvejleder samarbejder omkring, hvilke kompetencer eleven gerne vil opnå i oplæringen, og hvordan eleven kan udvikle sin faglighed. På samme måde kan Fagligt overgangsrum også bruges, når eleven skal fra en oplæringsperiode tilbage til en ny skoleperiode.

Formålet med det Faglige overgangsrum *er at styrke elevens overgang mellem skole og oplæring og skabe tryghed hos eleven, da eleven har mødt sin kommende oplæringsvejleder, inden eleven starter i oplæringen.*

10.7 Den oplæringsforberedende dag

I et projekt er Den oplæringsforberedende dag udviklet og på vej til at blive implementeret på flere af SOSU H's adresser. Dagen finder sted på skoleperiode 1 som forberedelse til elevens første oplæringsperiode. Elever, undervisere, oplæringsvejledere samt uddannelseskonsulenter deltager på dagen. På dagen er der fokus på simulationsundervisning efterfulgt af refleksion.

Formålet med Den oplæringsforberedende dag *er at skabe sammenhæng mellem skole og oplæring, at styrke elevernes handlekompetencer gennem simulationsundervisning og refleksion, at eleverne oplever, at de er mere klar til at starte i oplæring, at oplæringsvejlederne får indblik i elevernes kompetencer.*

10.8 Projekt opgaver og case opgaver

Som udgangspunkt tilrettelægges undervisningen i skolen i tæt samspil med elevens læring i praksis, og eleven inddrager sine eventuelle erfaringer fra praksis. I forbindelse med særligt projekt- og caseopgaver har eleven mulighed for at trække på autentiske problemstillinger fra praksis, undersøge sine problemstillinger nærmere i praksis samt også at videreformidle sin undersøgelse i praksis.

10.9 Lokale uddannelsesudvalg (LUU'er) på SOSU H

LUU'erne på SOSU H arbejder løbende med at skabe sammenhæng i uddannelsesforløbene.

LUU'erne har blandt andet fokus på, at en forudsætning for, at eleverne kan opleve sammenhæng, er, der er en åben kultur i forhold til elevernes forskellige faglighed. Det stiller krav til oplæringsvejledernes faglighed og kompetencer og betyder, at der er brug for at udvise nysgerrighed og forståelse. Og det er vigtigt at se eleven som en fremtidig kollega.

LUU'erne drøfter også muligheder for individuelle læringsforløb, da oplevelsen af sammenhæng ikke er ens for alle. Oplæringen skal arbejde inkluderende og meningssskabende, og der kan arbejdes mere med at sikre, at "talenterne" bliver styrket.

Et særligt opmærksomhedspunkt er, at modtagelsen af eleverne er vigtig, da den enkelte elev skal opleve at blive set. Modtagelsen kan planlægges ved et introduktionsprogram. Herudover kan oplæring og skole understøtte skiftene i elevens uddannelsesforløb ved at tilrettelægge møder mellem de involverede elever, undervisere og oplæringsvejledere, jf. Initiativer som Fagligt overgangrum og Den oplæringsforberedende dag. Endelig kan det støtte eleven og samarbejdet mellem skole og oplæring, at alle anvender de samme ord og termer.

11. Kilder og videre læsning

- Aftale. 2018. Regeringen, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti. *Fra Folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden*.
- Andersen, Peter Østergaard & Tomas Ellegård (red). 2012. *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, Svend. 12.05.2019. *Dannelse som kulturens hjerte*. Politiken.
- Bruselius-Jensen Maria, Sørensen Ulrik Niels, Katznelson Noemi. 2023. *Fællesskaber i ungdomslivet. Når de gør godt og når de gør ondt*. Aalborg Universitetsforlag.
- Danske Gymnasier. 2019. *Pejlemærker for fremtidens ungdomsuddannelser*. [Link](#)
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). 2017. *Voksenpædagogiske miljøer på EUV*. [Link](#)
- Feltstudier på SOSU H. Efterår 2019. *Noter i forbindelse med observationer*.
- Gudnason, Agnete & Henrik Hersom. 2020. *Sandheder og menneskesyn – Pædagogisk videnskabssteori for erhvervsskolelærere*. Forlaget Praxis.
- Hammershøj, Lars Geer. 2019. *Almindelse og professionsdannelse i undervisningen*. EMU. [Link](#)
- Hammershøj, Lars Geer. 2020. *Dannelse på erhvervsuddannelser*. Oplæg på Vintertræf. Slides på G-drev.
- Katznelson, Noemi & Mette Pless & Anne Görlich. 29.10.2019. *Ungdomsforskere: En moddriftsreform kan bidrage til øget trivsel blandt unge*. Altinget. [Link](#)
- Riis, Marianne & Brodersen, Anna & Lund Rasmussen, Carsten. 2019. Nationalt Center for Erhvervs-pædagogik (NCE) ved Københavns Professionshøjskole (KP). *Skitse til en grænsekrydsningsdidaktik i erhvervsuddannelser*.
- LBK nr. 51 af 22/01/2020. *Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser*. [Link](#)
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. 2016. *Pædagogiske principper*.
- Negt, Oskar. 1981. *Sociologisk fantasi og eksemplarisk læring*. Kuasje.
- Oettingen, Alexander von. 2019. *Pissedårlig undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Pless, Mette & Noemi Katznelson & Peder Hjort-Madsen & Anne Mette W. Nielsen. 2015. *Unge motivation i udskolingen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Simonsen, Kim & Nanna Højlund m.fl. 07.11.2019. *Uddannelsesaktører: At være dannet og nyttig er ikke hinandens modsætninger*. Altinget. [Link](#)
- Skou Søren, Hummellose, Hellegaard Maria Annika, Dyhr Nanna og Papke Lund Frederik. *Lyst til Læring - Motivation, engagement og fastholdelse på EUD*. Dansk Center for Undervisningsmiljø, DCUM 2024
- SOSU H. 2020. *Vintertræf 31. januar 2020*. Oplæg. Slides på G-drev.
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK). 2020. *Temamøde om karakterdannelse på erhvervsuddannelserne*.
- Sørensen, Niels Ulrik & Camilla Hutter & Noemi Katznelson & Tilde Mette Juul. 2013. *Unge motivation og læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Vestergaard, Arnt Low: oplæg på møde i det lokale uddannelsesudvalg 26. juni 2023 på baggrund af artikel i Karen E Andreasen, Henriette Duch, Aalborg Universitetsforlag, 2017, Forandringer i Ungdomsuddannelsen. Arnt Low Vestergaards artikel: Kobling mellem skole og praktik på erhvervsuddannelserne
- Willerslev Rane & Svend Brinkmann. 06.06.2019. *Stjerneforskere går forrest i kampen for mere dannelse*. Magisterbladet.
- Videnscenteret for Velfærdsteknologi. 2024. Bæredygtighed

12. Bilag 1: Opdatering af det fælles pædagogiske og didaktiske grundlag 2023

Opdateringen af det fælles pædagogiske og didaktiske grundlag er foretaget med inddragelse af medarbejdere, ledelse og elever samt inspiration fra samarbejdspartnere i skolens lokale uddannelsesudvalg.

SOSU H's fælles pædagogiske og didaktiske grundlag blev første gang udarbejdet i 2020 og er i 2024 opdateret med fokus på bæredygtig uddannelse og dannelse som den overordnede tilgang. Vores dannelsesperspektiver er blevet suppleret med Digital dannelse.

13. Bilag 2: Faciliterende undervisning

Pædagogiske metoder

13.1 Præsentation af metoden

Facilitering handler om at gøre læreprocessen let for eleven. Faciliterende undervisning sætter didaktiske rammer, der giver eleven mulighed for, i samspil med andre elever og undervisere, at aktivere sin forforståelse og være nysgerrige på ny viden. Man positionerer sig som underviser i et felt, hvor eleverne selv finder frem til svarene, med støtte fra underviseren undervejs. Dette skal forstås som en modpol til ekspertrollen, men at feltet imellem eleven som ekspert og underviseren som ekspert er dynamisk. Man skal altså som underviser være opmærksom på sin positionering og positionere sig forskelligt i løbet af undervisningen. Facilitering som metode bygger på en systemisk tænkning, hvor mennesket skaber sin virkelighed via en individuel, subjektiv konstruktion i forhold til sin oplevelse af verden. Konstruktionen, der ligger til grund for virkeligheden, er præget af vores genetik, erfaringer, viden, drømme m.m. SOSU H's pædagogiske didaktiske grundlag, bygger blandt andet på resurcesyn, hvor vi møder hver enkelt elev og kursist i øjenhøjde, med respekt for allerede opnået viden, erfaringer og kompetencer, i kombination med tydelige krav og forventninger. Vi bestræber os altså på at bygge videre på viden og erfaringer hos eleven, i processen mod den viden eleven skal opnå i forhold til de læringsmål, der findes på elevens uddannelse.

Nøglebegreberne for facilitering er involvering, italesættelse og nysgerrighed.

13.2 Sammenhæng til det fælles pædagogiske didaktiske grundlag

SOSU H's fælles pædagogiske didaktiske grundlag bygger på tre dannelsesperspektiver, der omfatter den faglige, læringsmæssige og demokratiske dannelse.

Læringsmæssig dannelse: I den læringsmæssige dannelse kan den faciliterende undervisning understøtte motivation, da undervisningen blandt andet bygger på den enkelte elevs forforståelse, aktive deltagelse og involvering. Eleverne øver sig i selv at finde svar. Det betyder, at metoden understøtter den enkelte elevs mulighed for refleksion. Ved at anvende faciliterende øvelser kan det blive lettere for eleverne at præstere og mestre i undervisningen.

Demokratiske dannelse: Den faciliterende undervisning understøtter det demokratiske dannelsesperspektiv, da læreprocessen er relationel og kollektiv. Den faciliterende undervisning fordrer refleksioner og kritisk tænkning i fællesskaber. På denne måde kan metoden inkludere og understøtte fællesskaber af en større gruppe af elever, også elever med sproglige og faglige udfordringer. Når underviseren tager den faciliterende position, giver det plads til, at eleverne selv indtager ekspertrollen.

Faglig dannelse: Faglig dannelse med fagidentitet og faglig stolthed som omdrejningspunkt kan styrkes i arbejdet med den faciliterende undervisning. Som facilitator kan man bringe elevernes erfaringer og viden i spil, så eleverne oplever, at de er begyndende eksperter på et eller flere fagområder.

13.3 Vejledende beskrivelse/handlingsanvisning

Faciliterende undervisning er ikke én konkret metode, men en tilgang til undervisningen. De metoder, vi præsenterer her, er få eksempler. Du kan finde flere metoder og øvelser fx i bogen "Cooperative learning".

Eksempler på konkrete metoder fra metodekonferencen:

- "Aktivitetsøvelse": Facilitering af læreprocesser
- "Feedbackøvelse": Facilitering af læreprocesser
- "Læreringsøvelse - KOL": Facilitering af læreprocesser

13.4 Kildehenvisning

Oplæg fra Maja Bugge "Facilitering af læreprocesser": Facilitering af læreprocesser

Dokument fra Rikke Kajhøj v/go process "elevernes læringsproces_GoProces_2022: Facilitering af læreprocesser

Bog: Cooperative learning

Bog; Kajhøj Rikke m. fl. "Procesfacilitering i praksis" samfundslitteratur 2017

Bog: Bjerring, Pia, Linden Annika, "Anerkendende procesøvelser" dansk psykologisk forlag 2008

14. Bilag 3: Gruppearbejde

Pædagogiske metoder

14.1 Præsentation af metoden

Gruppearbejde er en metode, hvor flere elever arbejder sammen. Gruppearbejde bringer elevernes egne ressourcer og erfaringer i spil.

Når alle elever er aktive samtidigt, styrkes den læringsmæssige dannelse. I det elevernes livsverden inddrages, styrkes den demokratiske dannelse. I gruppearbejde er alle elevers ressourcer værdifulde, og alles erfaringer og ressourcer kommer i spil.

14.2 Sammenhæng til det fælles pædagogiske didaktiske grundlag

I gruppearbejde er eleverne i gang med en fælles opgaveløsning, som styrker deres samspil, selvstændighed og ansvarsbevidsthed, og dermed styrkes deres demokratiske og læringsmæssige dannelse.

Gruppearbejde er et læringsfællesskab, der understøtter både faglighed og sociale tilhørsforhold.

Det er en god ramme for kreative arbejdsformer, som taler ind i forskellige former for læringsmæssig dannelse.

Gruppearbejde lægger op til stort engagement og selvstændighed og kalder derfor i højere grad på elevers indre motivation end traditionel klasseundervisning, hvor underviser i højere grad definerer processen.

14.3 Vejledende beskrivelse/handlingsanvisning

Troels Boms har 6 nøgler til at få gruppearbejde til at lykkes. Åbn de nedenstående links for at folde nøglerne ud:

At gøre det vedkommende: Giv eleverne mulighed for i høj grad selv at vælge emnet. Tag udgangspunkt i deres livsverden og erfaringer. Målet er, at eleverne tager mere ansvar.

At vælge, hvordan grupperne dannes: Eleverne kan enten selv vælge grupperne, og ellers kan underviseren udvælge en tilfældig gruppe ved fx at tælle. Eleverne kan også vælge en gruppe efter erfaring med emnet. Ingen grupper er dannet, før alle grupper er dannet. Eleverne kan vælge sig ind i en gruppe ud fra emner der er skrevet op på en tavle.

At gøre alle aktive: Eleverne begynder med en runde, hvor alle gruppemedlemmer skal fortælle om, hvad de ved om emnet. Forskellige opgaver bliver delt ud blandt eleverne, så alle elever er aktive. Eleverne skal efterfølgende dele med gruppen, hvad de har fundet frem til, da alle skal kunne stå på mål for hele opgaven.

At gøre det produktivt: Eleverne skal have en solid faglig udfordring. Eleverne skal have 5% for lidt tid til opgaven. Produktkravet skal være tydeligt og skal udgives skriftligt.

At understøtte gruppernes arbejde: Underviseren skal være synlig for hele forløbet, fx kan vedkommende gå grundt til grupperne fem minutter efter start og lytte efter, om de mangler idéer til at komme videre. Vent med at spørge, hvordan det går.

At facilitere en dynamisk opsamling: Eleverne kan fremlægge på forskellige måder. Eleverne kan også fremlægge forskellige aspekter af emnet. Man kan lave caféfremlæggelser, hvor to grupper fremlægger for hinanden. Man kan lave en markedsplads, hvor grupperne kan fremlægge for dem, der kommer til dem. Husk at give anerkendende feedback, da eleverne har gjort et stort stykke arbejde. Vær opmærksom på, at du som underviser skal skrue ned for dit behov for kontrol.

14.4 Kildehenvisning

Artikel: <https://sopudk.sharepoint.com/:b:/r/sites/Metodekonference2022/Shared%20Documents/General/Metodekonference%202022%20-%20virtuel/Gruppearbejde%20og%20budskaber/%27Gruppearbejde%27%20artikel.pdf?csf=1&web=1&e=bitrdr>

Film: Troels Bom Om Gruppearbejde.mp4 (sharepoint.com)

15. Bilag 4: Motivation og Lyst til Læring

Pædagogiske metoder

At være i en læringsproces kræver motivation. Når vi taler om motivation, skelnes der primært mellem to former, ydre og indre motivation. Den ydre motivation centrerer omkring udsigten til belønning og anerkendelse eller være motiveret af at undgå dårlig samvittighed, straf eller andre sanktioner. Den indre motivation er her, vi som mennesker lærer og trives bedst. Når vi gør noget af lyst, af egen fri vilje, fordi vi finder det værdifuldt og meningsfuldt. I undervisningen bør vi efterstræbe at fremme elevens indre motivation, da forskning netop har vist, at det er her, vi som mennesker lærer og trives bedst.

Projekt *Lyst til Læring* tager sit teoretiske afsæt i "selvbestemmelsesteorien", som er udviklet af de amerikanske forskere Edward Deci og Richard Ryan. Projekt *Lyst til Læring* fokuserer på, hvordan man via sin undervisning kan være med til at fremme betingelserne for, at eleven udvikler indre motivation og herigennem lyst til læring.

3 psykologiske behov, der er vigtige at være opmærksom på, hvis vi som undervisere vil fremme elevens indre motivation, trivsel og læring.

1. Autonomi og medbestemmelse
2. Kompetence og tiltro til egne evner
3. Samhørighed og tilhørsforhold

Alle tre behov skal være opfyldt i undervisningen for, at den indre motivation har gode vilkår for at udvikle sig. Som elev kan man fx godt føle sig kompetent og en del af et fællesskab, men hvis man ikke kan se meningen med de opgaver, man bliver stillet overfor, så vil det præge ens indre motivation negativt. Derfor er det vigtigt at have fokus på alle tre behov i sin undervisning.

I praksis betyder det, at du som underviser fremmer elevens indre motivation ved at:

1. Inddrage eleverne i undervisningen, så de kan se en mening i deres fag og uddannelse
2. Skabe de rette rammer for, at eleven kan mestre faget og have tiltro til egne evner
3. Tænke relationer og fællesskaber ind i undervisningen, så det ikke bliver frakoblet det faglige

15.1 Sammenhæng til det fælles pædagogiske didaktiske grundlag

Da vi på SOSU H arbejder med at uddanne en mangfoldig elev-/kursistgruppe med forskellige forudsætninger for læring og motivation, er det vigtigt, at vi undervisere arbejder med en varieret og praksisnær tilgang, så alle elever/kursister kan opleve motivation på forskellige måder.

Faglig dannelse: Når vi har fokus på elevens kompetencer og tiltro til egne evner, bidrager vi til at styrke elevens faglige dannelse og fagidentitet.

Læringsmæssig dannelse: Når vi har fokus på elevens behov for autonomi og medbestemmelse, så bidrager det til en øget motivation samt forståelse for elevens egen læring.

Demokratisk dannelse: Når vi har fokus på elevens medbestemmelse og samhørighedsforhold samt at blive medinddraget, øges elevens demokratiske dannelse.

15.2 Vejledende beskrivelse/handlingsanvisning

1. Autonomi og medbestemmelse

Når vi arbejder med eksperimenter og undersøgende undervisning, er det vigtigt, at vi tør træde ud af ekspertrollen og har tiltro til, at der sker læring hos eleverne. Det kan medføre, at eleverne motiveres af medinddragelsen i undervisningen, og eleverne får mulighed for at indtage nye roller i læringsrummet.

2. Kompetence og tiltro til egne evner

Når vi har fokus på, at formål med opgaver, der stilles, er klare og tydelige for alle elever, så får de en følelse af, at de kan mestre opgaverne.

Når vi skaber et klasserum, hvor perfektionskulturen ikke styrer rummet, og der er plads til at begå fejl, styrker vi elevens tiltro til egne evner.

Når vi giver løbende feedback, får den enkelte elev mulighed for at arbejde med egne faglige og sociale kompetencer.

Når vi praktiserer ovenstående, bidrager vi til, at eleverne bliver bevidste om og ændrer deres mindset. Det at lære er en krævende proces, og processen er lige så vigtigt som målet.

3. Samhørighed og tilhørsforhold

Ved at have fokus på at skabe et klasserum, hvor det er trygt at begå fejl, styrker vi samhørigheden mellem eleverne.

I undervisningen skal der skabes mulighed for, at eleverne kan mødes i aktiviteter, der kan styrke deres fællesskab og det faglige rum.

Vi skal facilitere aktiviteter, hvor alle elever er på lige fod, og hvor eleverne får mulighed for at sætte deres forskellige kompetencer i spil og støtte hinanden.

15.3 Kildehenvisning

Lyst til Læring – Viden om motivation

Lyst til Læring – 8 veje til motiverende undervisning 11333_lyst-til-laering-download.pdf (dcum.dk)

Lyst til Læring – Motivationsøvelser

Det fælles pædagogiske og didaktiske grundlag

16. Bilag 5: Projekt opgave

Pædagogiske metoder

16.1 Præsentation af metoden

Formålet med projekt opgaven er at give eleven/deltageren mulighed for at sætte sine ressourcer og potentialer i spil og bidrage til dennes dannelse, gennem arbejdet med praksisnære problemstillinger.

Problemorienteret projektarbejde er karakteriseret ved, at eleven/deltageren undersøger noget *den ikke ved*. Fokus er *den ikke-viden, som eleven/deltageren har opdaget, den har* (Olsen og Pedersen, 2003: 13). Det problemorienterede projektarbejde er kendetegnet ved, at problemformulering er styrende for hele projektet. En god problemstilling er i tillæg til at være elevens/deltagerens eller gruppens 'ikke-viden', også valgt af interesse og har faglig relevans. Problemstillingen og problemformuleringen vil typisk skærpes i takt med at gruppen/elevens/deltagerens viden om feltet udvikles.

Risikoen i det problemorienterede projektarbejde er, at det bliver meget specialiseret. Det gode projektarbejde er dog både fokuseret og eksemplarisk. Med en velvalgt problemstilling og god vejledning, vil et afgrænset emne være grobund for dybere forståelse for og bredere indsigt i relevante, faglige emner.

16.2 Sammenhæng til det fælles pædagogiske didaktiske grundlag

Faglig dannelse: Udviklingen af og fordybelsen i en faglig problemstilling kan bidrage til elevens faglige identitet og når problemstillingen lykkes med at være eksemplarisk, vil den bidrage til en dybere faglig forståelse og potentielt faglig stolthed hos elevens/deltageren.

Læringsmæssig dannelse: Gennem udviklingen af projekt opgaven og det dynamiske arbejde med problemformulering og problemstilling, udvikler eleven/deltageren sine metodiske kompetencer i forhold til kritisk at tilegne sig viden gennem fokuserede, eksemplariske problemstillinger og herudfra overskue større stofmængder og kreativt finde løsninger (Olsen og Pedersen, 2003: 21).

Demokratisk dannelse: Med projekt opgaven som fælles tredje, træner eleven/deltageren gennem arbejdet sin aktive deltagelse i fællesskaber ved at indgå i gruppearbejdet. Netop deltagelsen i demokratiske processer, som det horisontalt organiserede gruppearbejde, fremhæves ofte som den primære vej til demokratisk dannelse (Biesta, 2014: 141).

Digital dannelse: Den digitale dannelsesdimension kan her dels reflekteres i problemstillingen, hvor teknologiforståelse, velfærdsteknologi og hjælpemidler kan være relevante at inddrage. Dels er der en metodisk dimension i projekt opgaven, hvor kilder oftest helt eller delvist vil være tilvejebragt gennem nye medier fx på internettet, hvilket afkræver en kildekritisk tilgang.

16.3 Vejledende beskrivelse/handlingsanvisning

Eleven/deltageren skal alene eller i grupper (op til tre) og i samarbejde med vejlederen identificere en praksisnær problemstilling, som projekt opgaven skal behandle. Herefter skal eleven overveje relevante datakilder og etiske principper i forbindelse med indsamlingen heraf.

Eleven/deltageren skal alene eller i gruppe udarbejde et produkt, skriftligt eller i lyd eller film som opfylder grundlæggende akademisk metode og som skal danne grundlag for prøve. Produktet skal indeholde følgende:

- Indledning
- Problemstilling og problemformulering
- Metode- og teorivalg
- Analyse og Konklusion
- Perspektivering
- Litteraturliste
- Samt eventuelle bilag

Se desuden Projekthåndbogen, for en elevrettet for en elevrettet vejledning til projektopgaven ([link](#)), samt skabelon til eventuel skriftlig formidling på ItsLearning.

16.4 Kildehenvisning

Projekthåndbogen, SOSU H ([link](#))

Olsen, Poul Bitsch og Pedersen, Kaare (2003) Problemløst projektarbejde – en værktøjsbog, Roskilde Universitetsforlag

Biesta, Gert J.J. (2014) Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik, American Educational research association

17. Bilag 6: Refleksion

Pædagogiske metoder

17.1 Præsentation af metoden

Formålet med refleksion er at bearbejde situationen for at lære noget, der kan anvendes i en kommende plejesituation. Ordet refleksion kommer af det latinske ord "reflectere", der betyder tilbagekastning. I forbindelse med læring i praksis betyder det at kaste blikket, tankerne tilbage på noget, der er sket. Når vi reflekterer over fx en plejesituation, betyder det, at vi tænker en bestemt situation igennem, relaterer den til vores viden og dermed bliver klogere på, hvad der gik godt, og hvad der kunne gøres bedre i situationen.

For at skabe et rum for refleksion, er det nødvendigt med et samspil af flere elementer. Herunder: Ønsket om at udvikle sig, gerne sammen med andre. I så tilfælde, at være sproglig og formidlende, samt at være klar til at ændre synsvinkler og se på forskellige sammenhænge og forklaringsniveauer (Olsen og Pedersen, 2003: 73).

Refleksion er således et redskab til at kunne forbinde teori til praksis og dermed kvalificere vores handling og læring.

17.2 Sammenhæng til det fælles pædagogiske didaktiske grundlag

Læringsmæssig dannelse: I forhold til den læringsmæssige dannelse, kan refleksion som metode understøtte mestring og motivation. Gennem refleksion får eleven/deltageren blik for egne styrker, læringsmuligheder og potentialer samt handlingsmuligheder ift. sit videre arbejde.

Den praktiske erfaring med faciliteret refleksion, kan danne afsæt for at eleven/deltageren får opmærksomhed på at skabe rum for refleksion og dermed understøtte en lærende praksis, som denne kan tage med videre i sit professionelle virke.

Faglig dannelse: Eleven/deltageren udvikler en dybere faglig forståelse, ved at reflektere over den erfarede situation og hvordan læringen herfra kan bruges i elevens videre professionelle praksis.

Demokratisk dannelse: Refleksion understøtter elevernes/deltagernes demokratiske dannelse i kraft af refleksionen over relationen til borgeren/patienten, samt eventuelt også kolleger, andre professionelle eller pårørende. Elevens refleksevene relationskompetence, styrker dennes kompetencer i forhold til at indgå i fællesskaber i skole, samfund og arbejdsliv.

Digital dannelse: Digital dannelse handler i høj grad om bevidst relevant anvendelse af teknologiske løsninger. Der bør således være et perspektiv på tværs af de tre trin i refleksionscirklen, for at styrke elevens/deltagerens digitale dannelse.

17.3 Vejledende beskrivelse/handlingsanvisning

Refleksion som metode kan til eksempel faciliteres ved hjælp af værktøjet: Refleksionscirklen. Denne model lægger i særdeleshed op til 'refleksion over handling', altså at se tilbage på en situation som er overstået for at reflektere over og lære af den.

Refleksionscirklen er bygget op i tre trin: beskrivelse af en situation, analyse af en situation og anvendelse af situationen til læring; hvad vil man gentage, hvad vil man lave om til en anden gang, samt hvordan man

har udviklet sig gennem den relevante situation. Se desuden punkt 4.1 Refleksionscirklen i Læring i Praksis på SOSU H, Social og sundhedsassistent (2023) ([Link](#))

17.4 Kildehenvisning

Læring i Praksis på SOSU H. Social og sundhedsassistent (2023) ([Link](#))

Se endvidere:

Riis, Marianne og Brodersen, Anne (2023) Erhvervspædagogisk opslagsbog, Hans Reitzels Forlag

Bisgaard, Jan m.fl. (2019) Praktikkens didaktik - Praktikvejledning på SOSU og PAU, Gyldendal

Olsen, Poul Bitsch og Pedersen, Kaare (2003) Problemløst projektarbejde – en værktøjsbog, Roskilde Universitetsforlag

18. Bilag 7: Simulation som pædagogisk metode

Pædagogiske metoder

18.1 Præsentation af metoden

"Simulation anvendes som en metode til at efterligne dele af eller alle aspekter af en situation, så den lærende oplever denne som troværdig og realistisk - gennem anvendelse af viden, handling, refleksion og øver teoretisk forståelse og sammenhæng." (Helleshøj, 2013)

Simulation som pædagogisk metode baserer sig på en forståelse af læring som noget, der foregår igennem en kobling mellem praktisk øvelse og sprog/refleksion. Læringen opnås igennem både briefing, træning og en efterfølgende debriefing/refleksion over færdighederne.

Inden for spændet af forskellige opfattelser af simulation, findes der mange forskellige underkategorier, fx færdighedstræning, hvor konkrete færdigheder øves, forumteater, rollespil og full scale simulationer med avanceret udstyr.

SOSU H definerer simulation som pædagogisk metode som en proces, der altid foregår i tre faser:

- Briefing
- Scenarie
- Debriefing

I simulation som pædagogisk metode tages der udgangspunkt i et scenarie med et indhold, der gør det muligt for eleven at arbejde med at opnå læring i forhold til et defineret mål.

Metoden gør det muligt at opstille realistiske situationer med høj fidelitet. Eleven vil opleve at få mulighed for at lære uden den handletvang, eleven vil opleve i praksis og uden risiko samt efterfølgende få mulighed for at koble teori og praksis.

I simulation som pædagogisk metode skabes der mulighed for, at eleven kan arbejde i forskellige læringsrum. Disse rum er

- Et øverum, hvor eleven kan arbejde med at finde løsninger, metoder og ideer samt træne færdigheder og kompetencer. I dette rum er der mulighed for gentagelser.
- Et refleksionsrum og et teorirum, hvor der arbejdes med elevens antagelser, eksisterende erfaring og viden. I dette rum trænes eleven i refleksion og i at få koblet teori og praksis.

18.2 Sammenhæng til det fælles pædagogiske didaktiske grundlag

Simulation som pædagogisk metode understøtter mange dele af SOSU H's pædagogiske og didaktiske grundlag.

Praksisnærhed: Simulationer tillader eleven at dykke ned i realistiske pleje- og omsorgsscenarier, som øger elevens forståelse for og parathed over for de situationer, eleven vil møde i den virkelige verden. Dette reducerer kløften mellem teori og praksis og mindsker risikoen for praksischok.

Helhedsorientering: Ved at skabe scenarier, der kræver brug af forskellige kompetencer og viden, fremmes elevens evne til at se hændelser og udfordringer i en større sammenhæng. Dette tilskynder til at tænke på tværs af fag og fremmer forståelsen af komplekse borger-/patientforløb

Tværfaglighed: Simulationer kræver ofte, at eleven trækker på en bred vifte af viden og færdigheder. Ved at inddrage elementer fra forskellige fagområder skærpes elevens evne til at arbejde sammen på tværs af faggrænser, hvilket simulerer virkelighedens tværfaglige og tværasektuelle samarbejde og styrker elevens tværfaglige kompetencer.

Dannelse: Igennem simulationer får eleven mulighed for at udvikle personlige og professionelle egenskaber som empati, etisk bevidsthed og kritisk tænkning. Eleven er i stand til at reflektere over og diskutere etiske dilemmaer og patientperspektiver i trygge rammer, hvilket understøtter elevens overordnede personlige og professionelle udvikling.

Læringsfremmende evaluering: Briefing og debriefing-faserne muliggør refleksion og evaluering, både under og efter en simulation. Debriefing-fasen er særlig vigtig, da eleven får mulighed for at analysere sine handlinger, beslutningsprocesser og teamdynamik. Dette giver en dybde i den læringsoplevelse, som eleven kan anvende i andre sammenhænge og understøtter den kontinuerlige læring.

Motivation: Ved at skabe læringsoplevelser, der føles relevante og engagerende, kan elevens motivation øges. Simulationsbaseret læring stimulerer elevens nysgerrighed og give lyst til at udforske og fordybe sig yderligere i stoffet, hvilket kan medføre en øget indsats og engagement i egen læringsproces.

18.3 Vejledende beskrivelse/handlingsanvisning

Simulation som pædagogisk metode foregår på SOSU H i følgende tre faser:

Første fase er en briefingsfase, hvor eleverne introduceres til rammerne for simulationen. Her skal eleverne introduceres til tidsramme og plan for simulationens faser. De skal introduceres til målet og det storyboard, der arbejdes ud fra. De skal have mulighed for at fordele roller, orientere sig i materialet og evt. udstyr, der skal anvendes i scenariet. I denne fase er det vigtigt, at facilitatorens rolle også ridses op.

Anden fase er selve scenariet.

Tredje fase er debriefingen, som foregår umiddelbart efter scenariet sammen med en facilitator. Debriefingen skal foregå et roligt og uforstyrret sted, og der skal afsættes god tid til dette. Debriefingen foregår i tre faser. En beskrivelsesfase, en analysefase og en anvendelsesfase. Alle elever byder ind med reflekterende observationer og har til formål at fremme refleksion og transfer.

18.4 Kildehenvisning

Hanne Hellestøj m.f.: simulation i sundhedsuddannelserne. 1. udgave 1. oplag Munksgaard 2013

19. Bilag 8: Sprogudviklende undervisning.

Pædagogiske metoder

19.1 Præsentation af metoden

Sprogudviklende tilgang og metode er en læringsproces, hvor der tages udgangspunkt i elevens for forståelse og hverdagsprog. Når eleven skal udvikle fagsprog, sørger underviseren for tydeligt fokus på fagets sprog og stilladsere elevens læringsproces. Derudover er nogle af principperne for den sprogudviklende tilgang, at:

- Eleven skal være sprogligt aktiv (tale, lytte, læse, skrive) både individuelt og i samarbejde med andre i et bedømmelsesfrit og trygt miljø.
- Undervisningen stilladsers tilpas, så der er mulighed for at eleven udvikler fagsprog. Eleven udfordres fagligt og sprogligt gennem sprogudviklende aktiviteter.
- Der skal være deltagelsesmuligheder for alle, og underviseren faciliterer processen.
- Eleven skal bruge sproget i forskellige kontekster og sammenhænge for at udvikle fagsprog.
- Bruge klasserummet aktivt, så de flersproglige kompetencer opleves som en ressource.

Principperne om Sprogudviklende undervisning gælder ikke udelukkende for elever med dansk som andet sprog, men kan også bruges til elever med dansk som modersmål. Et princip i Sprogudviklende undervisning er at alle elever kan have gavn af at udvikle fagsprog.

På SOSU H anvender vi Bromodellen, som en del af den sprogudviklende metode der hjælper eleven til dels at skabe fagsprog og dels en faglig udvikling. Det særlige ved modellen er, at eleven trækker på alle sproglige ressourcer og i flere tilfælde, kan bruge sit modersmål aktivt i undervisningen hvis der arbejdes individuelt eller i en gruppe med elever der taler samme sprog. Det fællessprog i klassen vil dog altid være dansk. Det handler om hvordan man kan hjælpe eleverne til at opnå fagsprog. Bromodellen består af fire faser:

Fase 1 omhandler for forståelse hvor man tager udgangspunkt i elevens egne erfaringer og hverdags sproget. Man kan bruge en fælles oplevelse i form af en film, podcast, oplevelsen e. lign. Eleven er i fokus.

Fase 2 omhandler introduktion til fagsprog hvor ordforrådet skal udvikles og gøres fagligt gennem lytning, notater og øvelser. Underviseren er i fokus.

Fase 3 omhandler bearbejdning af fagsproget hvor eleven arbejder selvstændigt med emnet, aktivt bruger fagsproget i gruppearbejde, mundtligt og skriftligt samt får redskaber til selv at skabe fagsprog

Fase 4 omhandler præsentation og feedback hvor eleven selv producerer et aktivt fagsproget både mundtligt og skriftligt, samt evaluere både egne og andres formidling.

19.2 Sammenhæng til det fælles pædagogiske didaktiske grundlag

SOSU H's fælles pædagogiske didaktiske grundlag der bygger på tre dannelseperspektiver nemlig den læringsmæssige-, demokratiske- og faglige dannelse.

Læringsmæssig dannelse - Mestring og motivation: Det er et af principperne for Sprogudviklende undervisning at eleven skal være sprogligt aktiv sammen med underviseren, med andre elever og individuelt i et bedømmelsesfrit og trygt miljø. Gennem dette miljø med forståelse og ved at blive bekræftet får eleven

mulighed for at se sit eget værd, og åbne sig for aktiviteter, der i tilgift giver et positivt forhold både til læring i nuet og videre frem (Bae, 1996 s. 20), og dermed også mulighed for bedre trivsel. Der skabes et miljø hvor eleven kan være og lære og udvikle sig som fagprofessionel, og hvor eleven som individ kan opbygge sproget i fællesskab med andre (Klafki, 2001 s. 40-41). Bromodellen handler i om hvordan eleven mestre først hverdags sproget og derefter udvikler fagsproget i fællesskab med andre i en faciliteret læringsproces. Gennem modellens faser og de mange øvelser, bliver eleven hjulpet i gang med et emne, og får et fagsprog som er med til at understøtte elevens motivation, da der opleves en progression i såvel sprog som faglig udvikling.

Gennem stilladsering og differentiering bliver eleven så dygtigt som muligt, og måske dygtigere end eleven var i stand til på egen hånd (Wood, Bruner & Ross, 1976). Ved passende støtte (og måske ved brug af eksempelvis sætningsstartere eller andre af Bromodellens øvelser) skabes mulighed for at der kan ske en kontrolleret progression der rækker ud over elevens kompetence i nuet.

Demokratiske dannelse - Aktiv deltagelse i fællesskaber på skole, på arbejdsplads, i samfundet og i verden: Det er en forudsætning i den Sprogudviklende undervisning og bromodellen at eleven hele tiden er aktiv deltagende. Da undervisningen ud fra modellen tager udgangspunkt i elevens egne erfaringer, er der hele tiden deltagelsesmuligheder, og her igennem mulighed for at styrke fællesskabet mellem eleverne, på arbejdspladsen osv. Som en aktiv del af fællesskabet opnår eleven gennem anerkendelse blandt andet selvværd (Honneth, 2006) med en fornemmelse af at være en værdifuld og positiv bidragsyder.

Ved at være i et trygt miljø på skole og arbejdspladsen og udforske sproget i forskellige kontekster, tør eleven bruge det spirende fagsprog, og med den passende støtte som stilladseringen giver (Wood, Bruner & Ross, 1976), kan eleven med tid også opnå en mere aktiv deltagelse i samfundet og i verden. Herved kan eleven bruge sin demokratiske ret, hvor man ikke blot er selvbestemmende over eget liv og meninger, men også er medbestemmende i eksempelvis den fælles kultur og de samfundsmæssige forhold vi som mennesker er en del af. Når man bruger det flersproglige klasserum aktivt, er man solidarisk med dem der måske endnu ikke har opnået de samme goder (Klafki, 2001). Eleven opnår form for retslig anerkendelse med rettigheder og forpligtelser, hvor eleven betragtes som en lige- og agtværdig del af samfundet (Honneth, 2006).

Faglig dannelse – fagidentitet og faglig stolthed: Sprogudviklende metode repræsenterer en indgang til et fagsprog der igen er med til at skabe både fagidentitet og faglig stolthed. Når man kan begå sig med et fagsprog, bliver man en del af et fagligt fællesskab – man kan noget og bidrager positivt. Der skal være plads til at eleven leger med sproget og fagligheder, får afprøvet sig selv i samarbejdet med andre elever og underviserne. De sprogudviklende aktiviteter, stilladsering og differentiering, er faktorer der får elevens kompetencer til at vokse (Wood, Bruner & Ross, 1976). Det sker bl.a. gennem Bromodellens faser og mange øvelser, så elever ikke blot bliver mere sproglig aktiv, men også oplever en faglig progression.

Det flersprogede og mangfoldige klasserum er med til at skabe læringsfællesskaber. Anerkendelse er væsentlig da det er med til at danne identitet hos eleven der ser på sig selv med selvtillid, selvværd og selvagtelse (Honneth, 2006). På den måde kan eleven med stolthed deltage i arbejdsfællesskaber som en lige-værdig del af samfundet.

19.3 Vejledende beskrivelse/handlingsanvisning

Bromodellen for Sprogudviklende undervisning beskriver hvordan eleven og underviseren arbejder sammen gennem de fire faser. Det er i modellen beskrevet hvem der er i fokus og hvad der skal arbejdes med. Broen slutter på et højere niveau hvilket symboliserer elevens læring og sproglig udvikling

Der er på modellen angivet nogle procentsatser der skal opfattes som vejledende, men giver samtidig en fornemmelse af vægtningen af faserne. Personen i rød, er den person der er i fokus. Hør en forklaring af Bromodellen her: <https://www.youtube.com/watch?v=V9eXAJEhb1I>

Der er supplerende materiale til Bromodellen på <https://samfundslitteratur.dk/broen/ungdom#tab2>
Her kan man finde skabeloner til nogle af de forskellige øvelser.

19.4 Kildehenvisning

Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. Social kritik: tidsskrift for social analyse og debat, årg. 8 vol. 47, s. 6-21

Honneth, A. (2006). Kampen om Anerkendelse. København: Hans Reitzels Forlag

Klafki, W. (2001): Dannelsesteori og didaktik – nye studier. Århus: Forlaget Klim

Thise, H & Vilien, K (2023): Broen til fagsproget i ungdomsuddannelserne. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976): The Role Of Tutoring In Problem Solving. J. Child Psychiatry, Vol. 17, pp. 89-100.

20. Bilag 9: Æstetiske læreprocesser

Pædagogiske metoder

20.1 Præsentation af metoden

De æstetiske læreprocesser er en læremåde, hvor eleven kan opnå ny viden og erkendelse i samspillet mellem oplevelse og erfaring. De æstetiske læreprocesser opstår i det dialektiske samspil mellem perception og produktion, der forankres kropsligt, og er med til at understøtte elevens refleksioner, udvikling og læring.

I de æstetiske læreprocesser kan eleven omsætte sine indtryk af et fagligt indhold eller en oplevelse gennem forskellige kunstneriske udtryksformer som fx billedkunst, musik, litteratur og drama. Der indgår et produkt, hvor eksempelvis det auditive, det taktile og det visuelle kommer mere i spil. Der kan benyttes materialer som tekstil, papir og lyd, der hver især har forskellige karaktertræk i form af tekstur, farver og bevægelighed, men som alle har den lighed, at de appellerer til sanserne.

I de æstetiske læreprocesser er kroppen omdrejningspunkt for læringen. Her kan eleven, i vekselvirkning mellem den oplevende og skabende proces, bearbejde sine indtryk i samspil med fantasi og kreativitet samt lære noget nyt om sig selv, andre og sin omverden. Eleven omsætter sine indtryk gennem et subjektivt symbolsprog. Ord og tanker bliver til følelser, der får et udtryk gennem fx billeder, musik og drama. Den individuelle proces, sættes i et fælles perspektiv, og bliver derved til en fælles lærings- og dannelsesproces.

Når der arbejdes eksperimenterende, er det en vekselvirkning mellem kaos og orden, og man må slippe kontrollen. Dette foregår i hjernen, hvor bl.a. vores tro og overbevisning er knyttet til. I den æstetiske proces er det en kaosorienteret undervisningsform, hvor det er oplevelsen som er målet, og kaos er midlet, mens viden og indsigt først indtræder, når refleksionen er der. Først derefter kommer erkendelsen og dannelsen indtræffer.

20.2 Sammenhæng til det fælles pædagogiske didaktiske grundlag

SOSU H's fælles pædagogiske didaktiske grundlag bygger på tre dannelsesperspektiver, der omfatter den faglige-, læringsmæssige- og demokratisk dannelse.

Læringsmæssig dannelse: I den læringsmæssige dannelse kan den æstetiske læring understøtte mestring og motivation, da læremåden bl.a. bygger på den enkelte elevs kropslige og følelsesmæssige erfaringer med fx et fagligt indhold eller en oplevelse. Det betyder, at læremåden understøtter den enkelte elevs subjektive erfaring, selvtillid, sociale kompetencer og lyst til at lære. Dette kan understøttes af elevcitaterne i forbindelse med øvelsen "Indtryk, udtryk og aftryk": *Når man taler om ting, bliver det ligesom inde i kroppen, men når man arbejder det ud gennem sine fingre eller hænder, så får man det ud af kroppen på en anden måde' og 'Det er som om man får arbejdet det ud gennem kroppen. Det er som om når man taler, så bliver ordene tit hængende inde i hovedet* (se bilag s.)

Elevcitaterne i forbindelse med øvelsen Elefant-øvelsen:

"Det var sjovt men også svært, da jeg har angst, det med at lukke øjnene, men jeg sagde, at det ville prøve det alligevel, det var spændende. Jeg glemte at jeg havde den her angst".

"Det var befriende, at få bind for øjnene, og godt med retningslinjer at elefanten skulle stå op. Efter en tid blev jeg helt vildt nysgerrig efter at se, hvordan min elefant så ud, jeg savnede mit syn".

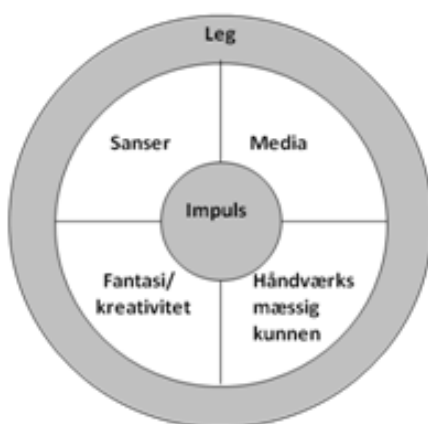
"Man visualiserer meget mere, hele tiden et billede af en elefant om hvordan de går, de står, det var en meget rar oplevelse". "Præstationsangsten forsvinder- når man ikke kan se, hvad man laver, man plejer at være selvkritisk, når man sidder og tegner, så krøller man det sammen, og smider det væk. Nu kan man ikke se resultatet, hvordan det bliver, kun mærke det. Det var befriende, ikke at skulle sidde og være selvkritisk imens man var i proces. At man ikke kunne sammenligne sig med de andre".

Demokratiske dannelse: Den æstetiske læring understøtter det demokratiske dannesperspektiv, da læreprocessen både er individuel og kollektiv. Dette kan understøttes af elevcitater fra øvelsen "Genstandslegen" *'Det kan også bruges i samarbejde, for at finde ud af om man tænker ens' (se bilag s.)* og *'Det fortæller noget om hvordan en person er, og har det på. Det skaber samtale og dialog, det kan sige meget om en persons livshistorie. Hvad genstanden er, og hvorfor den betyder noget' (bilag s.)* Det individuelle produkt bliver belyst i en fælles feedback og refleksion, som bidrager til en kollektiv læring om et fagligt indhold. På denne måde kan læremåden inkludere og understøtte fællesskaber af en større gruppe af elever, herunder fx elever med sproglige og faglige udfordringer. Dette kan understøttes af elevcitater *'når de fortæller hvad det betyder for dem, kan jeg også høre at, det udvider også min forståelse, og det lære mig også mere i forhold til ord'.*

Faglig dannelse: Faglig dannelse med fagidentitet og faglig stolthed som omdrejningspunkt kan styrkes i arbejdet med de æstetiske læreprocesser. Læremåden kan fx give adgang til at belyse et begreb/fagbegreb, på forskellige planer både konkret og abstrakt. Dette giver en øget bevidsthed og viden. Nøgleordene i den æstetiske læringsproces er åbenhed, nysgerrighed, refleksion og erkendelse, som sammen skaber viden og dannelse. Dette kan understøttes af elevcitater i forbindelse med øvelsen "Indtryk, udtryk og aftryk": *'Ja der kommer andre følelser op, og ens hjerte begynder at banke. Der kommer flere undertoner, som man ikke kan forklare med ord.'* (se bilag s.)

20.3 Vejledende beskrivelse/handlingsanvisning

Den æstetiske læring defineres som en læremåde, hvor man blandt andet kan anvende denne model af Malcolm Ross:



Begrebsafklaringer

Æstetisk læreproces: 'Den æstetiske praksis er en symbolsk kommunikation. Den udspringer af hverdagskulturen, og er samtidig (Drotner s. 66 'At skabe sig selv)

Perception: 'erkendelse af verden gennem sanserne' (den store danske.dk)

20.4 Kildehenvisning og forslag til litteratur

Austring Bennyé og Merete Sørensen (2006): Æstetisk læring -Grundbog om æstetiske læreprocesser: 1. udgave, 6. oplag: Hans Reitzel.

Fink – Jensen, Kirsten og Nielsen, Anne Maj (2009): Æstetiske læreprocesser-i teori og praksis, 1. udgave, 1. oplag, Billesø og Baltzer.

John Dewey (1934): Art as an experience. Kap.3. Having an experience s. 36-60. A Perigree Book, First Perigree printing 1980, Perigree trade paperback edition/2015. The Berkeley Publishing Group (USA)

Helene Illeris

Ole Thyssen, Dannelse i moderniteten, DPT 3/2001

Matti Bergstrøm, Neuropædagogik en skole for hele hjernen, Hans Rietzels forlag 1998.

Michael Husen, Arbejde, Rytme og Tid, NNF 1988.

Kirsten Drotner, At skabe sig selv. Nordisk forlag A/S 1999.

Kirsten Fink Jensen, Stemthed – en basis for æstetisk læring, DLH København 1998.

Lis Halby; Som fisk i vande t- som håndarbejde mellem traditioner og refleksion.

Citat: RKH: BA: Dannelse gennem æstetiske læreprocesser med udgangspunkt i samtidskunsten, 2003. Speciale (Cand.pæd.): Oplevelse og læring af den naturvidenskabelige formidling gennem tegning og musik på Geologisk Museum, 2017.

Citat: AAP, Det Æst(etiske), 2002. Pæd.diplom. i tekstilfag, DPU, forslag til implementering af de æstetiske læreprocesser via tekstilfag i SOSU-uddannelserne.

Citat: Elevcitater fra deres refleksioner over de æstetiske læreprocesser, PAU Brøndby, SSA Brøndby og GF2 Blågårdsgade d. 7.2-22.2 2024.