

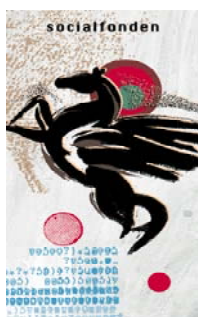


# SOSU som sluse til job og uddannelse

## Metodekatalog

**mht**consult  
November 2007

# SOSU som sluse til job og uddannelse



THE EUROPEAN COMMUNITIES



The European Social Fund



# Indholdsfortegnelse



<b>1.</b>	<b>4</b>
<b>METODER TIL FORMIDLING AF MISSION OG MÅL</b>	<b>4</b>
1.1 INDLEDNING	4
<b>2.</b>	<b>7</b>
<b>TRINVIS UDDANNELSE Gennem TVÆRINSTITUTIONELT SAMARBEJDE</b>	<b>7</b>
2.1 INDLEDNING	7
2.2 TRAGTMODEL MED FAGLIG TONING	8
2.3 GENTAGELSENS PRINCIP SKABER SAMMENHÆNGSKRAFT	10
2.3 HELHED I BÅDE AFKLARING OG KVALIFICERING	12
2.4 NÅR FAGLIGHEDEN HAR MANGE FACETTER	13
2.5 TVÆRFAGLIGE TEAM STYRKER DEN PÆDAGOGISKE HELHEDSTÆNKNING	14
2.7 TEORI OG PRAKSIS HÅND I HÅND I EN FLERSTRENGET LÆRINGSPROCES	18
2.8 ANSVAR FOR EGEN LÆRINGSPROCES	20
<b>3.</b>	<b>23</b>
<b>FRA PRINCIPPER TIL PÆDAGOGISK PRAKSIS</b>	<b>23</b>
3.1 INDLEDNING	23
3.2 TRÆNING Gennem TVÆRFAGLIGE TEMAER	24
3.3 FRA PERSONLIG TIL PROFESSIONEL OMSORG	25
3.5 SUNDT LIV I ALLE ALDRE - SET FRA FLERE SYNSVINKLER	30
3.5 ÆLDRELIV I DK - ALDER INGEN HINDRING FOR AKTIVT LIV	32
3.6 UDSYN TIL SAMFUNDET STYRKER INTEGRATIONEN	35
3.7 DIALOG OG DEMOKRATISK TÆNKNING	37
3.8 SAMPIL MELLEM INDIVIDUELLE OG KOLLEKTIVE LÆRINGSPROCESSER	39

# 1.

## Metoder til formidling af mission og mål

Om idéen bag metodekataloget



### 1.1 Indledning

*”Udviklingspartnerskabet vil forsøge at løse problemet med manglende uddannelse og beskæftigelse blandt kvinder med anden etnisk baggrund end dansk ved at arbejde ud fra en helhedstankegang, der sammenkobler beskæftigelses- og integrationsindsatsen med social- og familierpolitiske og uddannelsesaspekter....Udviklingsprojektet har til delmål at udvikle og samordne nye målrettede aktiviteter og metoder, der ud fra en kombineret tilgang med et forberedelsesforløb og en virksomhedspraktik sikrer faglig og sproglig opkvalificering af målgruppen med henblik på:*

- Optagelse på grundforløbet på sosu-skolen.
- Optagelse på hjælperuddannelsen og efterfølgende beskæftigelse inden for sosu-områderne.
- Sekundært at påbegynde anden faglig uddannelse eller varetage ufaglært arbejde, for eksempel inden for servicefagene...”

*(Målformulering i oprindelig projektbeskrivelse).*

Som vist i citatet fra Equalprojektets oprindelige målformulering har metodeudviklingen fra starten udgjort et kernepunkt i projektforløbet. Som det videre fremgår, hænger metodeudviklingen snævert sammen med projektets politisk-strategiske forsøgspektiver, der har sigtet på at støbe nye byggesten til integrations- og beskæftigelsesindsatsen blandt etniske minoritetskvinder med bopæl i Københavns Kommune.

Projektets metodeudvikling og metodeanvendelse skal derfor ikke betragtes som en isoleret praksis. Metoderne skal netop ses i sammenhæng med projektets samlede mission, mål og strategi.

Med Equalprojektets mission, mål og strategi som baggrundstæppe sætter de følgende afsnit fokus på de metoder, der samlet er udmøntet i forberedelsesforløbet på Center for Beskæftigelses, Sprog og Integration (CBSI) og i det særligt tilrettelagte grundforløb på Sosu-skolen i København.

Idéen er at tegne et nærbillede af metoderne – uden at tabe de store linier i projektet af syne. Kataloget skal illustrere:

- Forbindelsen mellem projektets mission, politiske målsætning, strategi og konkrete metodeudvikling.
- Samspillet mellem metodiske principper og praksisformer på tværs af CBSI og Sosu-skolen.
- Sammenhængen mellem læringsmål, undervisningstemaer og konkrete metoder på CBSI og Sosu-skolen.

Hensigten med denne opbygning er, at metoderne ikke selvstændiggøres og løs-

rives fra den ”store projekthistorie” – men at de derimod placeres i den kontekst,

som de indgår i. Den enkelte metode kan i mange tilfælde nyttiggøres i en

**Skema 1: Metodernes placering i det samlede projekt**

Mission	Policymål	Strategi	Metodiske principper	Lærings- og træningsmål	UV-temaer og konkrete metoder
<b>Integration og ligestilling i et samfundsperspektiv</b>  • At styrke integrationen og velfærden blandt etniske minoritetskvinder og deres familier	• Selvforsørgelse via uddannelse med et klart beskæftigelses sigte	• Trinvis uddannelsesmodel med sigte på flaskehalsområde  • Tværsektorielt samarbejde	• Helhedsorienteret indsigt i målgruppens forudsætning  • Fagtoning  • Tværfaglighed  • Ansvar for egen læringsproces	• Sundheds- og omsorgstræning • Ansvarligheds- og demokratitræning • Udsyns- og rumlighedstræning • Lærings- og progressionstræning • Projekt- og procestræning • Kreativ formidling • Praksislæring • Dansk og andre grundfag mv	• Social- og sundhedsarbejde – og begreber • Samfund, integration, ligestilling og kultur • Hverdagsliv, familie, relationer, opdragelse • Arbejdsliv mv
<b>Mangfoldighed i et arbejdspladsperspektiv</b>  • At skabe mangfoldige arbejdspladser i kommunen	• Brede rekruttering og bedre fastholdelse via interkulturel kompetence	• Mentorordning • Mentoruddannelse • Mangfoldighedstræning	• Organisatorisk læring	• Etnisk mangfoldighed i det kollegiale miljø • Etnisk mangfoldighed i borgergruppen mv	• Dialogmøder • Gruppeopgaver • Proces- og dialogværktøjer mv

ny projektsammenhæng. Men erfaringerne viser også, at det ikke altid er muligt at overføre metoder gnidningsfrit og succesfuldt fra det ene projekt til det andet. Overførselsværdien afhænger af, at der er klarhed over, hvilke strategiske mål, målgruppeforudsætninger og læringsmål metoderne har rettet sig mod. Derfor skal der som regel ske en tilpasning til den nye kontekst, som kan være kendetegnet ved andre mål, målgrupper, strategier og samarbejdsaktører mv. Denne transfer bliver lettere, hvis det er klart beskrevet, hvorfor og hvordan meto-

derne er anvendt i den givne projektsammenhæng:

### Det politiske niveau

- Hvilken politisk mission og målsætning har metoderne bidraget til opfylde?

### Det strategiske niveau

- Hvilken strategi har metoderne udmøntet?

### Det implementerende niveau

- Hvilke metodiske principper ligger til grund for metodebrugen, og hvordan hænger de sammen med

målgruppens forudsætninger og behov?

- Hvilke konkrete metoder er bragt i spil, og hvorfor er disse metoder velegnede til at styrke målgruppens kvalificering?

## Forløb fra vision til virkeliggørelse gennem flerstrengt målsætning

Skema 1 oven for gengiver det samlede beskrivelsessystem bag disse spørgsmål.

Missionen for Equalprojektet kan formuleres som et overordnet og langsigtet mål om at styrke etniske minoritetskvinders integrationsproces og aktive medborgerskab i det danske velfærdssamfund. Det er en proces, som erfaringsmæssigt indbefatter hele familien.

Hertil kommer en mission om at udbrede mangfoldighedstanken på arbejdspladser i Københavns Kommune, så der kan ske en nedbrydning af de barrierer, der har udelukket etniske minoriteter fra at fastholde fodfæstet på det danske arbejdsmarked på lige fod med etniske danskere.

I næste trin er der opstillet en politisk målsætning om at kæde integrations- og mangfoldighedsperspektivet sammen i et flerstrengt mål om at fremme selvforsørgelsesgraden blandt etniske minoritetskvinder ved at udvide det gængse rekrutteringsgrundlag på de kommunale sosu-arbejdspladser, der har stået i centrum for projektet. Det er en kendt sag, at sosusektoren – på trods af mangeårige flaskehalsproblemer – ikke har taget afgørende skridt til at igangsætte en rekrutterings- og fastholdelsesstrategi, der bygger på mangfoldighedstanken. Nøglen, der har åbnet døren til en helhedsorienteret løsning af integrations- og

mangfoldighedsproblemet, har været projektets særligt tilrettelagte uddannelsesmodel. Modellen har taget udgangspunkt i kvindernes forudsætninger og kvalificeringsbehov og har samtidig via den indbyggede mentorordning givet anledning til en større bevidsthed på sosuarbejdspladserne om fordelene ved en mere mangfoldig rekruttering.

En grundpille i strategien har derfor bestået i det tværgående samarbejde, som er en nødvendig forudsætning for at iværksætte en indsats, hvor personsiden og arbejdspladssiden betragtes under en samlet synsvinkel. Det gælder også på det metodiske plan, hvor kvalificeringen af etniske minoritetskvinder har været i samklang med en kvalificering på arbejdspladserne i og med, at mentorordningen har sat gang i lokale overvejelser om de potentialer og barrierer, der knytter sig til en øget rekruttering af etniske minoriteter til det faglige og kollegiale miljø.

## Fokus på fremgangsmåde

På baggrund af dette helhedsbillede fokuserer de følgende afsnit på Equalprojektets metodiske principper og praksisformer. Det skal bemærkes, at vægten er lagt på de metoder, der er anvendt i projektets integrationsindsats, mens de mangfoldighedskabende metoder ikke er inddraget.

Denne prioritering afspejler den vægtning, der har præget projektforløbet, hvor uddannelsesmodellen og indsatsen over for målgruppen af etniske minoritetskvinder har vejet tungere i vægtskålen end den interkulturelle kvalificering af arbejdspladserne.



# 2.

## Trinvis uddannelse gennem tværinstitutionelt samarbejde

Om projektets uddannelsesstrategi og pædagogiske principper



### 2.1 Indledning

*"Jeg var på UCI (CBSI) en kort tid, og jeg savner det da nogle gange, fordi det hjalp mig meget til at komme videre til grundforløbet, og fordi man lærte noget med computere og alt muligt forskelligt..." (Deltager på den ordinære uddannelse).*

*"Der er meget gruppearbejde. Det er rigtig godt...Det har også være nemmere for mig bagefter. Vi forstår, hvordan man laver et projekt og gruppearbejde..De andre kan ikke så meget – hvordan man laver projekter og reglerne..." (Deltager på den ordinære uddannelse).*

Citaterne giver et fingerpeg om, hvordan deltagerne har nyttiggjort den uddannelsesstrategi, der har været det bærende led i

Equal-projektet. Begge udsagn afspejler, at kvinderne har en tydelig bevidsthed om, hvordan den tværinstitutionelle uddannelsesmodel har præget deres læringsproces i en positiv retning frem mod målet om en ordinær hjælperuddannelse.

Uddannelsesmodellen udgør grundet sin særlige opbygning et fornyende element i projektet. Særligt tilrettelagt uddannelse behøver ikke i sig selv at være udtryk for nytænkning. Der har gennem årene været mange eksempler på særlige forløb inden for den samlede integrations- og beskæftigelsesindsats.

Uddannelsesmodellen repræsenterer imidlertid en fornyelse i og med, at det i praksis er lykkedes at skabe en metodisk synergi og sammenhængskraft i et tværinstitutionelt samarbejde.

Modellen overskrider således de grænser, der traditionelt adskiller beskæftigelsessystemet og uddannelsessystemets ressortområder. Det gælder både forvaltningsgrænser, institutionstyper, læringskulturer og lovrammer med forskellige mål og regelsæt. Modellen kan beskrives som en *tragt*, som vist i det følgende.

Derfor har der ligget en stor metodisk udfordring i at opbygge et tværgående uddannelsesforløb, der i praksis kan fungere som en organisk og sammenhængende helhed for deltagerne i projektet.

Sammenhængskraften hviler på en klar kontinuitet og progression i det samlede uddannelsesflow. Derved har deltagerne - trods fremmedhed over for danske undervisnings- og læringstraditioner – hele tiden haft blik for "den røde tråd". Bindeleddet består i de pædagogisk-metodiske principper, der har kendetegnet forløbet på tværs af CBSI og Sosu-skolen:

- Princippet om tragtførløb med faglig toning.
- Princippet om gentagelse.
- Princippet om helhedsorientering.
- Princippet om tværfaglighed.
- Princippet om ansvar for egen læringsproces.
- Princippet om læring til integration.

I de kommende afsnit følger en gennemgang af de faglig-pædagogiske grundprincipper, der har udgjort et fælles fundament for afklaringen og undervisningen på CBSI og Sosu-skolen.

## 2.2 Tragtmødel med faglig toning

Som illustreret neden for i figur 1 kan uddannelsesforløbet tegnes som en tragt, hvor den faglig-pædagogiske tilrettelægning bevæger sig fra et bredt afklarings- og kvalificeringssigte i den indledende fase og siden skærper fokus mere og mere mod det ordinære uddannelsesmål.

Tragtmødellem udtrykker derved et metodisk princip om, at den brede læringskompetence skal styrkes fra starten, således at deltagerne får støbt et solidt fundament for en stadig mere fagrettet kvalificering.

**Læringskompetence knyttet til den faglige kontekst**

Tragtmødellem bygger samtidig på princippet om, at læringskompetencen ikke skabes uafhængigt af den fag-faglige kontekst og kvalificering, den skal understøtte.

*"Det med at lære at lære – altså læringskompetencen – skal knyttes til noget fagligt, noget konkret.." (Interviewrunder på CBSI).*

Derfor spiller den sosu-faglige toning en vigtig rolle i deltagerne tilegnelse af de læringsstile, der præger den danske uddannelsesstradition. Opbygningen af en fag-faglig viden og bevidsthed er i sig selv med til at styrke læringskompetencen. I takt med at den faglige begrebsverden udvider sig, vokser også kompetencen til at erobre nye stofområder, til at italesætte fagets kerneområder – og til at reflektere selvstændigt over, hvordan man gerne vil omsætte sin faglighed i en professionel jobudførelse.

Startskuddet er det kompetenceafklarende og studieforberevende forløb på CBSI, hvor deltagerne gennemgår en bred afklarings og basiskvalificering, som hele tiden relaterer sig til det sosu-faglige område. Selv om forberedelsesforløbet kan munde ud i en beslutning om at vælge en anden uddannelses- eller beskæftigelsesvej, er der via den faglige toning lagt et hovedspor med retning mod Sosu-skolens særligt tilrettelagte grundforløb. Det indebærer også en afklarings af den enkeltes kompetenceniveau og kvalificeringsbehov inden for de grundfag, der er obligatoriske i grundforløbet såvel som i de ordinære sosu-uddannelser. Det studieforberevende forløb på CBSI tjener herved to hovedformål:



**For det første** opnår deltagerne en bred afklaring af deres individuelle kompetencegrundlag og kvalificeringsbehov i relation til sosu-uddannelserne såvel som i forhold til andre uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder.

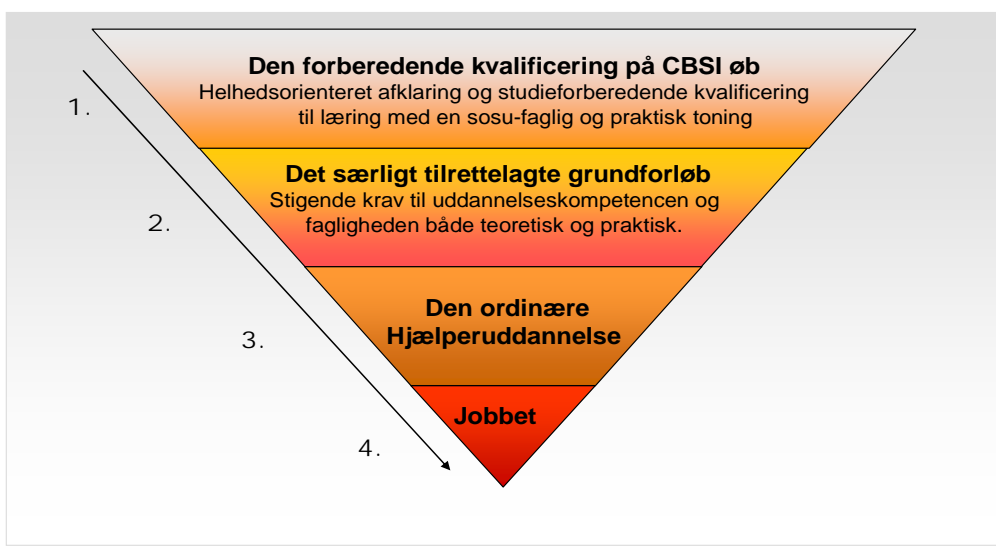
**For det andet** tilegner deltagerne sig den læringskompetence, der er en forudsætning for at føre videre uddannelsesplaner ud i livet. Via forberedelsesforløbets sosu-faglige toning får deltagerne lejlighed til at "lære at lære" med et målrettet sigte på de faglige og metodiske krav, de vil møde i det særlige grundforløb på Sosuskolen. Opbygningen af læringskompetencen er således ikke en "frit svævende" aktivitet, men tværtimod tæt relateret til den faglige og metodiske kontekst.

## Stigende studiekrav med beskæftigelse som sigtepunkt

Med overgangen til det særligt tilrettelagte grundforløb bliver deltagerne mødt af stigende krav, som "indsnævrer" deres kvalificering mere og mere målrettet mod det kompetenceniveau, der giver dem adgang til optagelse på den ordinære uddannelse.

Ved tragtens udmunding glimter til slut arbejdsmarkedet som det sigtepunkt, der skal sikre kvinderne selvforsørgelse gennem en stabil, faglært beskæftigelse inden for et flaskehalsområde med mange jobåbninger. Med et solidt uddannelsesforløb i ryggen er det nu inden for kvindernes rækkevidde.

**Figur 1: Tragtmodellen – progressionen i den samlede uddannelsesmodel**



Samlet er der med Equal-projektet smedet en sammenhængende uddannelseskæde, hvor hvert led nøje fjer sig sammen med det næste led på en måde, der

hele tiden holder det overordnede beskæftigelses- og selvforsørgelsesmål for øje.

## 2.3 Gentagelsens princip skaber sammenhængskraft

Som et af grundelementerne i tragtmødelen er der igennem hele uddannelsesforløbet lagt vægt på den faglig-pædagogiske praksis, der kan betegnes som gentagelsens princip. Begrebet er udtryk for en praksis, hvor der systematisk er tale om en gentagelse af undervisningstemaer og undervisningsindhold på tværs af det forberedende forløb på CBSI og grundforløbet på Sosu-skolen – og endvidere på tværs af grundforløbet og den ordinære hjælperuddannelse. Som citaterne angiver, har gentagelsens princip vist sig at have stor indflydelse på deltageres læringsresultater.

I Equal-projektets startperiode lød der betænkelige toner om de gentagelser, som deltagerne blev præsenteret for i overgangen mellem forberedelsesforløbet og grundforløbet. Der udspandt sig en pædagogisk diskussion om vigtigheden af, at deltagerne klart kunne skelne mellem de forberedende aktiviteter på CBSI og undervisningen på det særligt tilrettelagte grundforløb. Det gjaldt både i forhold til indhold og metodebrug.

De første erfaringer fra uddannelsesmodellen bekræftede imidlertid hurtigt, at deltagerne var bevidste om progressionen i forløbet, og at gentagelsen af undervisningstemaer og metoder var en af grundpillerne i deltageres helhedsforståelse. Mange deltagere har således tilkendegivet, at de sætter stor pris på en genkendelighed i både temaer, indhold og arbejdsform. Gentagelsens princip giver dem lejlighed til selv at teste progressionen og læringsprocessen. Når det faglige stof indimellem udgør et "vel-

*"- Oplever du, at der er gentagelser i stoffet?  
- Ja, det er der. Vi gør meget af det samme, og det er noget af det samme materiale, vi bruger. Nogle gange gør det noget, men det er også noget godt materiale. Jeg kender det i forvejen, og så er det let for mig at bruge. Men jeg lærer faktisk også noget nyt ved det her..." (Deltager på den ordinære uddannelse).*

*"Ja, der er mange gentagelser. Det er en god ting..." (Deltager på vej til den ordinære uddannelse).*

kendt terræn", bliver deltagerne bekræftet i, at de behersker deres stof, og at de løbende er på højde med kompetencekravene.

Hvor der i starten herskede bekymring for, at gentagelsesprincippet ville tilsløre de kravforskelle, der kendetegner overgangen fra forberedelsesforløbet til grundforløbet – har det vist sig, at gentagelsesprincippet tværtimod tydeliggør progressionen i forløbet. Samtidig bliver deltageres motivation og selvfølelse bestyrket, når de ved selvsyn erkender, at de har tilegnet sig de nødvendige kompetencer.

### Fra lineær til cirkulær læring i et dobbelt loop

Som citaterne oven for afspejler, bliver deltagerne desuden bevidste om, at der finder en ny læring sted.

Eller anderledes sagt: gentagelsen knytter sig til temaerne og indholdet i de pædagogiske materialer. Men den faglige læring sker nu på et højere refleksionsniveau.

Gentagelsens princip har derved også en berøringsflade til de klassiske læringsteorier omkring single loop og double loop læring<sup>1</sup>. Det dobbelte loop indbefatter, at der ikke alene er lagt et nyt videnslag ovenpå den hidtidige viden. Der er tilmed sket en kvalitativ udvikling, som gør det muligt for den enkelte deltager at reflektere dybere over sin egen viden, sine egne metoder – sin egen kompetence.

Som eksempel kan nævnes deltagerens holdning til gruppeprocesser. Som forløbet skrider frem, tilkendegiver flere og flere deltagere, at de er stærke tilhængere af gruppearbejde. Det sker netop i en erkendelse af, at læringen også er en kollektiv proces, der udvikler sig i det fælles undervisningsrum. Læringen er ikke kun resultatet af, at man tilegner sig lærerens udsagn ord for ord – således som hovedparten af deltagerne gjorde gældende på starttidspunktet.

*"Der var nogle emner på grundforløbet, som vi havde lært om først på UCI (CBSI). Så derfor kendte vi til det, da vi startede. Og med grundforløbet igen: der er vi sikkert godt forberedt til uddannelsen, for vi har haft alle emner nu. Det er rigtig godt på den måde..." (Deltager på vej til den ordinære uddannelse).*

Det er således et grundtræk ved uddannelsesmodellen, at progressionen i det samlede pædagogiske forløb ikke er tilrettelagt efter et *lineært* princip, hvor der hele tiden kommer nye temaer til i takt med, at deltagerne øger deres kompetence.

<sup>1</sup> Jf. Argyris, C. og Schön, D.A.: "Organizational learning", 1978.

Sværhedsgraden stiger ganske vist fra den brede forberedelse via grundforløbet og frem til den ordinære uddannelse. Men der er samtidig tale om en *cirkulær* progression, hvor flere undervisningstemaer gentager sig igennem forløbet, men hvor de hver gang bliver genstand for en fornyet erkendelses- og læringsproces. Her til kommer, at projektopgaverne har længere og længere varighed, efterhånden som forløbet skrider frem.

*"Gentagelserne er rigtig gode – alt det, der er kendt for dem. Men det er hele skolens kultur, de bliver bekendt med fra grundforløbet..." (Lærer på den ordinære hjælperuddannelse).*

Gentagelsens princip og den cirkulære tankegang giver deltagerne en ballast, som har vist sig at være et af de bedste støttepunkter, når "tragten snævrer ind", og de skal klare kravene på den ordinære hjælperuddannelse.

## 2.3 Helhed i både afklaring og kvalificering

Begrebet om den helhedsorienterede afklaring og undervisning har generelt vundet indpas i den danske uddannelses-tænkning. Helhedsorientering og ressourciorientering er begge nøgleord i den generelle indsats over for etniske minoriteter såvel som andre målgrupper, der har vanskeligt ved at vinde fodfæste i både uddannelse og arbejde.

Princippet om helheds- og ressourciorientering skal netop tilgodese, at mange ledige uden formelt-faglige kvalifikationer kan være i besiddelse af uformelle kompetencer og ressourcer, der gør dem i stand til at varetage en række jobfunktioner – eller som styrker deres muligheder for at gennemføre en målrettet kvalificering mv.

Samtidig skal helhedsprincippet sikre, at der både via afklaringen og kvalificeringen sker en synliggørelse af de barrierer, som i det skjulte kan have bremset tidligere ansættelses- og uddannelsesforhold.

*“Der er en helt anden motivation. De vil rigtig gerne have en uddannelse og blive selvforsørgede. Der er stor lyst til det. Men der er en masse ting også, der er svære: manglende netværk for eksempel, til syge børn... Det faglige kan de lære. Men de andre ting fylder og spiller ind. Det med at få tid til det hele...” (Interviewrunder på Sosu-skolen).*

Projektet har givet mange eksempler på, at deltagerne gennemgående er kendetegnet ved en høj motivation. Men samtidig har den helhedsorienterede metode bidraget til at synliggøre, at de sosu- og grundfags-

faglige krav ikke altid er det vanskeligste farvand, når kvinderne skal navigere sig frem til hjælperuddannelsen. I mange tilfælde er der større fare for, at kvindernes uddannelsesplaner kuldsejler på grund af de sociale og kulturelt bestemte livsvilkår.

### Kvinder fanget i et krydsfelt mellem forskellige forventninger og krav

Stik mod forventningerne kan spinkle sociale netværk være en større snublesten på kvindernes vej mod selvforsørgelse end manglende dansksproglig kompetence. På samme måde kan kulturelt betingede kønsroller bevirke, at kvinderne i vidt omfang skal organisere og håndtere et hverdagsliv fuld af paradokser:

**På den ene side** bærer de eneansvaret for familielivet ud fra en traditionel kønsarbejdsdeling, som fortsat er dybt rodfæstet i de livsformer og kønsmønstre, der er overført fra oprindelseslandene.

**På den anden side** konfronteres kvinderne i det danske samfund med uddannelses- og beskæftigelseskrav, som er fulgt i kølvandet af den ligestillingsproces, der principielt giver alle kvinder adgang til uddannelse og arbejde på lige fod med mænd.

Kvinderne fanges derved i et krydsfelt mellem forskellige kulturelt betingede forventninger til de roller og funktioner, de skal opfylde i kraft af deres køn.

Erfaringerne fra projektet viser, at uden den helhedsorienterede afklaring af kvindernes særlige livssituation kunne deres høje fraværsprocent tages til indtægt for manglende motivation eller manglende faglige forudsætninger for uddannelse. I stedet bliver det gennem den helheds- og ressourciorienterede afklaring tydeliggjort,

at de største barrierer ofte skal søges i sociokulturelle forhold. Løsningerne skal dermed også findes uden for undervisningsrummet, selv om de kultur- og familie-relaterede problemstillinger samtidig er et vigtigt kollektivt tema i både forberedelses- og grundforløbet.

Helhedstænkningen manifesterer sig i uddannelsesmodellen på flere måder, blandt andet gennem:

- Brugen af et bredt faglighedsbegreb i kompetenceafklaringen og kvalificeringen.

## 2.4 Når fagligheden har mange facetter

Figur 2 i det nedenstående illustrerer det brede faglighedsbegreb, som er med til at fremme en helhedsorienteret forståelse for de ressourcer, barrierer og kvalificeringsbehov, som kendetegner deltagerne.

Fagligheden er her defineret ud fra en bred vifte af kompetencer, som er individuelt sammensat fra person til person og som har forskellig vægt og værdi alt efter, hvilken uddannelses- eller jobmæssig kontekst de skal omsættes i.

Det brede faglighedsbegreb bygger således på den forståelse, at *alle* kompetencetyperne i større eller mindre grad har en faglig valør. Den enkeltes faglighed begrænser sig ikke til den fag-faglige profil - for eksempel til den professionsfaglige profil som sosuhjælper. Fagligheden har en langt større rækkevidde, hvor sociokulturelle, personlige og helbredsmæssige ressourcer og kompetencer kan have lige så stor relevans for jobudførelsen som de

formelt-faglige kvalifikationer, der er erhvervet gennem en formel uddannelse.

I pagt med denne definition af fagligheden har erfaringerne fra Equal-projektet ligeledes bekræftet, at deltagerne kendetegnes ved en "asymmetrisk" faglighed, hvor den enkelte kan være meget ressourcestærk inden for ét kompetencefelt, mens vedkommende har betydelige kvalificeringsbehov på andre områder<sup>2</sup>.

Brugen af det brede faglighedsbegreb ligger i forlængelse af en mangeårig udvikling i kompetencekravene på arbejdsmarkedet. Det er ikke nyt at understrege betydningen af de sociale og personlige kompetencer. Men der ligger en fornyelse i at betegne dem som en del af den enkeltes faglighedsprofil. I betragtning af den vægtning de generelt har i både uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet er det nærliggende at tage dette skridt.

Fagene inden for social- og sundhedssektoren bekræfter i særlig grad, at sociale og værdiorienterede kompetencer hører til hjørnestenene i den faglige profil. Det kommer blandt andet til udtryk i beskrivelsen af kompetencemål for de nye erhvervsuddannelser inden for sundhed, omsorg og pædagogik, hvor det hedder:

*"Eleven kan indenfor det pædagogiske område og bistands-, pleje og omsorgsområdet indgå i samspil med mennesker på en respektfuld og ligeværdig måde ud fra kendskab til levevilkårene for børn og børnefamilier, unge og ældre samt en forståelse for menneskers forskellige livshistorier og kulturelle baggrunde. ..."* (Foreløbig tilkendegivelse af kompetencemål, Det faglige udvalg for social- og sundhedsuddannelserne, oktober 2007).

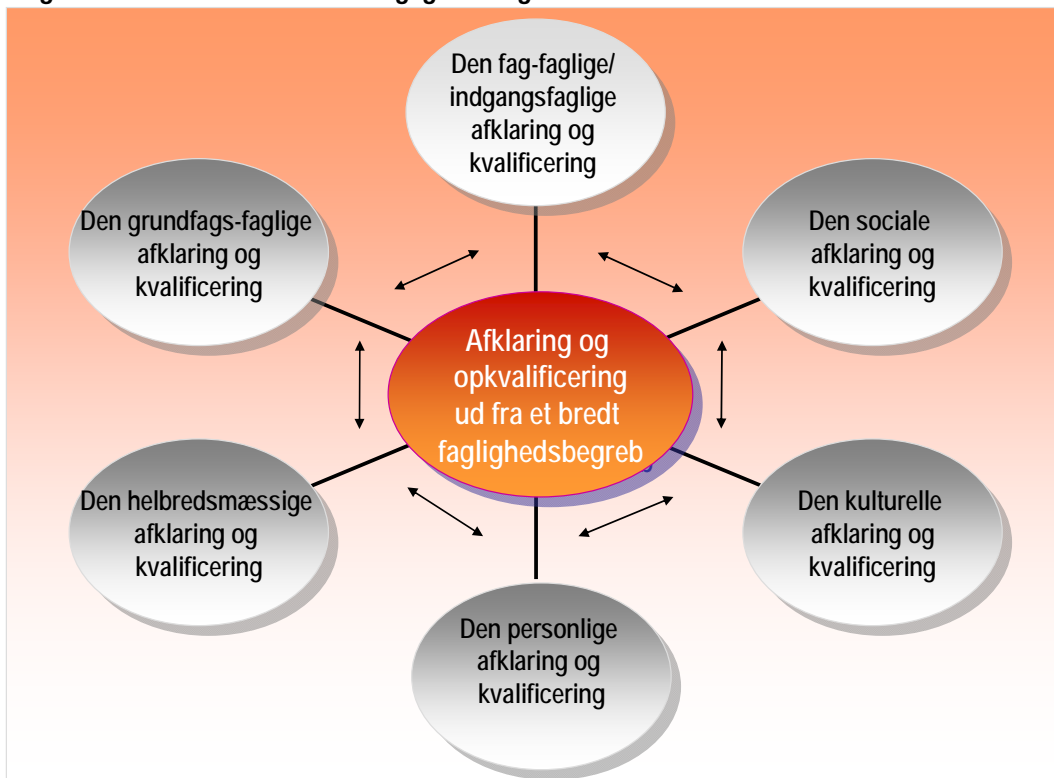
<sup>2</sup> Jf. mhtconsult: "Sosu som sluse til job og uddannelse", 2006.



Sociale og kulturelle livsformer vejer tungt i vægtskålen, når de faglige målsætninger skal formuleres. Det samme gælder eksempelvis evnen til at indgå i et respekt-

fuldt og ligeværdigt møde med brugere og borgere defineret som en faglig kompetence.

Figur 2: Det helhedsorienterede faglighedsbegreb



## 2.5 Tværfaglige team styrker den pædagogiske helhedstænkning

*"Vi differentierer jo også undervisningen. Vi prøver virkelig at leve op til de forskellige læringsstile..." (Underviser på hjælperuddannelsen).*

Princippet om tværfaglighed hænger næsten uløseligt sammen med princippet om helhedsorientering. Der er reelt tale om to sider af samme sag i og med, at en tværfaglig organisering i bund og grund hviler

på idéen om at skabe et pædagogisk tilbud, der respekterer, at deltagerne bringer forskellige kompetencer og ressourcer i spil – og giver plads til forskellige læringsstile.

I uddannelsesmodellen manifesterer tværfagligheden sig for det første i det tværsektorielle og tværinstitutionelle samarbejde, hvor undervisere og vejledere med udgangspunkt i hhv. en beskæftigelseskultur og en uddannelseskultur sammen bidrager til deltagerens afklaring og kvalificering.

Hertil kommer den tværfaglighed, der er etableret inden for den enkelte institution.

Tværfagligheden har i projektet dannet ramme om en løbende erfaringsudveksling. Men samtidig har projektet på tværs af CBSI og Sosu-skolen ført til en fælles erkendelse af, at den tværfaglige videndeling kan give grobund for en egentlig *erfaringsdannelse*, hvor nye pædagogiske principper og metoder udspringer af en fælles udvikling. Det har vist sig gennem afholdelsen af pædagogiske temadage for undervisere og vejledere på tværs af institutionerne.

Herudover er princippet om tværfagligheden blandt andet udmøntet i:

- Det tværfaglige underviser- og vejlederteam på CBSI.
- Flerstrengede læringsformer.

## 2.6 Kontinuerlig videndeling om deltagernes

Til grund for den tværfaglige teamorganisering ligger de metodiske principper om:

**At** alle tilknyttede undervisere og vejledere har en kontinuerlig kontakt med deltagerne.

**At** undervisere og vejledere dækker et bredt spektrum af fagprofiler og faglig praksisviden, som styrker den helhedsorienterede forståelse for deltagernes kompetenceprofiler og læringsstile.

**At** tværfagligheden tydeliggør, at der går en skillelinie mellem den kollektive undervisning og den individuelle vejledning.

Samlet repræsenterer det tværfaglige team på CBSI vejledningsfaglige, sosufaglige, samfundsfaglige, psykologiske, dansksproglige og kreative kompetencer. Derved er der skabt en solid basis for at kombinere og integrere teoretiske, kreative og praksisbaserede læringsformer med en løbende individuel kompetenceafklaring og socialpsykologisk vejledning.

Herudover har teamet sat den tværfaglige videndeling og fælles erfaringsdannelse i system i en fast arbejdsorganisering via:

- Uformelle dag-til-dag samtaler mellem undervisere og vejleder.
- Ugentlige fællesmøder med deltagelse af hele teamet.
- Fokussamtaler mellem undervisere og deltagere.

*"Der kommer flere sider frem. I mine timer er der én, der er rigtig god, som faktisk er den bedste på holdet, og som i andre timer er dårlig..."*

*"Så vi ser andre sider af dem på grund af vores indbyrdes videndeling."*

*(Interviewrunder og workshop på CBSI).*

Teamet har fremhævet, hvordan den tværfaglige organisering bidrager til at styrke helhedsbilledet af den enkelte deltagers potentialer, ressourcer og barrierer. Gennem den systematiske erfaringsudveksling opnår teamet en fælles og dynamisk indsigt i deltagernes læringsprocesser, progression og differentierede læringsbehov ud fra forskellige faglige synsvinkler. Det giver gevinster for både undervisningen og vejledningen:

**For det første** den gevinst, at både undervisning og vejledning kan tilrettelægges i nøje overensstemmelse med den enkelte deltagers aktuelle og langsigtede behov.

**For det andet** den gevinst, at teamet får en mere nuanceret forståelse for, hvordan deltagerne hver især kan bidrage med ressourcer til undervisningen, og hvordan der kan skabes et positivt samspil mellem deltagernes ressourcer og motivation i det kollektive læringsrum.

## Alle funktioner tilgængelige under samme tag

Den fælles erfaringsdannelse får endvidere bedre vilkår, når undervisning og vejledning finder sted dør om dør.

*"Jeg kunne ikke leve uden den viden, jeg får fra lærerne. Vi sidder fysisk tæt på hinanden – det er vigtigt, at vi får udvekslet... De ting, der bliver nødt til at blive sagt videre, bliver det. Ikke de andre ting. Jeg siger til kursisterne: jeg er nødt til at sige det og det til underviserne, men jeg siger sådan og sådan..." (Interviewrunder og workshop på CBSI).*

Med samlokaliseringen af undervisning og vejledning er der skabt en gunstig ramme for den kontinuerlige videndeling og erfaringsdannelse. Når funktionerne er samlet under samme tag, er det let at opretholde den *tilgængelighed*, som har vist sig at være alfa og omega for deltagernes læringsproces såvel som for erfaringsdannelsen blandt undervisere og vejledere.

Her kan undervisere gennemføre en tæt fælles planlægning med udgangspunkt i

deltagernes faglige, sociale og personlige udfordringer.

*"Vi ved, hvad hinanden gør, så derfor ved vi også, hvad vi ikke selv skal undervise i... Så det teamarbejde fungerer godt..." (Interviewrunder og workshop på CBSI).*

Den tætte og kontinuerlige sparring skaber samtidig den fleksibilitet, der skal til for at sikre, at deltagerne visiteres videre til det særligt tilrettelagte grundforløb, så snart de individuelt er parate til overgangen.

## Klar skillelinie styrker sammenhængen i undervisning og vejledning

Samlokaliseringen af vejledning og undervisning betyder paradoksalt nok, at der gennem den klare adskillelse skabes en tættere sammenhæng. I den forstand kan der tales om en form for vejledningsbaseret undervisning, der har den positive effekt, at det bliver nemmere at trække en klar skillelinie mellem undervisning og vejledning. Teamet arbejder ud fra en funktionsopdeling, hvor:

- **Underviserne** afholder såkaldte fokussamtaler med den enkelte deltager, hvor læringen og den faglige progression er i centrum. Det gælder også den del af uddannelses- og erhvervsvejledningen, der informerer *generelt* om uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet.
- **Vejlederen** varetager individuelle vejledningssamtaler, hvor deltagernes psykosociale, familiære og økonomiske livsbetingelser er omdrejnings-

punktet. Uddannelses- og arbejdspektivet sammenkædes i den individuelle vejledning med den enkeltes *specifikke* livssituation.

Når denne funktionsdeling er blevet tydeliggjort for deltagerne, bliver de bedre i stand til at adskille personlige og familierelaterede problemstillinger fra den faglige læringsproces. Når de tilmed har den tryghed, at vejlederen befinder sig rundt om hjørnet, bliver de også bedre til at udsætte individuelle spørgsmål og vejledningsbehov til efter undervisningstiden.



Gennem funktionsdelingen bliver det således mere synligt for deltagerne, at der er tale om adskilte funktioner, som er til rådighed under samme tag. Men de erfarer samtidig, at både undervisere og vejleder tager deres problemer alvorligt. De ser, at adskillelsen i praksis betyder, at den individuelle vejledning bliver mere professionel og løsningsorienteret, end den kan være i et fælles undervisningsrum, der ikke er gearret til at håndtere individuelle og psykosociale problemer mv.

Det har i praksis betydet, at de individuelle vejledningsbehov ikke i samme grad som tidligere bliver bragt på bane i den kollektive undervisning. Trygheden ved den nære vejledning muligheden giver

deltagerne mulighed for at koncentrere kræfterne om læringsprocessen.

Set i dette lys understøtter samlokaliseringen af vejledning og undervisning den udviklingsproces, hvor deltagerne erkender, at selv om læringsprocessen påvirkes af den totale livssituation – kan

*”Det nære går til vejlederen. Men vi ved det godt fra hende. Hvis én har store problemer, så siger vi jo ikke: få dig lige en uddannelse! Det er en tavs viden. Vi skal ikke dykke ned i deres sår. Men vi kan gennem samarbejdet tage bedre hensyn til, at såret er der...” (Interviewrunder og workshop på CBSI).*

det være en fordel, at man indimellem trækker en mental og tidsmæssig skillelinie mellem problemstillinger fra privatsfæren og de opgaver, der udspringer af undervisningen. Det kan give en ro og koncentration, som i mange tilfælde bevirker, at man får større overskud til at se løsningsmuligheder. I den forstand finder der således også en transfer sted fra læringsrummet og tilbage i den familiære sammenhæng.

## Samspil mellem det individuelle og kollektive refleksionsniveau

Samlet er det værd at lægge mærke til, at princippet om helhedsorientering og tværfaglighed ikke skal tolkes i retning af, at personlige og faglige problemstillinger har lige vægt i undervisningen. I Equal-forløbet har det tværtimod betydet, at undervisere og vejledere *i kraft af* den tvær-

*"Det er en anden relation, hvor man ikke altid er en 'hjælper'. Ellers skulle vi diskutere sygdom hele tiden."*

*"Nogle siger i starten de mest utrolige ting om deres privatliv som kan virke intimiderende - også på de andre. Så fortæller vi, at de skal bruge vejlederen til det."  
(Interviewrunder og workshops på CBSI).*

faglige organisering har trukket en grænse mellem forskellige professionelle funktioner for herigennem at give bedre plads til både undervisningen og vejledningen. Derved kan både undervisere og vejledere bedre varetage deres respektive professionelle roller. Det er ensbetydende med, at underviserne ikke længere ser sig presset til at optræde i en dobbeltrolle, hvor undervisningstiden i vidt omfang bliver opslugt af individuelle vejledningsbehov. Omvendt mindsker det også risikoen for, at den individuelle vejledning bliver opfyldt af faglige problemstillinger, som med fordel kan gøres til genstand for fælles opgaver og overvejelser i det kollektive læringsrum.

Deltagerne kan for eksempel arbejde med et tema som familie- og livsformer ud fra en socioøkonomisk og sociokulturel synsvinkel i undervisningen. Men de problemstillinger, der udspringer af den individuelle familiedannelse, bearbejdes igennem den individuelle vejledning. På denne måde skabes der et usynligt – men virkningsfuldt – samspil mellem den individuelle og den kollektive refleksion.

Sammenfattende resulterer princippet om adskilte funktioner i et tværfagligt samarbejde i:

**At** underviserne kan afgrænse sig fra vejlederfunktionen og opbygge en faglig fortrolighed, hvor de ikke overskrider deltagerens personlige grænser og integritet.

**At** underviserne samtidig har sikkerhed for, at omfattende vejledningsbehov bliver tilgodeset professionelt sideløbende, så deltagerne kan hellige sig undervisningen med større tryk og åbenhed.

**At** det tværfaglige teamarbejde samtidig er en garanti for, at både undervisere og vejleder har en helhedsorienteret viden om den enkeltes forudsætninger og læringsvilkår, som kan nyttiggøres uden at blive udstillet i det kollektive rum.

*"Et sted er der en professionel grænse. Den træder man ikke over...Det er vigtigt, at man forholder sig professionelt. Fordi vi er et team, har vi en slags faglig selvkontrol – en refleksion over, at vi ikke går over den grænse..vi spørger for eksempel ikke så meget til deres privatliv..." (Interviewrunder og workshops på CBSI).*

## 2.7 Teori og praksis hånd i hånd i en flerstrengt læringsproces

Som vist i figur 3 neden for praktiseres tværfagligheden endvidere gennem princippet om flerstrengede læringsformer. Det er et begreb for, at undervisningen baseres på en kombination af teoretiske, praksisbaserede og kreative læringsformer i klasserummet.



*" - Jeg arbejder med demens. Så laver vi reminiscenstræning – for eksempel ved hjælp af dufte. Så laver vi bolcher osv. Det kan med nemlig lave med folk med demens.*

*- Ja, du tager det praktiske af det, vi arbejder med.*

*- Så kan vi finde på at følge op med at besøge reminiscens-centeret..." (Interviewrunder og workshop på CBSI).*

*"Der arbejdes meget med at implicere elevernes praktiske viden og oplevelse fra praktikerne i undervisningen – altså at tillægge det praktiske en teoretisk betydning..." (Interviewrunder på Sosu-skolen).*

Det tværfaglige teamarbejde og den fælles planlægning gør det muligt at arbejde integreret med teoretiske, praksisorienterede og kreative metoder inden for de forskellige undervisningstemaer.

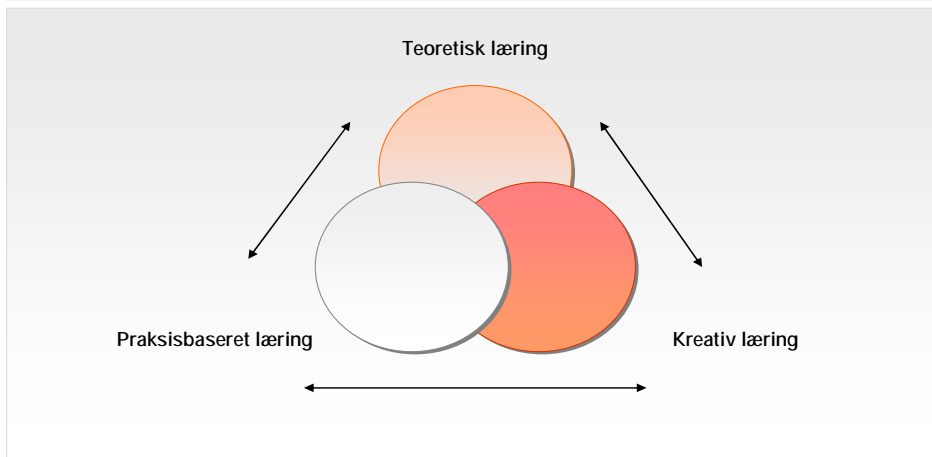
Den praksisorienterede undervisning kan supplere teorien med en erfaringsbaseret læring – for eksempel gennem opsøgende arbejde, udflugter og institutionsbesøg mv.

Citaterne i det ovenstående giver et indblik i, hvordan den tværfaglige arbejdsform et væld af muligheder for at anskueliggøre et tema fra flere sider. Under undervisningstemaet "Demens og reminiscens" begrænser deltagerne ikke synsfeltet til den rent teoretiske viden om demens og reminiscens.

De får tillige en oplevelse af, hvordan resterindringer i praksis kan trænes og bevares via dufte eller andre kropslige udtryk. Derudover får de indblik i de institutionelle rammer, der omgiver demens- og reminiscensforskning- og behandling i Danmark.

*"Den metodiske vej, vi bruger med at klippe, klistre og male – det stimulerer i meget høj grad den anden træning og læring...Det kan godt være indlæringssegenskaber, man får på andre måder. Hvis man har indlæringsproblemer som voksen, kan det være en måde at træne den slags..."*  
*"(Interviewrunder og workshop på CBSI).*

**Figur 3: Tværfaglig læring**



Gennem den flerstrengede læringsmodel får deltagerne lejlighed til at nærme sig komplicerede faglige temaer – som eksempelvis demens og reminiscens – ud fra forskellige læringsstile. Den kreative indfaldsvinkel kan for nogle deltagere befordre en indsigt og forståelse, som de ikke umiddelbart opnår gennem den teoretiske undervisning.

## 2.8 Ansvar for egen læringsproces

*"Der kan mangle lidt rigtig undervisning nogle gange. I stedet for bare at gøre det selv. Projektarbejde er rigtigt godt, men det er undervisningen også. Jeg kan godt lide undervisning og at lære forskelligt. ..Men i Iran kan du ikke snakke med lærerne. Det kan du godt her i Danmark, og det er godt.."(Deltager på den ordinære uddannelse).*

Princippet om ansvar for egen læringsproces har en central placering i uddannelsesmodellen. Det tematiseres både i forberedelsesforløbet og grundforløbet ud fra den fælles indfaldsvinkel, at deltagerne generelt har brug for at arbejde bevidst med deres egne læringsprocesser.

Equal-projektet har bekræftet, at deltageres læringsopfattelse i mange tilfælde er på kollisionskurs med de pædagogiske paradigmer i den danske – og vestlige – uddannelsestradition. Der er givet flere eksempler på, hvordan deltageres forventninger til undervisningen er ude af trit med de metodiske principper og praksisformer, der hersker på begge institutioner.

### Når læring er lig ophobet viden

Det gælder især deltageres forståelse for det læringsbegreb, der ligger til grund for undervisningens tilrettelæggelse på både CBSI og Sosu-skolen. Citatet oven

for illustrerer, hvordan mange deltagere er tilbøjelige til at forbinde den lærerstyrede undervisning med den "rigtige" læring, mens deres eget projektarbejde generelt tillægges mindre læringsmæssig værdi. Deltagerne sætter således ofte lighedstegn mellem læring og indlæring af faktuel viden, som er formidlet og dermed "blåstemplet" af en lærerautoritet.

*"Responsen kan også omvendt være: det er dig, der er læreren. Det er dig, der bestemmer..." (Interviewrunder på Sosu-skolen).*

Læring ses ikke som en aktiv udviklings- og erkendelsesproces, der til stadighed styrker evnen til at reflektere, tænke kritisk, vurdere og tolke, prioritere, træffe afgørelser og fremsætte selvstændige synspunkter mv.

Der kan således også peges på et skel mellem en meget konkret og nytteorienteret læringsopfattelse og et mere universelt og erkendelsesorienteret læringsbegreb.

Når deltagerne møder undervisningen med en forventning om at blive "påfyldt" med ny viden og konkrete færdigheder – forventer de også, at underviserne er de "tankpassere", der på deltagernes vegne suverænt tager stilling til, hvad der er relevant at lære. Deltagerne sætter sig selv uden for indflydelse på relevanskriteriet.

I den yderste konsekvens bliver det hermed undervisernes lærings- og erkendelsesproces, der kommer i centrum!

## At lære at lære mentalt og metodisk

*"De lærer, hvordan man lærer i vesten og i Danmark. Det er jo en form, der er indgroet i den måde, vi lærer på. Vi skal lære dem at lære..." (Interviewrunder og workshop på CBSI).*

Derfor skal afklaringen og opkvalificeringen danne grobund for en læringsproces, hvor deltagerne både mentalt og metodisk vænner sig til at reflektere over deres egne kompetencer og sætte ord på den relevans, de kan have i forskellige uddannelses- og arbejdssammenhænge.

Undervisere og vejledere fra både CBSI og Sosu-skolen har lagt vægt på at fastholde de danske læringsbegreber i undervisningen. Derfor tager undervisningen i begge institutioner udgangspunkt i begrebet om ansvar for egen læring.

I Equal-projektet er det gængse begreb imidlertid modificeret til at hedde ansvar for egen læringsproces. Det er udtryk for den holdning, at:

- det er **undervisernes** faglig- pædagogiske ansvar, at deltagerne opnår en læring og kvalificerer sig i forhold til de opstillede læringsmål. Det er undervisernes ansvar at tage nøje udgangspunkt i deltagernes forudsætninger og tilpasse de metodiske krav, så de én gang matcher og udfordrer deltagernes læringsmotivation og faglige standpunkt.
- Det er **deltagernes** eget ansvar at arbejde motiveret, aktivt og engageret med de emner, der indgår i undervis-

ningen. Det er deltagernes eget ansvar at møde stabilt, at forberede sig – og tage medansvar for det fælles læringsrum ved at udvise gensidig åbenhed, solidarisk støtte, empati og tryghed i det fælles læringsrum.

Det handler om gradvist at opbygge en læringsparathed og at lære at lære på nye præmisser, hvor deltagernes selvstændige holdninger og konklusioner i stigende grad sættes i højsædet på bekostning af den klassiske lærerautoritet. Ansvar for egen læringsproces indebærer således:

- **At** deltagerne medvirker aktivt gennem dialog og respons. Det være sig i en afklaringsituation såvel som i et undervisningsforløb.
- **At** deltagerne aktivt medvirker til at synliggøre deres egen læringsproces gennem kritisk refleksion og erkendelse.
- **At** deltagerne aktivt medvirker til at opstille individuelle læringsmål og forholder sig bevidst til progressionen i deres egen læringsproces.

Det er undervisernes ansvar at etablere et læringsrum, der giver deltagerne mulighed for at afprøve og tilegne sig de nye præmisser skridt for skridt i en proces, hvor de efterhånden ser sig selv som subjekter for deres egen læringsproces.

Erfaringerne fra projektet har positivt bekræftet, at der kan bygges en bro mellem forskellige læringstraditioner på en måde, der styrker deltagernes motivation for læring og uddannelse. Men budskabet lyder samtidig, at det ikke nytter at feje deltagernes medbragte forventninger fuldstændigt af bordet, hvis de skal nå frem til en erkendelse af, hvad der er essensen i begrebet om ansvar for egen læringsproces.

Selv om institutionerne opretholder principperne om det aktive deltagelsesperspektiv gennem brug af dialogiske undervisningsmetoder, studieværksteder og gruppearbejde mv. – så er underviserne opmærksomme på, at deltagerne har brug for særlig støtte i metoder, der er meget forskellige fra deres hidtidige undervisningserfaringer.

# 3.

## Fra principper til pædagogisk praksis

Om temaer og konkrete metoder i undervisningen



### 3.1 Indledning

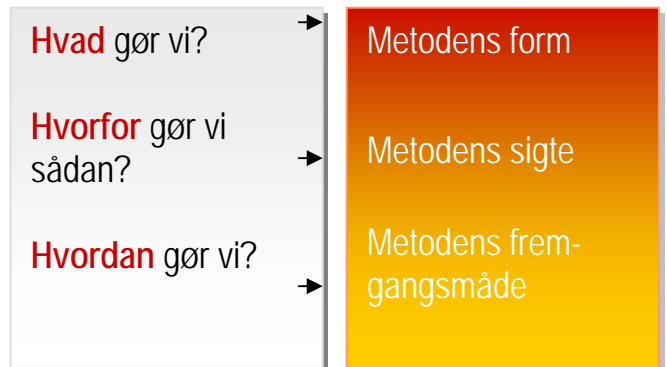
*"- Hvad synes du om de pædagogiske metoder, der blev brugt?*

*- Det var godt. Det var på forskellige moduler, og man skulle fortælle om opgaven for alle. Det var rigtigt godt. I starten var det underligt, men bagefter så lærer man, at det er godt at stå foran andre og forklare. Det lærer man meget af. Men uddannelse er jo hårdt og svært, så det er ok.."*  
*(Deltager på den ordinære uddannelse).*

Det foregående har beskrevet de centrale metodiske principper, der er lagt til grund for den særlige uddannelsesmodel i Equal-projektet. Som afslutning på metodekataloget giver de følgende afsnit eksempler på, hvordan de metodiske principper er blevet omsat i den daglige me-

todiske praksis på CBSI og Sosu-skolen. Selv om det kun drejer sig om et uddrag af projektets samlede metodevifte – bliver der herved tegnet et nærbillede af metodebrugen. Idéen er at gå bag den overordnede beskrivelse af formen og komme tættere på begrundelsen og virkemåden.

Eller anderledes sagt: at uddybe **hvad** til **hvorfor og hvordan** set i forhold til de læringsmål, der er opstillet for forløbene på baggrund af det overordnede politiske mål om at styrke målgruppens kvalificering frem mod ordinær uddannelse og beskæftigelse:



Idéen er at illustrere sammenhængen mellem målgruppens forudsætninger på den ene side – og på den anden side de metoder, der er taget i brug for at understøtte deltagerens kvalificeringsproces frem mod optagelsen på hjælperuddannelsen.

Det viser samtidig, hvordan undervisere og vejledere på CBSI og Sosu-skolen via den metodiske praksis har støttet deltagerne i at prioritere det langsigtede mål, selv om processen mod målet har budt på store udfordringer og personlige omkostninger i et presset familie- og hverdagsliv.



**Skema 2: Sammenhængen mellem læringsmål, undervisningstemaer og konkrete metoder**

Temaer	Social- og Sundhedsarbejde	Samfund, Integration, Ligestilling og Kultur	Arbejdsliv, Hverdagsliv, Familie og Socialisation
Læringsmål			
Omsorgs- og Sundhedstræning	"Anerkendende samvær" "Demens og reminiscens" "Fra personlig til professionel omsorg"	"Fortællinger fra velfærdssamfundet" "Aktive ældre"	"Ældres stjernestunder" "Sundt liv i alle aldre"
Ansvarligheds- og Demokratitræning	"Selvstændighed i jobbet" "Demokratisk dialogkultur"	"Køn, kultur og arbejdsdeling"	Børns behov mellem offentlig og privat pasning"
Udsyns- og rummelighedstræning	"Tilbud til udsatte målgrupper – ex unge handicappede"	"Kend din by"	"Ældrelev i DK"
Metodetræning	Projektorganiseret læring Procestræning Kreativ formidling	Projektorganiseret læring Procestræning Kreativ formidling	Projektorganiseret læring Procestræning Kreativ formidling
Praksistræning	Arbejdspladspraktik med voksende deltagelseskrav og timetal	Arbejdspladspraktik med voksende deltagelseskrav og timetal	Arbejdspladspraktik med voksende deltagelseskrav og timetal
Grundfagstræning	Fagundervisning Fagintegreret undervisning Prøver	Fagundervisning Fagintegreret undervisning Prøver	Fagundervisning Fagintegreret undervisning Prøver

## 3.2 Træning gennem tværfaglige temaer

Skema 2 oven for tegner et oversigtsbillede over temaer og konkrete metoder i den undervisning, der finder sted på tværs af CBSI og Sosu-skolen. Det skal igen understreges, at der ikke er tale om en udtømmende opgørelse af alle de anvendte metoder. Skemaet indeholder kun et eksemplarisk udvalg af metoder, som kan illustrere, hvordan der etableres en sammenhæng mellem lærings- og træningsmål på den ene side – og konkrete metodiske øvelser på den anden side.

### Lærings- og træningsmål med sosu-faglig toning

Skemaets øverste halvdel angiver sammenhængen mellem:

**A) De undervisningstemaer** (modultemaer), der strukturerer forberedelsesforløbet og grundforløbet-

og

**B) De lærings- og træningsmål**, der skønnes at være relevante for

deltagerne set i lyset af deres særlige læringsforudsætninger.

De anførte læringsmål optræder ikke direkte i planerne for grundforløbet og forberedelsesforløbet. Men de er udledt af beskrivelser, som undervisere og vejledere fra begge forløb har videregivet i interviewrunder og workshops mv.

De angivne undervisningstemaer er ligeledes en sammenfletning af temaer, der anvendes på tværs af de to forløb. Begge institutioner arbejder ud fra en modulopbygning.

De røde felter indeholder konkrete eksempler på metoder, der understøtter læringsmålene inden for de enkelte temaer. Nogle metoder går på tværs af temaerne, for eksempel de metoder, der er samlet under betegnelsen "Ældreliv i Danmark".

De hvide felter i skemaets nederste halvdel fremstiller de læringsmål, der går på tværs af undervisningstemaerne. Det er læringsmål, der vedrører deltagerens evne til at arbejde med selvstændige, projektor organiserede opgaveløsninger enten individuelt eller i gruppedannelse. Det gælder også træningen i at være bevidst om sin egen læringsproces og progression ud fra de tanker, der oven for er beskrevet under princippet om ansvar for egen læringsproces.

Som det fremgår af skemaet, er undervisningstemaerne både i forberedelsesforløbet og grundforløbet kendetegnet ved en bredde, der rækker ud over det rent social- og sundhedsfaglige område. Men idéen er i begge forløb, at sosu-vinklen hele tiden er til stede som en **faglig toning** i de anvendte metoder og undervisningsmaterialer.

På denne baggrund præsenterer de følgende afsnit et udpluk af de nævnte metoder:

### Omsorgs- og sundhedstræning

- Fra personlig til professionel omsorg.
- Fortællinger fra velfærdssamfundet.
- Sundt liv i alle aldre.

### Udsyns- og rummelighedstræning

- Ældreliv i Danmark.
- Kend din by.

### Ansvarligheds- og demokratitræning

- Demokratisk dialogkultur.

### Metodetræning

- Metode- og procestræning – samspil mellem kollektive og individuelle læringsprocesser.
- Kreativ formidling.

## 3.3 Fra personlig til professionel omsorg

*"Jeg (...) fortæller, at det her er et fagligt skel i omsorg: det her gør jeg med min mor, sådan her gør jeg i arbejdet. Jeg bruger også faget til at motivere til faget. Så de kan nå til erkendelsen: jeg har muligheder, jeg kan forstå de her ting". (Interviewrunder og workshop på CBSI).*

Omsorg er et nøgleord for stort set alle de jobfunktioner, der udføres inden for social- og sundhedsområdet. Indsigten i om-

sorgsbegrebet og evnen at praktisere omsorg må anses for at være et grundlæggende kompetencekrav, når deltagerne søger om optagelse på den ordinære uddannelse og i et videre perspektiv påtænker at arbejde inden for sosu-sektoren. Derfor indtager omsorgstræningen også en central plads som læringsmål i projektets uddannelsesmodel.

Det afspejler sig i metoder, som dels *direkte* sætter det professionelle social- og sundhedsarbejde på dagsordenen – dels mere *indirekte* giver deltagerne indblik i forskellige levevilkår og i velfærdsstatens råderum.

**Sigtet** er, at deltagerne stifter bekendtskab med forskellige omsorgsbegreber og lærer at trække en skillelinie mellem en personlig, mellemmenneskelig omsorg - og den professionelle, fagkyndige omsorg, der knytter sig til jobudførelsen inden det offentlige social- og sundhedssystem.

**Fremgangsmåden** er, at der via undervisningen "iscenesættes" situationer, hvor deltagerne skal praktisere en gensidig omsorg og opmærksomhed. Det er situationer, der samtidig gør det muligt at tematisere forskelle og ligheder i det personlige og professionelle omsorgsbegreb.

## Anerkendende samvær – et grundled i den personlige omsorg

På CBSI søger underviserne bevidst at skabe en kollegial omsorgs- og hensynstemning blandt kursisterne gennem en lang række uformelle handlinger, der bygger på en gensidig omsorgstænkning.

Det kan for eksempel ske ved, at deltagerne på skift får til opgave at hente mad til hele holdet i kantinen, så de træner sig i at tænke på de kollektive behov, der rækker ud over deres umiddelbare individuelle behov.

En anden fremgangsmåde består i en opmærksomhedstræning, hvor underviserne til stadighed italesætter de situationer, hvor deltagerne ikke lytter ordentligt til hinanden, og hvor de glemmer at udvise gensidig respekt ved for eksempel at læse aviser eller på anden måde demonstrere manglende interesse og engagement i forhold til de andres fremlæggelser og præsentationer mv.



Underviserne observerer et generelt mønster, hvor deltagerne fra en start er tilbøjelige til at ignorere hinanden, mens de samler al koncentration og opmærksomhed omkring lærerautoriteterne i en "bilateral" kommunikation mellem den enkelte og underviseren. Den kollektive bevidsthed om aktivt at etablere et fælles tilhørsforhold i undervisningen og uddannelsen er sjældent til stede fra starten.

Den skal forankres på det enkelte deltagerhold gennem stadige gentagelser og praksisøvelser, hvor navnelege o.lign. bliver symbolske handlinger, der hjælper deltagerne til at indse betydningen af at opbygge et fællesskab.

Det er et mønster, som hæmmer en anerkendende samværsform, og som grundlæggende er udtryk for en hierarkisk og autoritetsbetonet tankegang, der ikke giver plads for en gensidig social adfærd og omsorg.

Når disse situationer bliver sat til debat i den kollektive undervisning, bliver det hurtigt tydeliggjort for deltagerne, at manglende anerkendelse ikke kan gå hånd i hånd med en behovsorienteret omsorg, der bygger på empati og opmærksomhed. Det gælder i forhold til sociale relationer i privatsfæren såvel som professionelle plejefunktioner i en arbejdsmæssig kontekst.

Omsorgstræningen skærper desuden blikket for den negative spiral, hvor manglende opmærksomhed og manglende anerkendelse ofte medfører fordomme i tanke og adfærd.

Når deltagerne bevidst begynder at sætte fokus på hinanden, erkender de også de gensidige fordomme, som indimellem kan florere i det kollektive undervisningsrum. Fordomme og manglende blik for andres værdier næres næsten altid af manglende indsigt i andres livsomstændigheder og erfaringsbaggrund. Me de udspringer også af manglende selvtillid og selvfølelse i forhold til egne ressourcer og egen værdi og betydning for fællesskabet.

*"Det er noget med omtanke på hinanden: at de andre for eksempel bare tidligere har accepteret, at der er en, der hele tiden sætter sig ude i siden..." (Interviewrunde og workshop på CBSI).*

*"Og vi får ofte: jeg troede - og så viste det sig, at... Når så mennesket åbner sig - de åbner sig op for hinanden - så oplever de, hvad mennesket også indeholder." (Interviewrunde på Sosu-skolen).*

Med udgangspunkt i omsorgsbegrebet gennemgår deltagerne således en erkendelsesproces, der bevidstgør dem om deres egne værdier og styrker deres selv vurdering. Det bliver tydeligt for dem, at selvrespekten er en nødvendig forudsætning for, at man for alvor kan anerkende og respektere andre. Det være sig både i sociale og professionelle relationer.

## Gensidig omsorg og solidarisk erfaringsdannelse via gruppearbejde

Omsorgstræningen bliver endvidere konkretiseret gennem de gruppeopgaver, deltagerne løser undervejs i forløbene. Her får de for alvor øjnene op for det gensidige støttebehov.

*"Mange taler godt dansk. De har boet her i mange år. Det går godt, for de hjælper mig. Jeg kan også lære af dem..." (Deltager på vej til den ordinære uddannelse).*

*"Det er også vigtigt, at det er gruppearbejde. Jeg glæder mig til det - at lave det sammen, så alle lærer og forstår det bedre. En forstår noget, en anden forstår noget andet. Vi ved vi mere tilsammen!" (Deltager på CBSI)*

Gruppearbejdet illustrerer via træningen i procesorienteret projektarbejde, at det på den ene side er vigtigt at afprøve sine individuelle styrker og barrierer i forhold til de faglige undervisningstemaer – men at det på den anden side også er vigtigt at erfare, hvordan man i praksis skaber synergi via kollektive arbejdsprocesser.

Som nævnt i citaterne oven for fremhæver deltagerne netop værdien af, at man lægger kræfterne og ressourcerne sammen for at opnå det bedst mulige resultat.

Det er ikke alene en træning i gensidig omsorg og hjælpsomhed. Det er også en træning i en solidarisk erfaringsdannelse, hvor den fælles opgaveløsning styrker den enkelte deltagers faglige grundlag, samtidig med at resultaterne når nye højder i kraft af samarbejdet og de fælles anstrengelser.

## Personlig omsorg får nytteværdi gennem netværket

Den fælles netværksdannelse udgør endnu et eksempel på deltagernes læring omkring omsorg og anerkendende praksisformer.

Undervisere og vejledere bekræfter, at deltagerne i mange tilfælde viger tilbage fra at udvide det sociale samvær til privatsfæren ud fra en fælles frygt for, at netværksdannelsen bliver ensbetydende med en gensidig social kontrol. Mange har erfaring fra hjemlandene såvel som fra deres etniske minoritetsmiljøer i Danmark for, at prisen for gensidig omsorg kan være en social og restriktiv kontrol, der i værste fald fratager den enkelte en personlig integritet.

Derfor lægges der i omsorgstræningen stor vægt på at demonstrere, at gensidig omsorg og netværksdannelse ikke behøver at spejle sig i kontrol, taknemmelighedsgæld og social sårbarhed. Personlig og gensidig omsorg er tværtimod et mellemmenneskeligt udtryk for, at *alle* på skiftende tidspunkter kan have brug for en støttende hånd fra fællesskabet.

## Professionel omsorg med fokus på faget

Med udgangspunkt i den personlige omsorgstræning rettes undervisningen i stigende grad mod det professionelle omsorgsbegreb. Et afgørende led i professionaliseringen består netop i at drage et klart skel mellem personlig og familiær omsorg på den ene side – og professionel omsorg på den anden side.

Rent metodisk giver det sig udslag i valget af opgaveemner. I en række projektopgaver omkring omsorgsbegrebet er det således forbudt at benytte egne familieerfaringer og familiemedlemmer som referenceramme i forhold til projekter om sygdomsforløb mv. Mange deltagere benytter uvilkårligt deres familiemæssige baggrund som eksempel på omsorgsformer, og ofte hedder det: "sådan plejede min mor at gøre...".

Gennem eksempler i undervisningen får deltagerne lejlighed til at reflektere over de forskelle, der blandt andet knytter sig til det følelsesmæssige engagement i omsorgsarbejdet over for ældre og andre plejekrævende målgrupper. Deltagerne tilegner sig herved værktøjer, der lærer den at forene empatien med en vis følelsesmæssig distance, der gør det muligt at håndtere beslutninger om plejebehov, sygdomsbehandling og død som en na-



turlig del af det professionelle arbejde og ikke som et personligt sorgarbejde. Deltagerne har ofte et stort reservoir af personlige pleje- og omsorgserfaringer med i den private livsbagage. I undervisningen indgår disse erfaringer i en kollektiv refleksion over, hvordan der kan trækkes en skillelinie mellem den familiebaserede pleje og den statsliggjorte og institutionaliserede pleje i det danske velfærdssamfund.

## Fordele og ulemper gennem dialektisk tænkning

Det er overvejelser, som ofte giver anledning til kritiske udsagn om institutionaliseringen. Men via den stadige vekselvirken

*"Det er meget svært at se, når forældre er på plejehjem. Det er mærkeligt, at familien ikke passer dem. Alle arbejder jo, ingen har tid til dem. Jeg forstår det godt, men de besøger dem sjældent. Det er en kulturforskel. I mit hjemland passer vi vores forældre. Jeg har sagt det lidt i min praktik og til min vejleder. Min vejleder blev lidt sur over det, for hendes mor er også på plejehjem...Men de gamle, de savner meget. De savner deres liv..." (Deltager på vej til den ordinære uddannelse).*

*"I Somalia har vi ikke plejehjem. Når folk bliver gamle, bor de hos deres børn. Kvinderne er hjemme for at passe de gamle..." (Deltager på vej til den ordinære uddannelse).*

*"Vi har om omsorg. Jeg kommer og snakker med dem (de ældre, vor bem.). Men de siger (i praktikken, vor bem.), at det ikke er mit arbejde at sidde og sige min mening. Jeg skal bare vise omsorg uden at sige det..." (Deltager på vej til den ordinære uddannelse).*

mellem teoretiske refleksioner og praksisbaseret læring i arbejdspladspraktikkerne lærer deltagerne at tænke *dialektisk*, således at de bliver i stand til at afveje både fordele og ulemper ved forskellige omsorgstraditioner. Som citaterne afspejler, lærer deltagerne at rette et analytisk og kritisk blik mod ældreplejen i hjemlandene såvel som i den danske sammenhæng. Det bliver afklarede omkring det forhold, at ingen af modellerne nødvendigvis giver det perfekte svar på plejebehovet. De peger selv på de forskellige former for afhængighed, der knytter sig til henholdsvis den familiebaserede og professionaliserede omsorg.

Det giver dem et solidt udgangspunkt for selvstændigt at overveje, hvordan de gerne selv vil indgå som færdiguddannede og professionelle i ældreplejen.

## 3.4 Fortællinger fra velfærdssamfundet og familier i farezonen

Med det samfundsfaglige tema er det sigtet, at deltagerne opnår en bred indsigt i de socioøkonomiske og sociokulturelle udviklingsprocesser, der karakteriserer det danske samfund. Det begrænser sig ikke til rammebetingelserne for ældreplejen. Det gælder også de levevilkår og livsformer, der præger andre samfundsgrupper med berøringsflade til det sociale system.

Målet for den metode, der her er betegnet som "Fortællinger fra velfærdssamfundet" – er således, at deltagerne debatterer, hvor grænsen går mellem det samfundsmæssige og det private ansvar. Hvornår skal velfærdsstaten træde til med foran-



staltninger, og hvornår løses problemerne bedst i det civile samfund?

Som en af metoderne på Sosu-skolens grundforløb vises der danske spillefilm, som i en fiktiv, men også problemorienteret form fremstiller livsvilkårene i forskellige sociale klasser. Det er typisk film med indbyggede dilemmaer, som deltagerne kan tage stilling til på et personligt og følelsesmæssigt plan – såvel som ud fra en mere objektiv og professionel bedømmelse.

Et eksempel er filmen "Bænken", hvor instruktøren Per Fly fortæller historien om alkoholikeren Kaj, hans datter og barnebarn.

### Introduktion til opgave

*"De sidder der hver dag. På bænken. Kædedrikende tabere, anonyme ansigter, som vi normalt ikke ønsker at vide noget om. Men bag hvert eneste ansigt gemmer sig en skæbne, en historie. Som nu Kaj. En bitter mand, der engang har været kok for selveste Simon Spies. Igennem hele sit liv har Kaj svigtet, flygtet fra enhver form for ansvar. Efter 19 år uden nogen form for kontakt bliver han pludselig konfronteret med sin datter Liv og hendes 6-årige søn, Jonas. De er på flugt fra hendes psykopatiske, voldelige ægtemand. Formår Kaj at mobilisere kræfter og viljesstyrken til at være den far og bedstefar, som han burde have været? Og tør han?..."*

### Eksempler på spørgsmål til filmen:

- Hvilke familier ser I i filmen?
- Hvor store er familierne?
- Hvordan er de sammensat?
- Hvilken status har Kaj i gruppen på bænken?
- Hvilken status har Kaj hos barnebarnet Jonas?
  
- Hvilken hjælp kan Jonas og hans familie få?
- Hvilke hjælpemuligheder kan I finde frem til?
- Hvilke hjælpemuligheder finder I bedst?
- Hvorfor vurderer I disse muligheder til at være mest velegnede for familien?

Gennem historien om Kaj og hans familie stifter deltagerne bekendtskab med familietyper, der så at sige lever i farezonen. Det gælder deres misbrug, og det gælder også de voldsproblemer bag hjemmenes fire vægge, som filmen stiller uhyggeligt til skue.

Det er hverdagsbilleder fra dagens Danmark, som pirker til enhver forestilling om, at danske livsformer er homogene, og at danskere generelt lever en ensartet tilværelse i materiel tryghed og i intakte og problemfri kernefamilier.

Det er samtidig hverdagsbilleder, som nogle deltagere måske kan identificere sig med. I nogle tilfælde medfører filmen således en drøftelse af de muligheder, der knytter sig til kvindecentre og andre tilbud, der tager vare på voldsramte kvinder og deres børn.

I den forstand giver den problemorienterede arbejdsform også deltagerne lejlighed til at afsøge nogle støtteforanstaltninger, som de selv kan drage nytte af. Det gælder ikke mindst forskellige rådgivningstilbud, for eksempel i forhold til børn.

## 3.5 Synspunkter på sundt liv i alle aldre

Parallelt til omsorgsbegrebet spiller sundhedsbegrebet en grundlæggende rolle i den samlede undervisning på tværs af institutionerne. Der har inden for de seneste år været et stigende fokus på etniske minoriteters sygdoms- og sundhedsopfattelser.

Det udbredte sygefravær blandt etniske minoriteter er netop blevet synliggjort i

*"Vi tager udgangspunkt i, at der er mange måder at forstå for eksempel sundhed på. Vores kursister har en anden opfattelse af sundhed. Vi har andre kvinderoller osv. Hvordan forstår vi sygdom osv. Og hvad kan man gøre ved de ting selv. Mange har småproblemer med sygdom og mænd, og som måske hænger sammen med deres livsvilkår generelt." (Interviewrunder og workshop på CBSI).*

takt med den skærpede efterspørgsel, og metoder til at modgå et etnisk-kulturelt betinget sygefravær er i dag i høj kurs<sup>3</sup> i den beskæftigelsespolitiske indsats.

Erfaringer fra de senere års beskæftigelses- og integrationsindsats viser<sup>4</sup>, at mange minoritetskvinder er præget af helbredsmæssige problemstillinger såvel som af sygdomsbegreber, som i deres selvforståelse gør dem ude af stand til at indgå i et ordinært ansættelsesforhold. Der spores en tæt sammenhæng mellem kvindernes helbred og sygdomsopfattelse på den ene side – og deres passive forsørgelseshistorie på den anden side.

Det taler samtidig for, at kvindernes samlede livssituation sættes under lup, således at de ikke automatisk fastlåses i et "sygdomssyndrom". Gennem en helhedsorienteret vurdering skal de netop have støtte til at afklare, om de har en restarbejdsevne, der både mentalt og materielt kan sikre dem selv og familien et bedre levegrundlag.

<sup>3</sup> Jvfr. Odense Kommune: Helbredsafklarende Team. En metode til helbredsafklaring af etniske minoriteter", 2007.

<sup>4</sup> Eksempelvis mhtconsult: "Projekt Sammenhæng", evaluering for Glostrup kommune 2007, mhtconsult: "Coaching fra bred motivation til målrettet jobsøgning", evaluering for Greve Sprogcenter 2007.

Selv om kvinderne i Equal-projektet ikke kan henregnes under gruppen af sygemeldte minoritetskvinder – er det nærliggende at sætte spørgsmålet om kulturbe- tingede sygdoms- og sundhedsbegreber på dagsordenen i undervisningen.

Nogle deltagere kan have erfaring med den stærke indflydelse, som ubehandlede traumer hos et familiemedlem kan have på familiens samlede hverdagsliv og overskud. Andre kan pege på de problemer, der opstår i kølvandet af en social isolation, hvor ingen kan træde til med hjælp og aflastning i tilfælde af børns sygdom.

Med den sosu-faglige toning sættes der især fokus på ældres helbredsmæssige tilstand. Men blikket rettes også videre ud til andre samfundsgrupper. Som oven for nævnt bliver deltagerne blandt andet præsenteret for unge handicappede, der kan være levende eksempler på, hvordan man trods et fysisk eller psykisk handicap kan have brug for at nyttiggøre de resourcer, man har.

## Sundt liv mellem normer og nytænkning

På Sosu-skolen relaterer man blandt andet begrebet om det sunde liv til de normer, der knytter sig til kønsarbejdsdelingen. Som en af metoderne præsenteres deltagerne for en række normative udsagn, der sættes til debat i både individuelle opgaver, gruppearbejde og plenum. Omdrejningspunktet er de kulturelle værdier, traditioner og normer, der gælder for mænd og kvinders forhold til børnenes opdragelse, pasning og trivsel i opvæksten.

Deltagerne erfarer gennem metoden, at der ikke findes en egentlig facitliste for rigtige og forkerte svar. De kan ikke forvente, at de via undervisningen udstyres med de "korrekte" holdninger. De er nødt til selv at tage stilling og bygge deres besvarelser på den nyerhvervede indsigt i det danske samfunds sociokulturelle normer og strukturelle levevilkår.

På denne måde giver udsagnsmetoden anledning til, at deltagerne i samme proces træner både den holdningsmæssige, den refleksive og den kommunikative kompetence.

### Udsagn til debat

- Det er bedst for små børn at blive passet hjemme af deres mor...
- Det er bedst for små børn at gå i børnehave...
- En mor er den dygtigste til at passe sit syge barn...
- En far er ligeså dygtig som en mor til at passe sit syge barn...
- Et barn på 3 år leger bedst på legepladsen sammen med andre børn...
- Et barn på 3 år leger bedst med sin mor hjemme...
- Det er meget vigtigt for et barn at spise sin morgenmad hjemme...
- Det kan være bedre for et barn at spise morgenmad i børnehaven end at spise hjemme...

### Diskuter og argumenter:

Jeg mener, at...  
Jeg er enig i, at...  
Jeg er uenig i, at...  
Jeg synes, at...

## Sunde råd til forskellige aldersgrupper

Som led i sundhedstræningen på Sosuskolen får deltagerne endvidere til opgave at udarbejde et selvstændigt materiale, der illustrerer temaet "Sundt liv i alle aldersgrupper".

Som eksempel har en gruppe valgt at udarbejde en pjece til unge forældre med gode råd om små børns kost og ernæring. I tekst og billeder har deltagerne videregivet noget af den indsigt, som de selv har opbygget gennem temaarbejdet i grundforløbet. De har samtidig gjort sig overvejelser omkring formidlingsformen.

## 3.5 Alder ingen hindring for aktivt liv – om ældreliv i DK

Et af de centrale led i omsorgs- og sundhedstræningen handler om at afdække ældreliv i Danmark. Ældres livsformer og livsbetingelser er et tema, som har en vigtig berøringsflade til den sosu-faglige professionsudøvelse. Samtidig er aldrig et tema, der relaterer sig til en bredere samfundsmæssig og sociokulturel debat om selve aldersbegrebet og om det levende hverdagsliv i et velfærdssamfund som det danske. Alderstemaet sættes blandt andet på skemaet gennem følgende metoder:

- Ældreliv i Danmark
- Ældres stjernestunder.

## Ældreliv er et vidt begreb

*"Vi snakker om: hvordan kan man se på den her dame på 100 år? De ældre, de ser i deres eget miljø, er dårlige - og de ældre, de ser på plejehjemmene, er dårlige. Så vi viser også statistikker osv..."*

*"Vi har blandt andet haft besøg af en frisk svigermor til en af lærerne.." (Interviewrunder og workshop på CBSI).*

I praktikperioderne møder deltagerne ofte ældre borgere, der bekræfter deres medbragte forestillingsbilleder om aldring og om ældres begrænsede fysiske og mentale evner og ressourcer. Mange deltagere har på forhånd dømt de ældre ude af det aktive samfundsliv ud fra den betragtning, at ældre både har behov og krav på andres fulde støtte i alle gøremål. Det drejer sig igen om de omsorgsbilleder, der står mejslet i bevidstheden fra ældrepleje i hjemlandene.

På plejehjemmene i Danmark bliver de så konfronteret med andre praksisformer, som umiddelbart kan stride mod deres etiske opfattelse af, hvordan man behandler ældre mennesker med respekt og anstændighed. Deltagerne oplever for eksempel et skisma, når de skal medvirke til at sætte ældre beboere i gang med at udfolde sig fysisk for at holde bevægeapparatet i gang.

### Perspektivbytte åbner blikket for flere livsmuligheder

I den forstand sættes deres aldersbegreb til tider på en hård prøve inden for det danske plejesystem. Det sker mest direkte i praktikerne. Men det sker også via

andre metoder i den teoretiske undervisning.

En af metoderne er filmforevisninger, der fremstiller et mere nuanceret billede af aktive ældre, der lægger vægt på at leve et selvstændigt liv, hvor de selv sætter dagsordenen i dagligdagen og fastholder en personlig integritet.

*"Eller: ser ældre også sådan ud? Kan de virkelig også gifte sig..." (Interviewrunder og workshop på CBSI).*

I forlængelse heraf arbejdes der systematisk med den metode, der kaldes perspektivbytte. Idégrundlaget er i denne metode, at deltagerne rent mentalt skal visualisere forskellige scenarier for ældres liv. Hvad betyder det, at man har råderet over sit eget hverdagsliv? Hvilken værdi har det, at man er fysisk frisk og kan bevæge sig rundt på egen hånd? Hvilke fordele og ulemper er der forbundet med en massiv plejeindsats, hvor man døgnnet rundt er afhængig af andres støtte og omsorg? I hvilke situationer er det vigtigt, at andre står parate til at udøve omsorg og pleje?

I lighed med udsagnsøvelserne omkring normer og traditioner giver perspektivbyttet også stof til eftertanke omkring forskellige livsfaser og de valgmuligheder, der kan være, hvis man løfter blikket og bryder normerne – herunder normer og stigmatiseringer omkring alderens betydning og begrænsninger.

Når deltagerne reflekterer over hidtil usete muligheder i ældrelivet – udvider de samtidig perspektivet for deres egne valgmuligheder og fremtidsønsker.

## Styrker og stjernestunder

Ældres stjernestunder ligger som metode direkte i forlængelse af deltagerens arbejde med selve aldersbegrebet.

*"..At være opmærksom på plejehjemmene i det nære også – og se en døgnrytme: hvornår har de ældre en "stjernestund"? Er det under måltidet, at de har det bedst? Eller er det det modsatte? Pleje og omsorg er at kigge på ressourcer og begejstring. Her arbejder vi med, hvilket liv har vedkommende. Kan vi være opmærksomme på at understøtte de ældres stjernestunder og fremme dem? Kan den ældre for eksempel ikke spise sammen med de andre..." (Interviewrunder på Sosu-skolen).*

Sigtet er igen, at deltagerne bliver opmærksomme på, at alder ikke er en entydig og statisk tilstand, og at ældre ikke er kendetegnet ved ensartede behov. Aldring kommer til udtryk på mange måder. Ældre vil – i lighed med andre aldersgrupper – både være karakteriseret ved aldersbetingede fællestræk og ved individuelle kendetegn, som i højere grad hænger sammen med andre sociologiske variabler som køn, socioøkonomisk baggrund, livsform og familieforhold, job- og uddannelseserfaring, geografisk tilhørsforhold, etnicitet mv.

Deltagerne får indblik i, at aldring må betragtes som en dynamisk og "siteret" proces, som i høj grad knytter sig til den enkeltes samlede livsomstændigheder.

Det er **for det første** vigtigt at differentiere ældres behov, uanset om man som professionel møder dem på plejehjem eller i deres egne omgivelser gennem hjemmeplejen.

Det er **for det andet** vigtigt, at man som professionel inden for social- og sundhedsområdet systematisk åbner blikket for den enkelte ældres individuelle ressourcer og behov – og undgår, at omsorgen tilrettelægges ud fra en instrumentel forestilling om, hvad ældre generelt magter og ønsker.

Metoden består i en kombination af interviewing og observation blandt ældre. Gennem interviewrunder blandt ældre på både plejehjem og i private boliger danner deltagerne sig et nuanceret indtryk af ældres ressourcer såvel som af de situationer, der opleves som vanskelige eller direkte belastende.

*"..Vi arbejder også med udgangspunkt i billeder af ældre mennesker og spørger så: hvad tænker man så om det her menneske? Nogle har virkelig kunnet bruge det her og har reflekteret meget over billederne: "Han har levet et hårdt liv" – eller: "Han har været håndværker" – eller "Han har fire børn" osv. Det handler om at få billeder frem. Deltagerne kunne have nogle kulturbetingede forventninger til, hvad kan man, når man er ældre, for eksempel: "Alle ældre er ensomme"...Der er spørgsmål, som de kan stille sig selv: hvor gammel er hun eller han? Hvad bruger hun mon tiden til? Hvilket arbejde har hun haft? Så læser vi også noget om dem på billederne højt for klassen bagefter..." (Interviewrunder på Sosu-skolen).*

Gennem en systematisk spørgeteknik vil barrierer og ressourcer - og stjernestunder – spejle sig i hinanden og derved give et glimt af de behov, der skal imødekommes hos den enkelte. Det kan for eksempel være behov i forhold til kollektive spi-



setider og spisevaner, motion, familiebesøg, udadrettede aktiviteter, kulturarrangementer, søvn mv. Observationer igennem praktikperioderne kan endvidere bidrage til at kvalificere deltagernes viden om ældres stjernestunder.

*"Vi laver nogle gange interviews med ældre. Vi spørger: er du frisk? Bor du på plejehjem – og sådan noget. De svarer: jeg er 93 og bor alene eller på plejehjem. Eller også går vi på et plejehjem og snakker med de ældre og tager billedeer eller tegner. Så laver vi en stor planche, når vi kommer hjem..." (Deltager på grundforløbet).*

### 3.6 Udsyn til samfundet styrker integrationen

*"Når vi kommer andre steder hen – for eksempel Hellerup – så siger de: waow, kan der se sådan ud?..." (Interviewrunder og workshop på CBSI).*

En af de metodiske fornyelser i uddannelsesmodellen består i at gøre integration til et læringstema i sig selv. Det sker gennem den såkaldte udsyns- og rumlighedstræning, hvor nogle af metoderne kan begrebsliggøres som:

- Tilbud til udsatte målgrupper.
- Kend din by.

#### Professionelle tilbud med personlig brugsværdi

Som nævnt i det foregående lægges der både i forberedelsesforløbet og grundfor-

løbet vægt på at styrke deltagernes indsigt i flere forskellige samfundsgrupper, som hver især har brug for at få tilgodeset et særligt omsorgsbehov. Selv om ældre borgere indtager den centrale plads, bringer undervisningen også andre grupper på banen.

En af de mest udbredte metoder er målgruppebesøg. Det gælder dels de opsøgende arrangementer - og dels inddragelsen af gæster i undervisningen. Som et eksempel kan nævnes besøg af unge handicappede, hvor formålet er, at deltagerne forbereder spørgsmål til de besøgende omkring deres livssituation, deres omsorgsbehov, deres adgang til støtteforanstaltninger og hjælpemidler, deres udækkede støttebehov, deres status og synlighed i det omgivende samfund – og ikke mindst deres ønsker til kvaliteten og karakteren af den omsorg, de modtager.

Besøgsmetoden imødekommer således også deltagernes generelle behov for at kombinere teoretisk og praksisbaseret læring i og med, at gæsterne træder levende frem i klasselokalet og beskriver behovene ud fra subjektive livsomstændigheder, erfaringer og oplevelser, som ofte har været skjulte for deltagerne grundet deres manglende indsigt i dansk hverdagsliv i alle dets facetter.

*"Vi har haft besøg af unge handicappede... Det er noget med at undersøge, hvilke tilbud er der til dem. Nogle frivillige organisationer, nogle offentlige tilbud – eller hvad der er. Det er for at lære at søge informationer. Det skal de jo også lære i jobbet, når de skal kunne finde tilbud til en borger. ..Og så kan de bruge det selv. Ja, der er hele den dobbelte funktion på grundforløbet, at de kan bruge det selv, samtidig med at det giver fagligheden (Interviewrunder på Sosuskolen).*

## Fra fremmedhed til tilhørsforhold – både et fysisk og psykisk plan

Metoden "Kend din by" har til formål at udvide deltagernes horisont i forhold til den mangfoldighed af livsbetingelser og livsformer, der udspiller sig i det omgivende bysamfund. Med "Kend din by" bliver undervisningen i sig selv til en integrationsfremmende proces, fordi den i bogstavelig forstand får deltagerne til at erobre byrummet omkring dem.

Rent metodisk hviler udsyns- og rumlighedstræningen på den metodiske tankegang, at integration både sker gennem opbygningen af et fysisk og psykisk/mentalt tilhørsforhold. I den udstrækning at deltagerne stort set begrænser deres færden til lokalmiljøet og de nære fysiske omgivelser, mangler de følelsen af tilknytning og forankring i forhold til resten af bysamfundet – og i forhold til samfundet som helhed.

På det mentale plan kommer det til udtryk i en stor fremmedhedsfølelse i forhold til den danskfødte del af befolkningen såvel som i forhold til andre minoritetsgrupper. Det skaber en sociokulturel isolation, der i værste fald bliver forstærket af de gensidige mytedannelser og fjendebilleder, som er med til at skille vandene mellem majoritetssamfundet og minoritetsmiljøerne.

Udsyns- og rumlighedstræningen skal danne modvægt til isolationen og den gensidige mytedannelse, der netop truer med at nedbryde den sociale og kulturelle sammenhængskraft. Træningen tager ofte sin begyndelse i byture, hvor deltagerne skridt for skridt - bogstaveligt talt - vænner sig til at finde vej og orientere sig i fremmede bydele og lokalkvarterer.

Deltagerne får til opgave at lære deres egen by - København – at kende. Selv om storbyen ikke umiddelbart er et sundhedsfagligt tema, har udsyns- og rumlighedstræningen vist sig at være et effektivt støtteredskab på deltagernes vej mod social- og sundhedsuddannelserne såvel som i den generelle integrationsproces.

*"Da jeg først kom til Danmark, ville jeg vide, hvordan andre mennesker boede. Det var det første, jeg tænkte, da jeg kom her. Det er nemlig meget forskelligt fra Somalia..." (Deltager på grundforløbet).*

Ved at bevæge sig fysisk rundt i ukendte byrum får deltagerne indtryk, der styrker deres indsigt i forskellige livs- og boformer. Udsyns- og rumlighedstræningen indeholder således også et vigtigt element af informationssøgning. Det gælder især, når byturene indgår i de interviewrunder, hvor deltagerne er direkte opsøgende i forhold til ældre, de møder på gader og stræder – eller via besøg i de ældres egne hjem mv.

I teorilokalet sættes praksiserfaringerne og de mange nye indtryk ind i en analytisk forståelsesramme. Det sker gennem en tematisk undervisning, der sætter begreber som fremmedhed, andethedsfølelse, livsformer, kulturtraditioner, diskrimination, holdningsforskelle i forhold til kønsroller, børneopdragelse, familietilknytning og ældreomsorg til refleksion og debat.

Det indbefatter en vigtig tematisering af værdibegreber, som netop er aktuelle, når der tales om levevis. Indsigten i andre livsformer gør det nærliggende for deltagerne at reflektere i fællesskab over deres egne hverdagskår: hvad er værdier og

tryghedspunkter, som man ikke vil give køb på? Hvilke livsbetingelser udgør en spændetrøje? Og hvor ser man eksempler i byen på, at andre kvinder og befolkningsgrupper løsner de bånd, der bremser dem fra at realisere deres drømme?

## Mellem marginalisering og medborgerskab

*"Jeg betragter det som en psykologisk integration i Danmark. Man skal forstå, at det er min by og mit land. Og hvis man ikke føler, at det er min by, så har man ikke noget tilhørsforhold til den. Fysisk og mentalt lærer vi dem at tage byen til sig. På den måde er der mange aspekter i det at tage en tur til Rådhuspladsen."  
(Interviewrunder og workshop på CBSI).*

Erfaringen viser, at deltagerne gradvist øger interessen og den mentale åbenhed over for det omgivende samfund i takt med, at de udvider det fysiske råderum og stifter bekendtskab med ukendte sider af samfunds- og bylivet.

Med det større udsyn følger samtidig en øget handlingskompetence, som ligeledes manifesterer sig på både et mentalt og rumligt plan. Deltagerne erfarer, at de kan have en relation til byen og dens øvrige borgere. Byen – og samfundet – bliver *tilgængeligt*.

Gennem udsyns- og rumlighedstræningen bevæger deltagernes sig således også mere og mere i retning af et *medborgerskab*, hvor de ser sig selv som en del af byens pulserende og forskelligartede liv. De får herved indblik i både styrkesider og skyggesider ved storbylivet. Det indser, at der

ikke kun er tale om en majoritetsbefolkning og minoritetsmiljøer, som de selv tilhører.



Storbysamfundet polariserer befolkningen på flere planer, samtidig med at den også giver plads for tolerance over for forskellighed i de sociokulturelle udtryk.

## 3.7 Dialog og demokratisk tænkning

*Det er også vigtigt på arbejde, at man kan arbejde i grupper. Det er ikke samme situation, men det er vigtigt at begynde at træne det. Når de er i praktik, kan de se, at "jeg har en funktion her." Hvis man føler sig betydningsfuld og forpligtet, så lærer man og forstår bedre, at man har ansvar."  
(Interviewrunder og workshop på CBSI).*

Demokratitræningen har til formål at understøtte deltagernes selvtillid og styrke deres evne til at analysere og løse en

opgave - og at turde argumentere for de selvstændige konklusioner, man drager i arbejdet.

Demokratitræningen tjener således også til at nedbryde de autoritetsbilleder, der har en negativ indflydelse på deltageres selvtillid og tro på egen dømmekraft. Det gælder ikke mindst deres holdning til lærerautoriteten, hvor de gennem demokratitræningen i stigende grad bliver i stand til – og får lyst til - at lægge kursen i deres egen læringsproces ved selv at være med til at definere læringsbehovet. Det sker blandt andet gennem den udbredte brug af gruppeøvelser og gruppeopgaver, der i starten af forløbene udgør en stor udfordring for mange deltagere.

*"Vi diskuterede rigtig meget i klassen i starten. Jeg var meget usikker dengang. Men til sidst faldt jeg til. Men det var ikke så rart, og jeg vidste ikke, hvad jeg skulle gøre..." (Deltager på grundforløbet).*

Det er **for det første** en udfordring at afklare sine egne synspunkter og gøre sig klart, at man ved nærmere eftertanke ikke nødvendigvis er enig med underviseren eller enig med andre statuspersoner.

Det er **for det andet** en udfordring at kommunikere sine holdninger videre i et større forum – og holde hovedet klart, når man skal argumentere for selvstændige synspunkter, som andre måske vil opponere imod.

## Kommunikation fra autoritet til autenticitet

På denne baggrund introducerer demokratitræningen en række kommunikati-

onsmodeller, som deltagerne kan støtte sig til, når de skal øve sig på at kommunikere og argumentere. Det gælder blandt andet:

- Girafsprag
- Verbale og non-verbale udtryksformer
- Anerkendende dialogformer
- Kulturbetinget adfærd
- Kropsligt "sludresprog"
- Rollespil.

Et kernepunkt er, at deltagerne bliver i stand til at skelne mellem autoritet og autenticitet i kommunikationen med andre mennesker. Selv om man ikke formelt har autoritet til at træffe beslutninger på visse områder i jobudførelsen – har man altid mulighed for at udvise den autenticitet, der giver ens ord og holdninger vægt og troværdighed. Deltagerne træner via de kommunikative øvelser således også konkrete scenarier fra praktikperioderne, hvor det for mange handler om at blive bedre til at markere, at de har forstået et spørgsmål, og at de kan følge med i den faglige og kollegiale dialog mv. Det indbefatter også evnen til at sige klart ja eller nej i givne situationer.

*"Jeg ville også blive bedre til kommunikation. De skulle lære mig, hvordan man kommunikerer med borgerne. Selvfølgelig har jeg arbejdet med det før på mit arbejde i hjemmeplejen. Men det er ikke det samme, som når man lærer det i skolen..." (Deltager på den ordinære uddannelse).*



## Aktiv lytning er også læring

*"Jeg kan bedst lide undervisningen med lærerne, og at de kan forklare tingene grundigt. Men når der er gruppeting, er det også godt. Så kan man sidde og lytte – og også lære noget af dem..." (Deltager på den ordinære uddannelse).*

*"Vi arbejder meget selvstændigt sammen i grupper. Jeg elsker sådan et samarbejde. Det er meget nemmere, fordi man får flere idéer på én gang. Vi arbejdede 4-5 stykker, mest 4. Den afsluttende opgave, der var vi kun 2... Vi går ud og interviewer selv og finder emner selv... At lave gruppearbejde... og at lave interviews i den rigtige verden – de ting var de bedste, synes jeg..." (Deltager på vej til den ordinære uddannelse).*

En vigtig del af den kommunikative læring vedrører deltagerens indbyrdes samarbejde i grupper såvel som i den kollektive undervisningsform. Som nævnt kan deltagerne i starten være tilbøjelige til at ignorere hinanden og udvise en adfærd, hvor de i en vis forstand anonymiserer hinanden. Via bevidstgørelsen om den anerkendende dialog bliver de i stigende omfang opmærksomme på, hvordan de også lærer aktivt af hinanden. De aktive lytning indgår derved også i en slags kollektiv testning af, at man faktisk har lært noget undervejs. I lighed med gentagelsens princip er den gensidige læring med til at bekræfte, at man bliver mere og mere kompetent, og at man er i besiddelse af en værdifuld viden, som andre kan – og gerne vil – nyttiggøre.

## 3.8 Procestræning gennem individuelle og kollektive læringsprocesser

*"Nogle gange føler jeg, at vi arbejder for meget alene. Men lærerne kommer og hjælper os, hvis det er. Andre gange arbejder vi sammen i grupper, og det er rigtigt godt. Så får vi snakket om det og lærer af det også..." (Deltager på den ordinære uddannelse).*

Projektarbejde og procestræning udgør centrale aspekter i den generelle metodiske læringsproces. Procestræningen finder ofte sted gennem projektopgaver, hvor deltagerne enten individuelt eller gruppevis skal bearbejde et givent emne.



I mange tilfælde står det faglige indhold i centrum for projektarbejdet. Men i nogle tilfælde er det selve processen, der har



højeste prioritet. Det gælder især i de tidlige faser af forløbene, hvor nogle deltagere for første gang stifter bekendtskab med den selvstændige projektarbejdsform.

De procesorienterede opgaver har således primært til formål at styrke deltagerens metodiske tilgang til en given opgave. De træner evnen til:

- At selvstændigt søge informationer via forskellige kilder.
- At bearbejde informationer selvstændigt og kritisk.
- At analysere et materiale systematisk.
- At levere en selvstændig fremstilling af emnet.
- At fremlægge egne argumenter og konklusioner.
- At planlægge og tilrettelægge arbejdsprocessen fra start til slut
- At præsentere resultaterne i et produkt for andre.

I procestræningen bliver læringsprocessen således i sig selv et objekt for læringen.

