

UNGDOMSPALETTEN

- farverige læreprocesser

Hanne Elmer
Eva Nielsen
Lene Bonde Kofoed
Ole Hatting
Anne Mette Nielsen
Birthe Due Pedersen
2003

Udarbejdet
af
Grundforløbsgruppen
Social- og
Sundhedsskolen
Nykøbing F.

Indholdsfortegnelse

FORORD	side	4
INDLEDNING	side	5
Læsevejledning	side	8
1. Projektbeskrivelse	side	9
1.1 Formål og mål	side	9
2. Projektarbejdsform	side	10
2.1 SWOT analyse	side	11
2.2 Succeskriterier	side	12
2.3 Begrebsafklaring	side	12
3. Oversigt over afprøvning af læringsmetoder	side	13
3.1 Temaoversigt for Grundforløb	side	14
4. De mange intelligenser	side	15
4.1 Intelligensprofil	side	15
4.2 De 7 (8) intelligenser	side	18
4.3 De mange intelligensers kasser.....	side	27
4.4 Gruppedannelsesmetoder	side	28
4.5 "Den gode stol"	side	29
4.6 Afprøvning af læringsmetode.....	side	30
4.7 Evaluering	side	33
5. Ikke-voldelig kommunikation (IVK)		
5.1 Værdierne bag IVK.....	side	34
5.2 IVK som metode.....	side	35
5.3 Udvikling af læringsmetoder med IVK	side	37
5.4 Kommunikation hos børn	side	46
5.5 Kommunikation med voksne/ældre	side	47
5.6 Afprøvning af læringsmetoder	side	48
5.7 Evaluering	side	53
6. Praksislæring	side	55
6.1 Observationspraktik på grundforløbet	side	55
6.2 Progression i uddannelserne	side	56
6.3 Mesterlæren som læringsform	side	61
6.4 Det australske PEEL projekt	side	66
6.5 Begrebkort.....	side	67
6.6 Evaluering	side	73

7. Humor.....	side 74
Formål.....	side 74
7.1 Humorøvelser.....	side 77
8. Evaluering af Ungdomspaletten.....	side 78
8.1 Formål og mål	side 78
8.2 Evaluering af de mange intelligenser (MI).....	side 81
8.3 Evaluering af ikke voldelig kommunikation (IVK).....	side 81
8.4 Evaluering af begrebskort	side 82
8.5 Hvilken betydning har Ungdomspaletten haft i det daglige arbejde?..	side 82
8.6 Elevernes evaluering.....	side 83
8.7 SWOT analysen.....	side 84
8.8 Succeskriterier	side 84
8.9 Risikovurdering	side 85
8.10 Fremtidsperspektiv.....	side 86
9. Litteraturliste	side 87
10.Summary in English	side 89
11. Bilag.....	side 90
Bilag 1: Storstrøms Amts Projektfasemodel	side 90
Bilag 2: Gantkort for projekt Ungdomspaletten.....	side 91
Bilag 3: Spørgeskema til IT profiler, elever og lærere.....	side 93
Bilag 4: Eventyr om de mange intelligenser (MI).....	side 94
Bilag 5: Girafklasseværelset.....	side 104
Bilag 6: Værdien af IKV i undervisningen	side 113
Bilag 7: Tilbagebliksopgave til procesevaluering	side 114
Bilag 8: Grundforløbselevernes evaluering	side 115

FORORD

I forbindelse med ny lov om de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser af 8. maj 2001, blev Indgangsåret erstattet af et 20 ugers skolebaseret læringsforløb:

Grundforløbet.

I reformens uddannelsesmål understreges, at uddannelserne skal medvirke til udvikling af elevernes personlige og faglige kompetencer,

De personlige kompetencer omfatter dels social kompetence dels lærings- og udviklingskompetence. Formålet med lærings- og udviklingskompetence er, at eleven gennem uddannelsen udvikler indsigt i egne lærings- og motivationsmæssige styrker og udviklingspotentialer.

Det motiverede lærergruppen til at gå i gang med et pædagogisk projekt:

Ungdomspaletten - farverige læreprocesser

Formålet var at afprøve forskellige læringsmetoder på vort første grundforløb.

Med de nye læringsmetoder har lærerne medvirket som katalysator til elevernes udvikling af aktive læringskompetencer.

Projektet har strakt sig over et år incl. planlægningsfasen.

De i projektet omtalte metoder er afprøvet i praksis af lærerne: Hanne Elmer, Lene Bonde Kofoed, Eva Nielsen og Ole Hatting, som også løbende har analyseret og evalueret disse. Desuden bistod lærerne Anne Mette Nielsen og Birthe Due Pedersen med råd, vejledning og redigering.

Før start af projektet arrangerede lærergruppen en kursusdag i Ikke-voldelig Kommunikation under ledelse af certificeret træner Gitte Brandenburg Carlsen.

Pædagogisk Arbejdsudvalg, Storstrøms Amt har ydet støtte til projektet.

Da der er stor mangel på litteratur til Grundforløbet, opstod ideen under projektet, at vi efter færdiggørelse ville kontakte forlaget Munksgaard med henblik på at få udgivet et temahæfte. Forlaget Munksgaard har vist interesse for projektet.

Birthe Due Pedersen
Teamkoordinator-grundforløbet

Social- og Sundhedsskolen, Nykøbing F.
Februar 2003.

Indledning

Af lærer Hanne Elmer

De unge

At arbejde med unge er udfordrende, farverigt og fornøjeligt.

Til tider kan det føles som om al ens energi forsvinder, når man træder ind over dørtærsklen til en klasse.

Til andre tider kan man blive helt høj af arbejdsglæde. Udfordringerne består i at formidle et fagligt stof til en gruppe unge, der er meget forskellige hvad angår fagligt niveau, interesse og motivation. Kærester, flytte hjemmefra, tage kørekort og træffe uddannelsesvalg fylder mindst ligeså meget i de unges bevidsthed som det faglige. Vi har i det nedenstående forsøgt at sammenfatte nogle af de vilkår, vi mener unge har i dag, og de voksnes vilkår som vi mener de vil møde:

Unge vilkår

- udvikle en identitet i et samfund, hvis værdier hele tiden forandres
- at skabe sin egen identitet helt alene (at bygge et hus uden at have en tegning)
- stort ansvar for at træffe valg i en meget ung alder
- få forpligtigelse i et fællesskab (fx i familien)
- fokus på ens eget behov og svært ved at udskyde behov
- forældrefokus på at tilfredsstille børnenes behov
- svært ved at se andres behov og respektere andres behov
- få færdigheder i hvordan man drager omsorg
- sårbare i konflikter – ”du kan ikke li` mig”
- svært ved at skelne. Når der bliver givet faglig kritik opfattes det ofte som personlig kritik
- læreprocesser der forudsætter at man tager et ansvar ikke kun for sig selv men også for gruppen
- trænet i at forholde sig kritisk, men måske ikke så trænet i at forholde sig konstruktivt
- svært ved at forholde sig til krav
- ”vi har taget arbejdet ud af børnenes verden og legen ud af de voksnes”

Voksnes vilkår

- at skulle opdrage børn i en foranderlig verden
- at skulle skabe egne værdier, normer og moral i familien
- en evig læreproces i forhold til at sætte grænser i forhold til ægtefælle og børn, arbejdsplads og alle de sfærer man færdes i
- grænsesætning i en verden hvor værdier, normer og moral er i evig bevægelse
- roller i forandring (manderoller, kvinderoller, mor og far roller) man må selv skabe sin egen rolle

- at skulle få kernefamilie, arbejde, venner, fritidsinteresser, familie til at gå op i en højere enhed
- at skulle forholde sig til mange informationer via tv, radio, internet
- at skulle tilpasse sig krav om forandring, udvikling, omstrukturering på arbejdspladsen
- at skulle være fleksibel på arbejdspladsen
- at skulle leve op til arbejdspladsens krav om faglige og personlige kvalifikationer

Baggrund for projektet

Som lærere på en social- og sundhedsskole, har vi gennem årene arbejdet med forskellige syn på læring og læringsmetoder. Vi har løbende diskuteret og evalueret samspillet med de unge. Vi har ofte talt om, at skrive nogle af alle disse overvejelser og nyudviklede metoder ned.

I sommeren 2000 tog vi atter vores læringsmetoder op til revision. Vi havde i året, der var gået oplevet utallige konflikter mellem de unge og lærergruppen og konflikter mellem eleverne indbyrdes, hvilket påvirkede undervisningen meget. Vores pædagogiske udviklingsarbejde bestod dengang i at kortlægge lærergruppen. Hvilke kvaliteter og kompetencer havde vi som mennesker og lærere? Det fandt vi frem til ved hjælp af en personlighedstest.

Hvilket udsnit af normer, moral og holdninger samt faglighed kunne vi tilbyde eleverne? Endvidere at udvikle nye undervisningsmetoder.

Det viste sig, at vi som lærergruppe var meget ens. Tre af os havde indenfor den sidste måned købt den samme bog, vi havde de samme livsværdier og meget ens holdninger. Dette skærpede vores opmærksomhed på både de muligheder, der ligger i at man umiddelbart forstår hinanden som lærergruppe, men også de begrænsninger der ligger i at repræsentere et meget lille udsnit af moral, normer og holdninger.

Næste skridt var at se os om efter nogle metoder, der kunne give os nogle redskaber i forhold til konfliktløsning. Et par måneder forinden var jeg begyndt at interessere mig for ikke voldelig kommunikation, som jeg præsenterede for gruppen.

Det udviklede sig til, at to af os begyndte at tage kurser i IVK og anvende det i undervisningen. Vi var allerede i gang med at arbejde med metoder, der inddrog kroppen mere i læreprocesserne, og disse arbejdede vi videre på.

Endelig tog flere af os på et seminar med Patch Adams, hvilket blev starten på at integrere humor mere i undervisningen.

Desuden kreerede lærere i grundforløbsgruppen alle hver deres intelligensprofil og fremlagde disse for hinanden, for at klarlægge styrker og svagheder til hjælp i teamarbejdet.

Det blev et skoleår, som faldt meget anderledes ud end de forrige år. Vi oplevede, at både vort eget, men også elevernes engagement steg betydeligt. Vi oplevede, at lærer- og elevforholdet ændrede sig. Læreren blev mere en sparringspartner. Vi havde stadig konflikter,

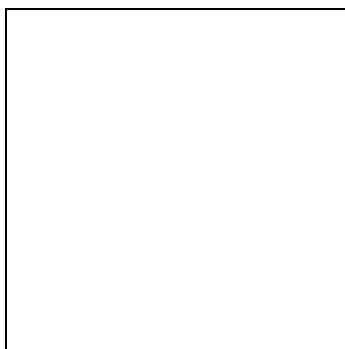
men vi oplevede, at når de blev løst indenfor rammerne af ikke voldelig kommunikation, så kunne alle gå derfra og have det godt.

Ungdomsgenerationen i dag skal danne sin identitet i en kulturel frisat vestlig verden.
(Ziehe, kulturel frisættelse,90)

Generationen før dem havde godt nok også alle frisættelsens muligheder, men de var alligevel vokset op med et nogenlunde fast billede af, hvad det vil sige at være voksen. De havde en tegning at gå efter. De unge i dag skal først lave tegningen til "huset" og siden bygge det. De unge vokser op i et multikulturelt samfund, hvor normer og værdier hos de voksne er i konstant udvikling. Hvor valgmulighederne er uendelig store. Hvor familiemønstre og livsstil ændrer sig hele tiden. At skulle klare at styre igennem disse forskellige og hurtigt skiftende vilkår, kaldes af flere kunsten at navigere i kaos (Hansen,97)

For at kunne navigere i kaos kræves en del af den enkelte. Jeg mener, det kræver, at man kan finde sit eget "orkanens øje", sit eget ståsted i en verden, der konstant udvikler sig. Det kræver udvikling af den enkeltes unikke evner og færdigheder, kombineret med en veludviklet evne til at kommunikere og samarbejde med andre. Udvikling af læringsmetoder, med vægt på dannelse, ikke voldelig kommunikation og humor, skal ses som et forsøg på at tilbyde de unge nogle pejlemærker, der forhåbentlig kan bruges til at navigere i kaos.

Praktikken har altid været højt værdsat af elev- og lærergruppe. Vores opfattelse er, at de unge får meget ud af at være på arbejdspladsen og se, hvordan det er at arbejde indenfor omsorgsfagene. Da praktikken forsvandt med indgangsåret og vi efterhånden havde samlet mange erfaringer, besluttede vi at arbejde mere målrettet i form af et projekt om læringsmetoder, der indeholdt noget om at lære på forskellige måder, humor, kommunikation og praksislæring.



Læsevejledning

1. Projektbeskrivelse

1.1 Formål : At udvikle læringsmetoder til unge, med særlig vægt på humor, fantasi, kommunikation, konfliktløsning og samarbejde

Mål :

A) De mange intelligenser

- At eleven præsenteres for og arbejder med værdierne bag de mange intelligensers pædagogik
- At elevernes unikke færdigheder træder tydeligt frem i læringsrummet og integreres i læreprocesserne
- At eleverne udvikler større selvværd og lærer at rumme hinandens forskelligheder
- At der tages udgangspunkt i hver enkelt elev og dennes måde at opfatte verden på (NLP og repræsentationssystemer)

B) Ikke voldelig kommunikation

- At implementere IVK i undervisningen på grundforløbet
- At lærere og elever bliver i stand til at anvende IVK
- At udvikle færdigheder i konfliktløsning
- At udvikle samarbejdsevner
- At arbejde med kropssprog som en del af IVK træningen

C) Praksislæring

- At eleverne får kendskab til arbejdsområdet og dets særlige arbejdsmetoder og færdigheder samt afprøve det på egen krop
- At eleverne lærer, at arbejde med begrebskort inspireret af det australske PEEL projekt
- At eleverne kombinerer teori og praksis ved hjælp af tilbagebliksopgaver og begrebskort

D) Humor

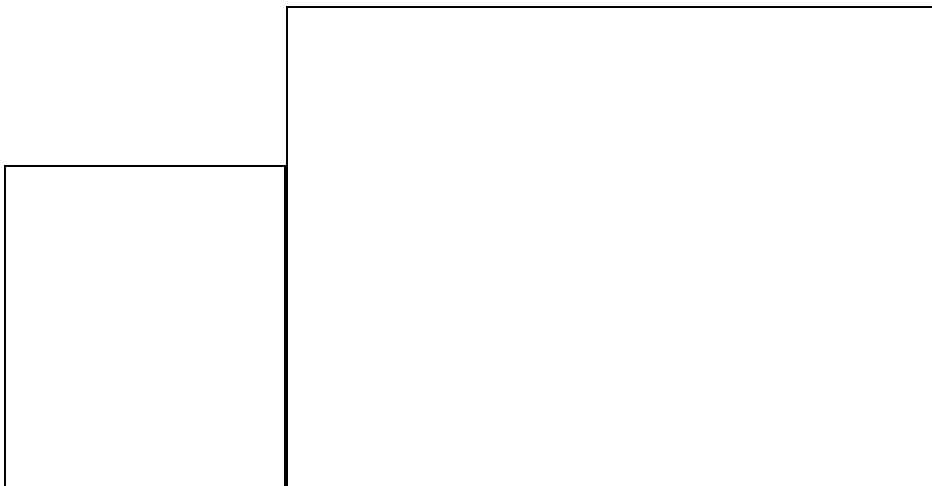
- At arbejde bevidst med at udvikle humor og "vanvid" i undervisningen, som et middel til motivation
- At eleverne kan bruge humor i læring og samarbejde med andre.

2. Projektarbejdsform

Af lærererne Hanne Elmer og Birthe Due Pedersen.

Som udgangspunkt er anvendt Storstrøms Amts fælles projektfasemodel (se bilag 1), dog tilpasset det pædagogiske område. Vi besluttede tidligt at lave et styringsredskab for at sikre, at ressourcer tid og økonomi stod i et acceptabelt forhold til hinanden. Med inspiration fra et Gantt-kort lavede vi vort eget oversigtskort over hele processen (se bilag 2).

Vi brugte en del tid på at diskutere risici ved projektet og lavede en risikoanalyse i form af en SWOT analyse.



En SWOT analyse er en effektiv måde at få et overblik over et projektets status på et givet tidspunkt.

SWOT analysen er opbygget, så den viser

- **styrke (Strength)**, i projektet, dvs. noget lærergruppen er god til, nogle karakteristika, der giver gennemslagskraft
- **svagheder (Weakness)** i projektet, der sætter projektet i en dårlig situation
- **muligheder (Opportunity)** i omgivelserne, der giver nye gevinster for lærergruppen
- **trusler (Threat)** i omgivelserne, der truer projektet

Da vi havde vurderet projektets styrker og svagheder - projektets indre formåen - samt muligheder og trusler fra omgivelserne, havde vi større mulighed for at lave en strategi for projektet – de overordnede og langsigtede planer.

SWOT analysen er også et godt redskab til evaluering af projektet

2.1 SWOT – analyse af projekt Ungdomspaletten.

Beskriv **styrker, svagheder, muligheder og trusler** i forhold til :

Projektidé, indhold, lærersammensætning og samarbejde

Styrke (S) <ul style="list-style-type: none">- der er et stort engagement blandt lærerne i Indgangsårsgruppen- der er erfaringer fra undervisning af unge og anderledes læringsmetoder- vi er meget enige om grundlag og mål med projektet- vi har fået lavet et styringsredskab- (Gantt-kort)- vi har et samarbejde, der fungerer godt	Svagheder (W) <ul style="list-style-type: none">- skolen er i en brydningstid, nogle lærere er i flere grupper- at vi ikke har en opsamler/afslutter i gruppen
Muligheder (O) <ul style="list-style-type: none">- at få mere glæde ind i de unges hverdag (og vores egen)- at få beskrevet og samlet op på erfaringer gennem årene- at arbejde målrettet på at finde metoder til motivation	Trusler (T) <ul style="list-style-type: none">- at der ville kunne ske flere lærerrokeringer- at arbejdsbelastningen for nogen bliver så høj, at de ikke når projekt arbejdet eller når det på en u hensigtsmæssig måde- at vi ikke får evalueret løbende

2.2 Succeskriterier

Vi valgte, at skrive et succeskriterium for hvert af følgende områder

- Lærere
- elever
- pædagogik
- projektet
- fremtidsvisioner

Lærere: alle lærere, der underviser på grundforløbet, har så vidt muligt afprøvet mindst 2 af de nye læringsmetoder

Elever: at eleverne spontant giver udtryk for, at de lærer noget og at de har fået redskaber, der styrker deres indlæring

Pædagogik: der udvikles mindst to læringsmetoder indenfor hvert område

Projekt: hvis andre lærere begynder at bruge vore læringsmetoder

Fremtidsvisioner/Implementering: at vi anvender idekataloget på grundforløbet og løbende diskuterer, evaluerer og justerer det

2.3 Begrebsafklaring

Læringsmetoder : Ved læringsmetoder forstår vi konkrete anvisninger på, hvordan man kan undervise

Læringsstil : Den måde den enkelte elev lærer på.



3. Oversigt over afprøvning af læringsmetoder

Gennem Grundforløbets temaer var det planen at afprøve følgende læringsmetoder:

Tema: Introduktion

Intelligens profiler
Empati

Tema: Din sundhedsprofil

Begrebskort
Intelligenskasser
IVK, de fire trin

Tema: Børn og Unge

Begrebskort
IVK til børn – at sige nej
Smiley

Tema: Praktik

Tilbagebliksopgave (dagbog)

Tema: International uge

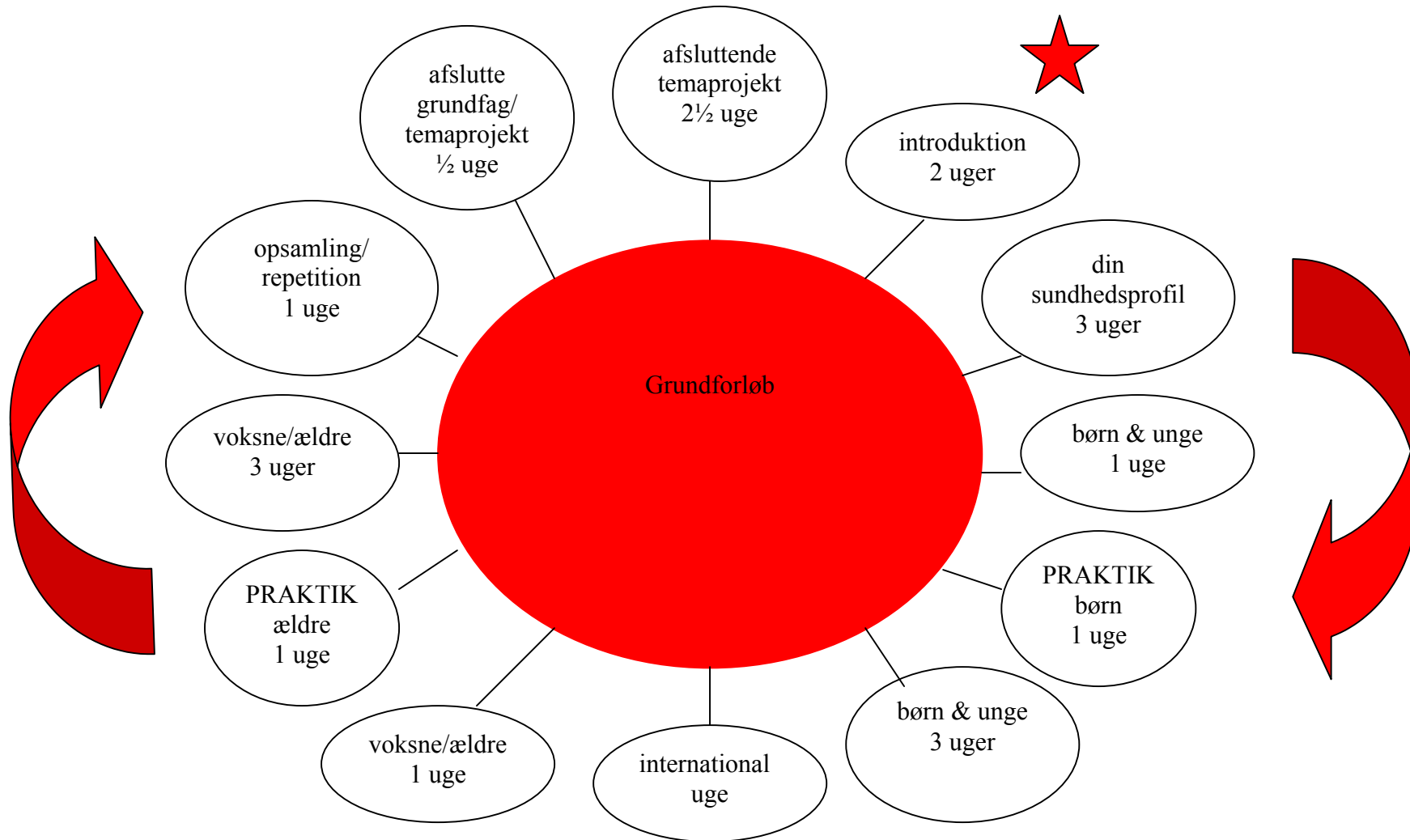
Tema: Voksne/ældre

Begrebskort
IVK Empati – selvempati – at tage imod svære budskaber
Den gode stol

Praktik

Tilbagebliksopgave (dagbog)

3.1



4. De mange intelligenser (MI)

Af Lene Bonde Kofoed

Inspirationen til at arbejde med de mange intelligenser startede, da jeg var på et kursus i Kommunikation og NLP. Kurset var arrangeret af Amtscentret Maribo/Næstved med Marianne Christensen, lærer og NLP Master Practitioner som instruktør.

Efter dette kursus blev min opmærksomhed skærpet omkring elevernes forskelligheder og deres forskellige måde at opfatte omverden på. Jeg blev umiddelbart efter dette kursus af en kollega præsenteret for Gardners teori omkring de mange intelligenser og kunne se paralleller mellem teorier bag NLP og de mange intelligenser. Det inspirerede til at tage udgangspunkt i den enkelte elev og dennes måde at opleve verden på/lære på.

Formålet med anvendelse af MI (forkortelse af mange intelligenser) er:

- at anvende undervisnings-differentiering
- lave en spændende og anderledes undervisning for at motivere eleverne
- og give dem mulighed for øget selvbestemmelse
- øge elevernes selvværdsfølelse
- anvende deres unikke færdigheder og gøre dem bevidste om deres styrkesider og fremme deres svagheder (som de sikkert er bevidste om)

Det er et arbejdsredskab til at se mangfoldigheden og forskelligheden blandt eleverne.

Derfor er det vigtigt, at vi i dannelsesprocessen tager højde for, at vi uddanner elever, der skal ud at virke i et informationssamfund, hvor også de personlige kompetencer er nødvendige.

4.1 Intelligensprofil

Alle mennesker indeholder alle intelligenser. (Gardner,97)

Og det er vigtigt, at vores elever får mulighed for at komme i kontakt med alle sider af sig selv.

De fleste mennesker kan udvikle hver intelligens til et fyldestgørende kompetenceniveau. Gennem arbejdet med intelligensprofilerne øges bevidstheden både hos den unge og hos lærerne, om hvor lige netop denne elev har sine særlige styrkeområder. Denne viden kan udnyttes i forbindelse med undervisningens tilrettelæggelse.

Når lærer og elever vedkender sig, at alle intelligenser er forskellige og ligeværdige, får man et mere rummeligt læringsmiljø, hvor der i højere grad bliver plads til forskellighed, og hvor ikke kun de elever, der er dygtige til sprog og matematik befinder sig godt. Elever og lærere bliver mere opmærksomme på den enkelte elevs styrkeområder. Det øger elevens selvværd og styrker den personlige intelligens, når der bliver sat fokus på det som eleven er god til, frem det eleven ikke er god til. Styrkesiderne hos eleven bruges til at opbygge de svage sider. Ifølge den danske hjerneforsker Kjeld Frandsen er en veludviklet personlig og social intelligens den egentlige forudsætning for, at man kan udvikle de øvrige intelligenser optimalt.

Denne bevidsthed om vores forskelligheder og ligeværdighed er endvidere med til at eleverne bliver bedre til at respektere hinandens forskelligheder.

Det er af stor betydning, at lærerne laver deres egen intelligensprofil, både for selv at blive bevidst om egen styrkefordeling på intelligenserne og for at have bedre indsigt i at kunne anvende den på andre.

Ligesom eleverne har deres egen måde at "lære" på, har hver enkelt lærer også sin egen specifikke måde at undervise på.

Den kan være meget svær at ændre, men samtidig med læreren bliver bevidst om egen undervisningsstil, kan hun/han bedre prøve at skabe nogle undervisningssituationer, der tilgodeser flere elevers behov.

Endvidere kan lærernes intelligensprofiler bruges til at illustrere, hvordan en "udfyldt" intelligensprofil kan se ud, og også for at vise at eleverne og deres forskelligheder og styrker i alle intelligenserne ikke er anderledes end andres.

Ud fra intelligensprofilerne har man mulighed for at tilrettelægge en mere differentieret undervisning, således at der bliver flere udfordringer til de stærke elever og samtidig mere plads til de elever, som har lidt færre ressourcer.

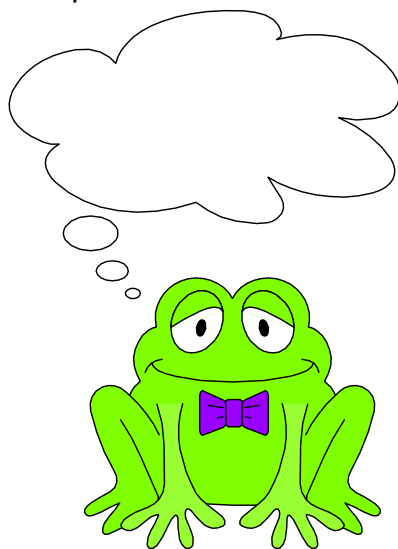
Når eleverne arbejder med alle intelligensområderne, får de udviklet hele spektret af intelligensområder.

Eleverne skal vise det, de har lært på mange forskellige måder, ved at bruge deres ny erhvervede kompetencer til en videreformidling.

Eleverne tvinges dermed til at tage hensyn til, at alle er intellektuelt forskellige. De er derfor i deres fremlæggelse nødt til at tage hensyn til denne forskellighed, ved f.eks. at bruge rollespil, plancher, sange, grafiske oversigter osv. i deres fremlæggelser.

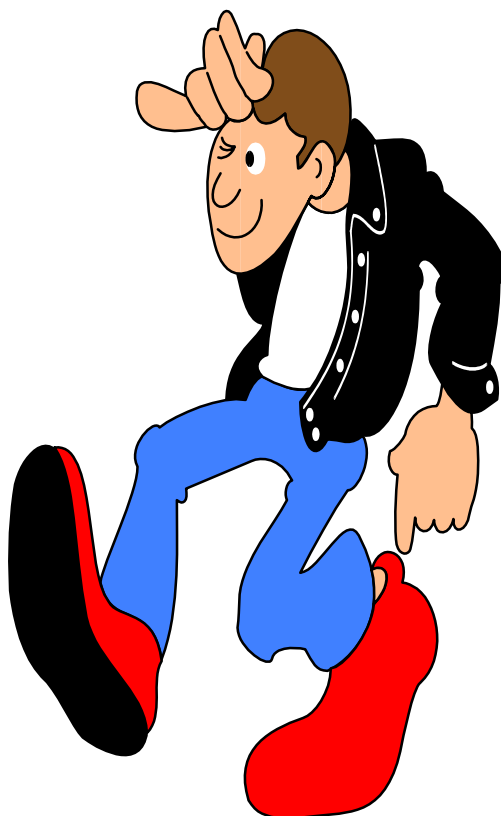
Vi arbejder meget systematisk med, at eleverne finder og nedskriver deres forskellige intelligenser.

Vi lærere kan anvende nogle simple metoder til at aflæse eleverne og måske bedre forstå



deres reaktioner. Bilag 3 og 4.

I introduktionsperioden - 2 uger - introduceres eleverne til den personlige uddannelses plan og samtidig får de et oplæg om "de mange intelligensers pædagogik" og laver deres egen intelligensprofil. Intelligensprofilen kan danne baggrund for udarbejdelsen af mål og handleplan i elevens personlige uddannelses plan.



Under pkt. 4.2 findes materiale til inspiration, når eleverne udfylder deres intelligensprofiler.

4.2 De 7 Intelligenser

ORD-KLOG

(Sproglig-intelligens)

Kan du li` at:

Tale

Læse

Skrive

Fortælle og høre historie

Stave

Lege ord lege

Diskutere

Og er du god til at:

Huske navne

Huske steder

Huske tidspunkter

Huske almindelige ting

Så er du - **ORD-KLOG**

KROPS-KLOG

(Krops-kinæstetisk-intelligens)

Kan du li` at:

Bevæge dig
Løbe og hoppe
Bygge
Gestikulere
Danse
Røre ved tingene

Og er du god til at:

Dyrke sport
Danse
Spille teater
Arbejde håndværksmæssigt

Så er du - **KROPS-KLOG**

MUSIK-KLOG

(Musikalsk -intelligens)

Kan du li` at:

Synge

Fløjte

Tromme med hænder og fødder

Spille på instrumenter

Lytte til musik

Og er du god til at:

Opfatte lyde

Huske melodier

Lægge mærke til rytmer

Og høre for det indre øre

Så er du - **MUSIKKLOG**

TAL-KLOG

(logisk-matematisk-intelligens)

Kan du li` at:

Regne
Eksperimentere
Stille spørgsmål
Lave hovedbrud
Undersøge ting

Og er du god til at:

Arbejde med tal
Løse opgaver
Kategorisere
Finde sammenhænge
Forudsige ting

Så er du - **TAL-KLOG**

BILLED-KLOG

Kan du li` at:

Udforme ting
Tegne
Male
Visualisere
dagdrømme
Skrible
Bygge

Og er du god til at:

Forestille sig ting
Navigere i rummet
Læse kort
Huske ting i billeder

Så er du - **BILLED-KLOG**

MENNESKE-KLOG (Interpersonel-intelligens)

Kan du li` at:

Afprøve dig selv i forhold til andre
Afprøve dine ideer i forhold til andre
Have mange venner
Indgå i et fællesskab

Og er du god til at:

Lede og organisere
Mægle
Være sammen med andre
Tale med folk

Så er du - **MENNESKE-KLOG**

JEG-KLOG

(Intrapersonel-intelligens)

Kan du li` at:

Sætte sig mål
At drømme
Være stille
Planlægge
Fordybe sig

Og er du god til at:

Arbejde alene
Arbejde i eget tempo
Være vedholdende og trofast mod egne mål
Følge din intuition

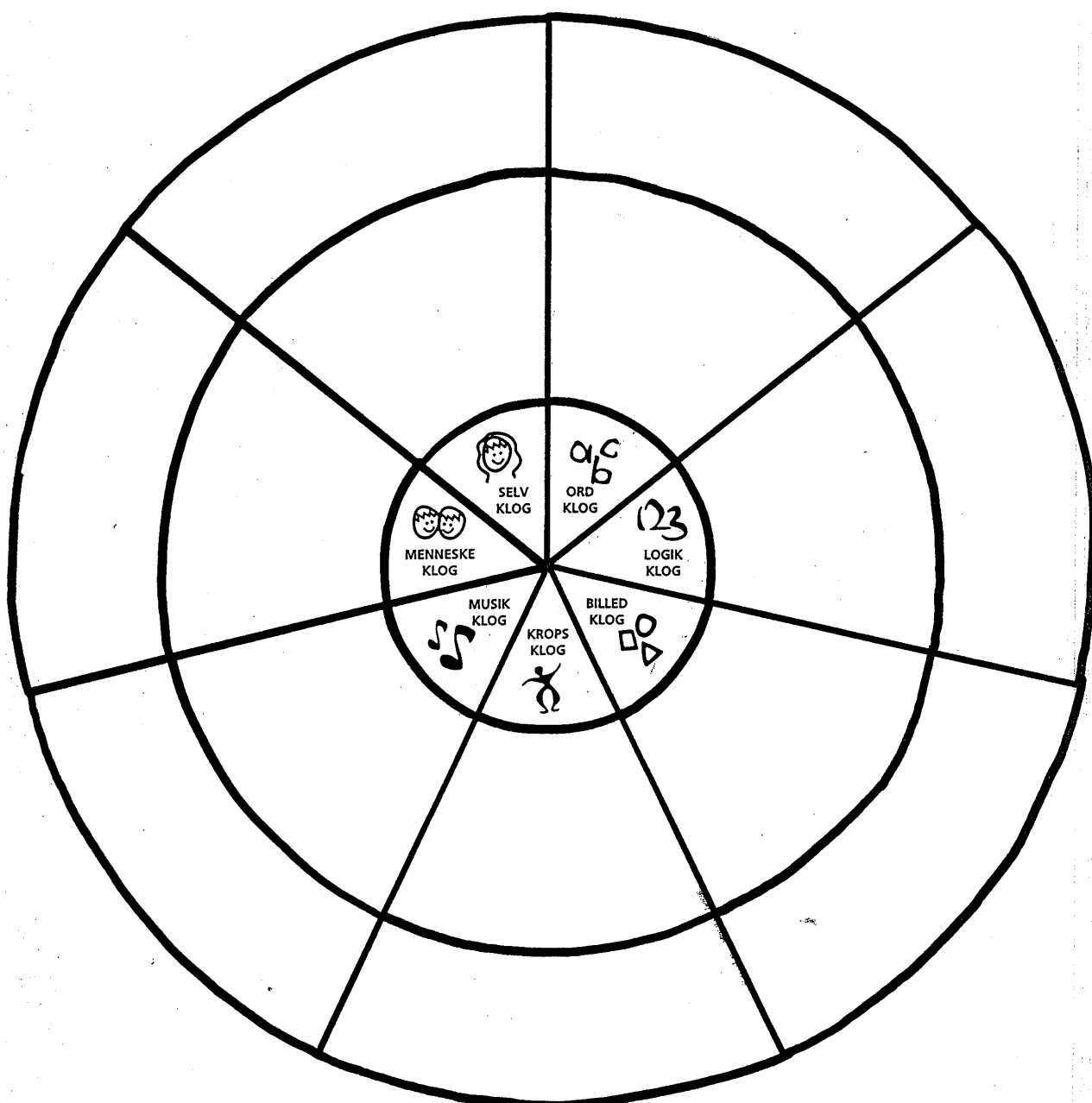
Så er du - **JEG-KLOG**

Således udformede eleverne deres intelligensprofil:

Den inderste cirkel er til intelligenserne.

Den midterste cirkel er til beskrivelse af, hvad eleven har sine styrker i de 7(8) intelligenser.

Den yderste cirkel er til beskrivelse af, hvad eleven gerne vil blive bedre til, mål eleven sætter sig.



Eksempler på elevers intelligensprofiler

Skal vendes!



Skal vendes!



4.3 De mange intelligensers kasser

Man kan udvikle intelligenskasser til brug i undervisningen.

Kasserne ser vi som en del af undervisningsdifferentieringen, idet de kan bruges inden for stort set alle emner og temaer.

Kasserne bruger eleverne, når de arbejder med emneorienteret projekt.

De danner grundlag for læring om emnet og elevernes fremlæggelse af emnet, hvor de skal tage højde for tilhørernes forskellighed (hvordan man lærer bedst).

Undervisningen bliver tilrettelagt, så eleverne har mulighed for at vælge hvilken undervisningsform de vil deltage i.

Eks. Undervisning på klassen
 Grupperarbejde
 Individuel fordybelse
 Vælge at arbejde med en af kasserne

Eks. på indhold i kasserne

- | | |
|-------------------|---|
| 1. ord-klog: | bøger, båndoptager, pc., lydbøger, foredrag |
| 2. krops-klog: | sportsudstyr, ler, følekasser, bevægelse |
| 3. musik-klog: | båndoptager, instrumenter, cd-samling |
| 4. tal-klog: | lommeregner, videnskabeligt udstyr, spil |
| 5. billede-klog: | tegnematerialer, farver, film, maling |
| 6. menneske-klog: | grupperarbejde, brætspil, rollespil |
| 7. jeg-klog: | logbog, projektmateriale, refleksion |

Sådan får man elevernes opmærksomhed

Vi oplever ofte at eleverne i denne aldersgruppe er urolige, umotiverede eller optagede af andre ting i timerne. Mange vil sikkert mene at eleverne på dette alderstrin burde kunne tage ansvar for egen opførsel, sidde stille og høre efter, men dette er ikke altid tilfældet. Man kan tage udgangspunkt i MI, når man gerne vil fange elevernes opmærksomhed.

Sproglig strategi: Skrive ordene "Ro, tak" på tavlen.

Musikalsk strategi: Klap et kort rytmisk forløb, og få eleverne til at gentage det.

Krops-kinæstetisk strategi: Sæt fingeren til læberne for at anskueliggør stilhed og hold samtidig den anden hånd i vejret. Få eleverne til at efterligne bevægelsen.

Spatial strategi: Sæt et billede af en opmærksom klasse op på tavlen og peg på det med en pegepind.

Logisk matematisk: Brug et stopur til at holde rede på tid, der bliver spildt og skriv på tavlen antallet af tabte sekunder med tredive sekunders mellemrum. Lad eleverne vide at den tabte tid går fra den egentlige undervisning, der så skal indhentes senere.

Interpersonel strategi: Hvisk i øret på en af eleverne: "Det er tid til at begynde – sig det videre" og vent så, mens eleverne lader det gå videre rundt i lokalet.

Intrapersonel strategi: Begynd undervisningen og lad eleverne tage ansvar for deres egen opførelse.

4.4 Gruppedannelsesmetoder

Dannelse af grupper med udgangspunkt i MI:
Selvom grupper ofte bliver dannet på baggrund af indre faktorer (f.eks. det sociale, interesse eller evner), har underviseren i stigende grad indset værdien af uensartede grupper, der samarbejder. MI teorien giver en lang række teknikker til at skabe forskelligartede grupper baseret på tilfældige træk relateret til hver intelligens.

Sproglig strategi:

Tænk på en vokallyd i dit fornavn. Sig nu vokallyden højt. Gå rundt i lokalet og find tre eller fire andre der siger den samme vokallyd.

Logisk-matematisk strategi:

"Når jeg giver tegn til det vil jeg have jer til at række mellem en og fem fingre i vejret.....Værsgo. Behold dem nu i vejret og find tre eller fire andre, hvis løftede fingre lagt sammen med dine fingre giver femten i alt.

Spatial strategi:

Find tre eller fire andre der har samme farve tøj på, som du har.

Krops-kinæstetisk:

Begynd at hoppe på en fod..... Find så tre eller fire andre, der hopper på samme fod.

Musikalsk strategi:

"Hvad har vi af sange som vi alle kender?" Læreren skriver fire eller fem af dem op på tavlen. "Nu skal I gå forbi mig på en lang række, mens jeg hvisker en af disse sange i øret på jer. Husk hvad det er for en, og når jeg giver tegn til det, skal du synge sangen og finde de andre der synger den samme..... Værsgo!"

Man behøver ikke henvende sig til alle intelligenser, når man laver gruppeinddeling. Men ved at række ud over den traditionelle sproglige indfaldsvinkel og bruge nogle af de andre intelligenser, giver man eleverne flere muligheder for at lære MI rutiner i klasseværelset, så de sidder på rygmarven
(Armstrong,2000)

4.5 "Den gode stol"

En arbejds metode til at øge elevens selvværd.

Lidt senere i grundforløbet når eleverne har lært hinanden bedre at kende kan man lave en øvelse der hedder "den gode stol"
Dette er en metode til at finde elevens styrkesider.

Sidegevinsten er at øge elevernes selvværdsfølelse.

Metode:

En elev placeres i "den gode stol". De andre elever, læreren/lærerne, og eleven selv skal finde alle de ting som eleven er god til f.eks. svømme, synge, læse, lytte til andre, sød ved sin lillebror osv.

Det er ikke tilladt at sige noget negativt.

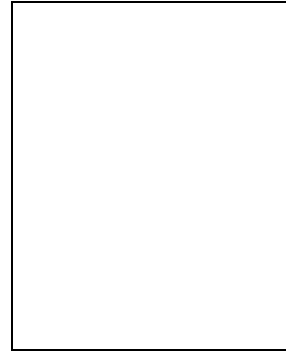
En skriver alle tingene ned, og resultatet hænges op på væggen, så alle kan læse resultatet.

Øvelsen gennemføres med alle elever og alle har masser af styrkesider, når man tager sig tid til at finde dem.

Resultatet at "den gode stol" kan også danne grundlag for intelligensprofilen, men det kan være svært for de andre elever at komme med udsagn om elever, de ikke kender så godt.

(Schmidt og Aabrandt, 2002, s.23)





4.6 Afprøvning af læringsmetode:

- a) introduktion af MI
- b) udarbejdelse af intelligensprofiler
- c) opstart af intelligenskasserne

Introduktionen af MI foregik over 3 lektioner den første dag.

1. og 2. lektion var oplæg fra lærer og eleverne udfyldte spørgeskemaer til afklaring om egne styrker (bilag 3)
3. lektion. Der blev læst eventyr (bilag 4) op og eleverne blev introduceret til at lave intelligensprofiler.

Eleverne havde 4 lektioner til rådighed den efterfølgende dag, til at lave hver deres egen intelligensprofil.

a) Introduktionen af MI:

Undervisningen forløb fuldstændig som beskrevet og forventet. Kun ganske få gav fra starten udtryk for, at de var "kloge" ved at række hånden op på spørgsmålet: "hvor mange herinde er kloge?". Efter et kvarters oplæg om MI gav nu overhalvdelen udtryk for at de var kloge på samme spørgsmål.

Da jeg spurgte ind til deres eget private liv f.eks. sport og stillede samme spørgsmål, følte jeg der skete et "gennembrud". Det virkede som om at alle blev bevidste om, at de var kloge på et eller andet – og at man ikke behøver at være "ordklog" for at være klog. Vi talte meget om hvor svært det er at indse/sige at man er klog. Det går stik imod "janteloven". Jeg følte, at det var vigtigt at man som lærer var åben og ærlig og fortalte eleverne, at man som lærer ikke nødvendigvis er klog på alle områder og at alle personer har forskellige individuelle styrker og svagheder.

Jeg talte i den forbindelse med eleverne om at vores uddannelsessystem fortrinsvis er bygget op omkring det "ordkloge": bøger, skriftlig og mundtlig eksamen, osv. men slog på at eleverne skal blive bevidste om at bruge deres styrkesider til at styrke deres svage sider.

b) Udarbejdelse af intelligensprofiler

Eleverne skulle udarbejde hver deres egen personlige intelligensprofil.

Eleverne skulle tænke på, hvordan deres intelligensprofiler kunne dekorerer og de måtte gerne tage forskellige ting med hjemmefra, som de kunne bruge.

Eleverne arbejdede meget ihærdigt med at fremstille intelligensprofiler.

Nogle var hurtigt færdige men erfarede, hvor meget andre gjorde ud af det og fortsatte med at dekorere. Andre kunne ikke skrive noget eller finde på, hvad den skulle dekorerer med. Intelligensprofilerne blev alle meget forskellige.

Nogle var meget flotte med tegninger, farver, billeder, stof m.m.

Andre igen kun med få billeder klippet ud af blade.

Intelligensprofilerne skulle danne grundlag for samtalen om den personlige uddannelses plan.

Jeg synes, det var et rigtigt godt redskab at samtale ud fra. Jeg følte, at det var meget personligt og eleven var meget bevidst om, hvad der var skrevet og hvorfor.

Vi så på målene for grundforløbet og eleven beskrev nogle personlige og faglige læringsmål. Efterfølgende blev intelligensprofilerne hængt op i klassen til dekoration.

Nogle elever gav sidst i forløbet udtryk for, at intelligensprofilerne var blevet brugt for lidt.

c) Opstart af intelligenskasserne 4 lektioner

3 lektioner til at arbejde med emnet.

1 lektion til fremlæggelse.

Emne var: "motion og dens betydning".

Dette emne skulle de arbejde med ud fra MI og samtidig dekorere intelligenskasserne samt fylde relevant materiale i dem.

Eleverne valgte sig hurtigt ind efter intelligenserne, elever med samme intelligens i samme gruppe. Det var en meget nem og hurtig gruppeinddeling. Der var en ting som jeg faldt over. Selvom eleverne var meget "tro" mod deres intelligensprofiler i gruppeindelingen, dannede mange grupper med de kammerater, de var sammen med i fritiden. Spørgsmålet er om man ubevidst finder sammen med nogle, der har nogle af de samme fremtrædende intelligenser som en selv?

Eleverne arbejdede meget aktivt og med stor entusiasme, de havde stor forståelse for at udnytte de MI. Kasserne blev flot dekoreret og der blev fyldt enkelte ting i.

Det var nogle meget gode og forskellige fremlæggelser, hvor alle intelligenser blev brugt og alle medlemmer af de forskellige grupper var aktive. MEN eleverne "glemte" emnet motion – jeg følte at de var så optaget af netop den intelligens de skulle repræsentere, at de kun kunne rumme det.

Jeg kunne hurtigt fornemme dette, men lod dem arbejde i gruppen med emnet for at få dem til at se en sammenhæng mellem emnet og deres arbejdsform. Nogle grupper klarede dette bedre end andre.

En elev gav meget modstand på det at kasserne.



arbejde med MI og intelligens

Eleven udtrykte, at den måde gad hun ikke at arbejde på, for det var børnehaveniveau! Senere ville hun ikke være i gruppe med de personer, som hun var sat sammen med. Jeg brugte alt for meget tid og energi på at tale med denne elev, for at få hende til at indse, hvorfor og hvor godt, jeg synes det var, men uden held. Eleven forlod gruppen til fordel for en anden.

Efter denne erfaringsmængde er min konklusion, at det kan være svært at bruge MI kasserne til netop denne aldersgruppe, som ikke er børn og ikke voksne. De er generte over at vise andre sider af dem selv og nogle har svært ved f.eks. at bruge deres krop, mens andre ser på.

Jeg tror, at børn er gode til at bruge MI og jeg har også hørt fra forskellige kollegaer, at voksne som bliver præsenteret for MI, tager mere åbent imod denne arbejdsform og er glad for at kunne bruge de forskellige ting, som hver især indeholder. Måske er de mindre blufærdige og ikke så bange for at virke barnlige.

Når jeg tænker tilbage på situationen, indser jeg, at jeg lod mig påvirke meget af denne ene elev, for resten af klassen arbejdede meget ihærdigt og jeg fik mange gode oplevelser.

F.eks. var der en gruppe på 4 piger der stillede op og sang for resten af klassen. Flere af dem udtalte, at det ville de aldrig have turde gøre tidligere. Det skal lige tilføjes, at på det tidspunkt havde de kun gået på grundforløbet i 3 uger.

Et andet eksempel var en fyr, der til mig under samtalen vedr. den personlige uddannelses plan, gav udtryk for, at han var meget dårlig til at regne. Han arbejdede selv i gruppen "kropsklog" og havde lavet et gymnastikprogram som klassen skulle afprøve.

Forinden skulle vi ved fremlæggelsen af "tal-klog" gruppen lave en regneleg. Eleven sagde fra, som den eneste i klassen og ville absolut ikke være med. Han virkede nedtrykt. Da vi nåede til hans gruppes fremlæggelse, nægtede mere end halvdelen af klassen at være med.

Dette eksempel brugte jeg i klassen bagefter til at tydeliggøre, at vi alle har stærke og svage sider, men at vi alle er lige meget værd på trods af vores forskelligheder. Dette gav den kropskloge elev et skulderklap. Mange talte om og beundrede senere hans gode evner på det gymnastiske område.

Intensionerne om at bruge MI var meget store i starten, men jeg synes, det har været svært at fastholde en rød tråd gennem hele forløbet.

Dels pga. at man har brugt mange ressourcer på at få det nyopstartede grundforløb til at fungere og dels pga. et stort arbejdspress lidt længere hen i forløbet.

Mod slutningen af grundforløbet har jeg ubevidst haft mere fokus på det "ordkloge", da det danner grundlag for eksamen og dermed på, om eleverne havde nået målene.

Alligevel er jeg ikke i tvivl om, at arbejdet med de mange intelligenser (MI) i starten af grundforløbet, har givet eleverne en bedre selvindsigt og selvværd, hvilket elevevalueringer også tyder på.

Eks.:

En elev gav udtryk for at hun på de første 3 uger på grundforløbet allerede havde lært mere, end hun havde lært i hele hendes tidligere skolegang. Dette er store ord, men måske et udtryk for, at hun er blevet bevidst om, hvor hun har sine styrker og kan bruge disse.

Jeg erfarede til elevernes afsluttende eksamen, at de brugte mange forskellige intelligenser til deres projekt.

Udover det skriftligt materiale skulle de producere et kreativt produkt. Disse produkter var meget forskellige.

Eks. Gymnastikprogram til musik

Malede billeder

Legeplads fremstillet af naturmaterialer – sand, grene, mos osv.

4.7 Evaluering

Eleverne er præsenteret for de mange intelligenser og har arbejdet med værdierne bag dem.

Jeg synes, det virker som om eleverne har fået større selvværd.

Der er i teksten beskrevet flere episoder, hvor eleverne f.eks. stillede sig op og gjorde ting som de ellers ikke ville have gjort, hvor de var bevidste om at netop i denne intelligens, havde de deres styrke. Eleverne var for det meste var gode til at rumme hinandens forskelligheder.

Elevernes forskelligheder er blevet tydeliggjort, og jeg har bevidst brugt det til at støtte elever i svære perioder, med gode resultater. Resultatet blev at elever, som var ved at holde op, fortsatte på uddannelsen.

Desuden viser deres eksamensprojekt- fremlæggelser stor forskellighed og at mange intelligenser er blevet brugt.

Jeg er glad for at eleverne skriftligt i deres evalueringer giver udtryk for, at det har været sjovt at gå på grundforløbet. Da føler jeg, vore intentioner er lykkedes.

Der er også beskrevet en læringsmetode der hedder den "gode stol" – den er ikke blevet afprøvet.

5. Ikke-voldelig Kommunikation (IVK)

Af Hanne Elmer.

5.1 Værdierne bag IVK.

Ikke voldelig kommunikation er en kommunikationsteori, men det er mere end det. Bag teorien ligger en ideologi om menneskers naturlige måde at kommunikere på. Denne naturlige måde består i, at man åbent fortæller, hvordan man har det (ens følelser) og hvad man gerne vil have (ens behov).

Marshall Rosenberg, der har opfundet sproget, mener at al kommunikation mellem mennesker er styret af de forskellige behov, vi har brug for at få dækket. Fx Behov for kontakt, sikkerhed, forståelse osv.

Muligheden for at få dækket vore behov er afhængig af, hvor præcist vi er i stand til at udtrykke dem, og om vi kan spørge andre på en måde, så de vil hjælpe os med at få dem dækket, frivilligt. Frivilligheden eller villigheden som den ofte kaldes, er vigtig i ikkevoldelig kommunikation, fordi kvaliteten af den kontakt man har med andre mennesker er anderledes, hvis de giver og tager frivilligt.

Mange konflikter opstår når vi forsøger at "tvinge" folk til at gøre noget, eller når andre prøver at "tvinge" os til at gøre noget. Hvis vi alligevel vælger at gøre som vi har fået besked på, bliver det ud fra en anden energi end hvis vi havde gjort det frivilligt. Netop den energi, hvormed man gør tingene er vigtig i ikkevoldelig kommunikation. Her kaldes den "lifeserving energy". De fleste kender sikkert fornemmelsen af at have oplevet at arbejde kan være en leg. En tilstand, hvor man næsten kan have følelsen af, at det ikke er en selv der gør tingene, de gør sig selv. Det er den energi, der her er tale om. Marshall Rosenberg har et ordsprog der hedder : " Do it joyfully or don` t do it".

Begrebet "lifeserving" (at bidrage til liv) er meget centralt i Ikkevoldelig kommunikation. Det betyder, at man overvejer om tingene bidrager til livet hos sig selv og hos andre. Det at bidrage til liv tænkes bredt på alle niveauer. Måden man behandler sig selv og andre på. Måden man tænker, taler og handler på. At bidrage til liv og fredelig sameksistens er kerneområder i IVK.

Af og til gør vi ting, der ikke bidrager til liv for os selv eller andre. Måske vælger vi at gøre noget for os selv, som er anledning til at andre bliver kede af det. Vi får så brug for at kunne hjælpe andre og os selv i den situation. I IVK anvendes empati ud fra de samme principper som når man taler IVK. Man giver empati ved at hjælpe den anden til at sætte ord på følelser og behov. Det er det eneste man gør. I IVK skelnes mellem empati der betyder opmærksomhed på andres følelser og sympati, der defineres som opmærksomhed på egne følelser. Når man fx har medlidenhed med et andet menneske, giver man ikke empati, men sympati. I IVK er dette ikke nogen hjælp til den anden fordi opmærksomheden er rettet mod ens eget følelsesliv og ikke den, man vil hjælpe.

5.2 IVK som metode

IVK som kommunikationsmetode er enkel. Den er bygget op over fire trin :

- 1) observation
- 2) følelse
- 3) behov
- 4) anmodning

**IKKEVOLDDELIG
KOMMUNIKATION**
Udtrykke sig selv ærligt
(tale giraf)

1. OBSERVERE FAKTA
"Når jeg ser/hører...
(observation)

2. UDTRYKKE FØLELSEN
"Så føler jeg..(følelse)..."

3. UDTRYKKE BEHOVET
"Fordi jeg har brug for...
(behov)..."

4. ANMODE OM EN HANDLING
"Så vil du være villig til...
(konkret,gørbar handling)

Kilde: Rosenlund Kurser, Center for Nonviolent Communication

Disse fire trin anvendes både når man kommunikerer til andre og når man prøver at forstå meningen i det den anden siger. De fire trin kombineres til en sætning, hvilket i starten kan virke vældig omstændeligt. Men efterhånden som man træner det, vil man opdage, at man kan udtrykke sig efter denne model uden at bruge ret mange ord.

Det første trin observation, går ud på at **beskrive situationen** uden at dømme. Man beskriver fakta i situationen og holder sine egne meninger, analyser og tolkninger udenfor. Dernæst mærker man hvilken følelse, denne situation fremkaldte hos en selv og beskriver den. Følelsen er som regel ledetråd til et behov, man enten har eller ikke har fået dækket. Når man har fundet følelser og behov, laver man en anmodning til den anden. Man spørger den anden om at ændre adfærd i konkret positivt handlesprog. Det vil sige, det man beder om skal være noget konkret. Man kan fx ikke bede den anden om respekt, men man kan bede den anden om at foretage nogle handlinger, som man selv opfatter som respektfulde.

Når man **lytter til den anden**, prøver man at lytte til de følelser og behov, der måtte være bag det den anden siger. Man afholder sig fra at analysere den anden, men gætter på hvilke følelser og behov der er på spil.

<p style="text-align: center;">IKKEVOLDDELIG KOMMUNIKATION Give empati</p> <p>1. OBSERVERE FAKTA "Når du ser/hører... (observation)</p> <p>2. GÆTTE FØLELSEN "Føler du så.....(følelse)...?"</p> <p>3. GÆTTE BEHOVET "Fordi <i>du</i> har brug for... (behov)...?"</p> <p>4. ANMODE OM EN HANDLING "Så kunne du tænke dig at jeg... (konkret,gørbar handling)?"</p>
--

Kilde: Rosenlund Kurser, Center for Nonviolent Communication

I praksis illustreres ikkevoldelig kommunikation ved en giraf, mens det modsatte illustreres ved hjælp af en ulv. Derfor kaldes sproget også for Girafsprøg. Ulvesproget er et sprog fyldt af tanker analyser og domme over andre og over en selv. I girafsprøg forholder man sig ikke til, hvad andre tænker om en, man prøver bare at forstå, hvad der foregår i dem, eller i sig selv.

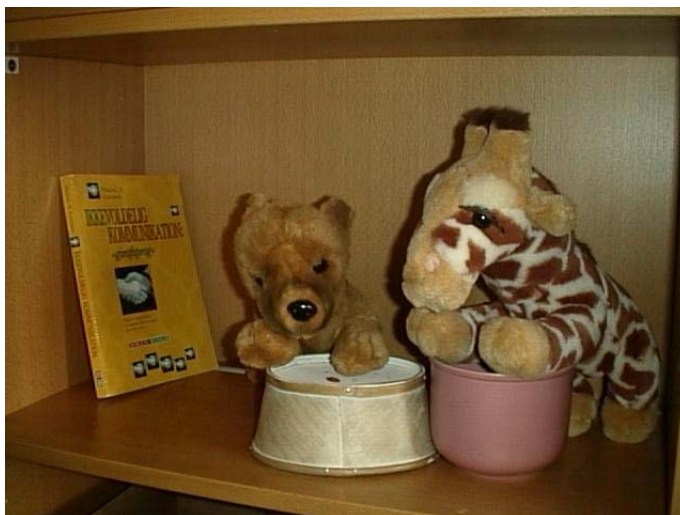
Da en stor del af vores "almindelige" kommunikation indeholder domme, arbejder man med det man kalder indre og ydre ulve. Indre ulve er de domme, man giver sig selv, ydre ulve de domme man giver andre. Man forsøger ikke at ignorere dommene, men betragter dem som vigtige, idet de siger noget om ens følelser og behov.

Konfliktløsning eller mediation, som det ofte kaldes indenfor ikkevoldelig kommunikation, følger en ligeså enkel model. Mediatoren får den ene part til at udtrykke egne følelser og behov i forhold til situationen og sikrer sig at disse er hørt hos den anden part. Dernæst får mediatoren den anden part til at udtrykke sine følelser og behov sikrer sig, at de er hørt af den første part. Hvis dette lykkes sker løsningen som regel af sig selv, da parterne nu begynder at tale sammen.

Indenfor ikkevoldelig kommunikation arbejdes der med variationer over modellen : fx at sige nej, at give empati, at tage imod ros, at give kritik, at tage imod kritik osv.

Bilag 5,Girafklasseværelset

5.3 Udvikling af læringsmetoder med IVK



At lytte uden at give gode råd

Formål :

- at introducere begrebet empati og kommunikationsformen Ikke-voldelig Kommunikation
- at eleverne opnår forståelse for begrebet empati som en forudsætning for omsorgsarbejde.
- at eleverne får forståelse for betydningen af at lytte til andre.
- at eleverne får en konkret metode til lytning.

Metode :

At bevæge sig fra det generelle til det specielle. At afprøve hvordan det ikke skal være, som udgangspunkt for at finde ud af, hvordan det kan gøres. At arbejde med det at lytte i en på forhånd fastsat ramme.

Øvelse 1, Empati :

Vælg en kendt og gerne aktuel ulykkessituation eleverne kender fx attentatet på World Trade Center eller ubådsulykken i det tidligere Sovjetunionen. Tegn ulykken på tavlen. Fx en ubåd med mænd i samt noget vand ovenover og lidt land hvor der står pårørende. Situationen med ubåden er, at hverken mænd eller pårørende ved, om de kan blive reddet. Lad eleverne enkeltvis udfylde et papir med to kolonner. I den ene kolonne skriver de alle de følelser mændene i ubåden kan have. I den anden skriver de, hvad de tror disse

mænd kunne have brug for i den situation. Herefter gør de det samme med de pårørende. (Alternativt kan man gøre det i fællesskab på tavlen)

Øvelse 2, Gode råd :

Eleverne går sammen to og to. De skriver alle de gode råd ned, de har til mændene i båden og til de pårørende. Evt. i et skema med to kolonner. Fx vær ikke bange, det skal nok gå osv. Eleverne laver et lille rollespil, hvor den ene spiller en ophidset pårørende og den anden giver gode råd (udfra papiret). Eleverne skal efterfølgende vurdere, hvilke råd "virkede", altså hvornår den "pårørende" følte sig forstået.

Øvelse 3, Empati er ikke :

Eleverne er sammen to og to. En fra hvert par sidder med ryggen til underviseren, den anden med front til underviseren. De, der sidder med ryggen til, skal fortælle noget vigtigt til den anden fx hvad de synes om deres fritidsarbejde, hvad de gerne vil være eller lignende. Underviseren holder forskellige kort med en lille tekst op. De, der sidder med front til, skal lytte til den andens historie, men udfra de kort, der bliver holdt op.

På kortene står fx :

- afbryd tit
- giv medlidenhed
- giv gode råd
- "hvorfør gør du ikke ligesom jeg....."
- fortæl selv en hel masse
- giv den anden ret
- sig den anden tager det for alvorligt...
- sig den anden ikke har ret
- sig den anden skal tage sig sammen.....

Øvelse 4, At lytte uden at give gode råd :

Eleverne har fået undervisning i de fire trin i at lytte udfra IVK modellen.

1. Beskrive situationen : Fakta
2. Sætte sig ind i den anden og gætte på følelser : Følelse
3. Forestille sig hvad den anden har brug for : Behov
4. Forestille sig hvad der kunne hjælpe den anden : Forespørgsel.

At lytte er at stoppe op og have hele sin opmærksomhed på et andet menneske. For at gøre trinene lettere kan en lyskurv og farverne fra den bruges som metafor. Når der er rødt stopper vi op og observerer situationen, uden at blande vores egen mening ind. (opmærksomheden er jo på den anden). Når der er gult gætter vi på den andens følelser. Når der er grønt gætter vi på den andens behov. Først efter at have været alle farverne igennem spørger vi hvad vi kan gøre for den anden.

Små korte videoklip hvor mennesker giver udtryk for noget vises (fx fra reality show, Havregrød til Egon eller en film om børn).

Der vises et videoklip og herefter prøver eleverne i grupper at lytte udfra de fire trin. Evt. kan der laves kort i rød, gul, grøn og blå, så eleverne kan gå trinene. Når alle grupper har prøvet at udtrykke sig kan vises endnu et videoklip. Så det bliver en vekselvirkning mellem at observere og selv være lyttende.

At stå på den røde - at lytte uden at dømme.

Hvis man vil lytte til andre for at forstå dem, må man slå sin hjerne lidt fra. Nogle gange tænker man noget om den anden samtidig med at man lytter. Fx Hun er klog, eller han er doven. De tanker man tænker kan forstyrre ens evne til at lytte. Når ens tanker fortæller hvad den anden er (eller hvad man selv er) kalder man det indenfor girafsprog for domme. Domme kan være både positive og negative.

Find alle de "positive" ord man kan sige/tænke om en person. Find alle de "negative" ord man kan sige/tænke om en person. Skriv dem op og vær opmærksom på hvornår du bruger dem.

Forhold dig til det den anden siger, ikke hvad du tænker om det den anden siger.

At stå på den gule

Det kan virke lidt akavet at gætte på andres følelser. Det kan være svært at finde ord for følelser.

Prøv at lade eleven skrive op hvilke følelser han/hun får, hvis vedkommendes behov opfyldes, og hvilke han/hun får hvis behovene ikke opfyldes. Så har eleven en liste, at gå udfra. Når man lytter til andre er det en god ide, hurtigt efter følelsen at gætte på behovet.

At stå på den grønne

Det er vigtigt at være opmærksom på at skelne behov fra strategi. Hvis jeg siger, jeg har brug for, at de andre rydder op, er mit behov sandsynligvis orden, mens min strategi til at få opfyldt det er, at de andre rydder op. Grundlæggende behov kan man finde hos Maslow.

At stå på den blå.

Her spørger man, hvad der vil hjælpe den anden. Man foreslår en konkret handling, som vil imødekomme den andens behov. Handlingen kan man selv gøre, eller man kan bede andre om at gøre det.

Oversættelsesøvelser

Formål :

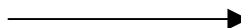
- at eleverne lærer at udtrykke sig, så der er størst mulig chance for at blive mødt
- at styrke elevernes evne til samarbejde.

Metode : - "Oversættelsesøvelser" Eleverne får udleveret et papir med sætninger, der indeholder domme eller der helt mangler følelser og behov. Herefter prøver de at "oversætte" dem til IVK.

Øvelser i at udtrykke sig på giraf, 2 og 2 som små rollespil.

Eleverne har fået undervisning i at udtrykke sig i de fire trin i IVK modellen.

- | | |
|---|---------------------|
| 1. Beskrive situationen : | Fakta |
| 2. Sætte sig ind i den anden og gætte på følelser : | Følelse |
| 3. Forestille sig hvad den anden har brug for : | Behov |
| 4. Forestille sig hvad der kunne hjælpe den anden : | Forespørgsel |



Eksempel :

Øvelse 1, Oversættelse fra ulvesprog til girafsprog:

" Du er simpelthen så led. Du bagtaler alle. Jeg fik at vide, at du har sagt til en anden på vej hjem i bussen, at jeg ikke er til at stole på"

Oversat :

1. trin: Jeg beskriver fakta, som referer til det, der er sagt, gjort, set eller sket.

Når du siger, jeg ikke er til at stole på,

2. trin. Beskriv hvordan du har det fxføler jeg,bliver jeg.

så bliver jeg ked af det,

3. trin. Beskriv hvilket behov der ikke bliver dækket

fordi jeg har brug for tillid og respekt

4. trin . Udtryk en anmodning

så vil du henvende dig direkte til mig, hvis du er utilfreds med noget, jeg gør

Fortæl den anden, hvem du gerne vil have til at gøre hvad og hvornår, Så vil du næste gang du tænker, jeg ikke er til at stole på, henvende dig direkte til mig, så vi kan tale om det.

Prøv at oversætte nedenstående sætninger

” Du lovede at han ville være der. Nu har vi talt sammen hver fredag i byen. Det kan du ikke være bekendt. Så hørte jeg at du har været et andet sted med nogle andre. Jeg troede at du kunne lide mig.”

” Mor, du er simpelthen en møgkælling. Du blander dig i, hvem jeg har som venner. Bare fordi at du har læst om slagsmålet i avisen ”

” Du er en skidesur lærer, bare fordi man kommer tre minutter for sent. Så siger du jeg er doven og ligeglad med skolen. Det ved du ikke noget om. Hvad ved du om, hvorfor jeg kom for sent?”

” Nu er det tiende gang jeg ringer til dig, for at spørge om vi skal mødes til en kop te. Du ringer aldrig til mig. Men nu gider jeg snart heller ikke mere. Hver gang siger du at du gerne vil invitere mig, men du gør det aldrig”

” Du er en irriterende lillebror. Du hænger altid inde på mit værelse, når jeg har venner på besøg.”

Øvelse 2, At udtrykke sig på IVK:

Tænk på nogle situationer, hvor du fik udtrykt dig på ulvesprog.

Vælg en situation, hvor du sagde noget, du gerne vil kunne sige anderledes.

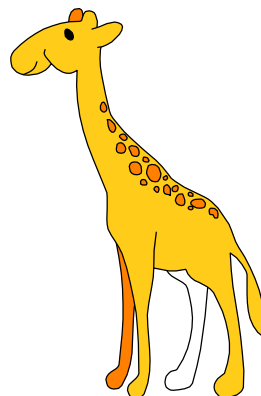
Hvad var konflikten, og hvad sagde du ?

Prøv at oversætte til giraf.

Skriv ned eller husk i hovedet :

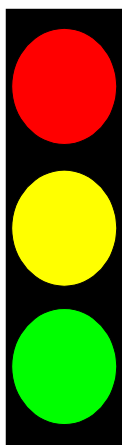
- 1) Hvad var fakta?**
- 2) Hvad følte du ?**
- 3) Hvad havde du brug for?**
- 4) Hvad vil du spørge den anden om ?**

Gå sammen tre og tre. Det handler om at udtrykke det man sagde på giraf. Lav små rollespil, hvor de to spiller situationen og den tredje lytter og giver feedback. Byt så alle prøver alle roller.



Øvelse 3: At udtrykke sig

At lytte til sig selv, før man udtrykker sig er vigtigt.
For at gøre trinene lettere kan en lyskurv og farverne fra den bruges som metafor.



Når der er rødt stopper vi op og observerer situationen, uden at blande den anden ind. (opmærksomheden er på os selv).

Når der er gult, mærker vi efter hvilke følelser vi har.

Når der er grønt, mærker vi efter hvilke behov vi har. Først efter at have været alle farverne igennem spørger vi den anden om at gøre noget for os.

Små korte videoklip, hvor mennesker giver udtryk for noget vises (fx fra Ricky Lake show, Havregrød til Egon eller en film om børn).

Der vises et videoklip og herefter prøver eleverne i grupper at udtrykke sig udfra de fire trin, som om de skulle tale til tv-figuren.

Evt. kan der laves kort i rød, gul, grøn og blå, så eleverne kan gå trinene. Når alle grupper har prøvet at udtrykke sig, kan vises endnu et videoklip.

Så bliver det en vekselvirkning mellem at observere og selv være lyttende.

At stå på den røde - at lytte uden at dømme

Nogle gange tænker man noget om sig selv, Fx . åh nej hvor er jeg dum eller det kan jeg ikke være bekendt.

De tanker man tænker kan forstyrre ens evne til at lytte til sig selv. Når ens tanker fortæller hvad man selv er, kalder man det indenfor girafsprog for domme. Man kan lave domme over sig selv eller andre. Det kaldes på IVK indre ulve og ydre ulve. Prøv at lade eleverne skrive nogle af deres indre ulve op, hvad siger de? Prøv at oversætte de indre ulve til følelser og behov.

At stå på den gule

Det kan virke lidt akavet at skulle sige sine følelser hele tiden. Det kan være svært at finde ord der virker naturlige. Lad eleverne lave et mindmap over alle de udtryk man kan bruge i stedet for "jeg føler.

At stå på den grønne

Det kan være svært at vide, hvilke behov man egentlig har. Ofte viser det sig at det vi kalder behov i virkeligheden er strategier til at dække behov. Lad eleverne arbejde med hvilke behov de mener et menneske har. Evt . i form af billeder på en planche.

At stå på den blå

Her spørger man den anden om noget, der vil møde ens behov. Man beder om konkret handling, den anden kan gøre. Den anden kan frit sige ja eller nej til forespørgslen. Man giver villigt og frivilligt inden for IVK.

Uddybning af de fire trin i IVK.

Formål :

- at eleverne lærer at skelne mellem vurderinger og fakta
- at eleverne bliver opmærksomme på hvornår og hvordan, der er tale om følelser og behov.

Metode :

Tage udgangspunkt i de medier eleverne kender fx TV, blade og aviser. Samt at arbejde med elevernes egne udtalelser.

Øvelse 1: Fakta

Se videoklip fra TV-avisen for at få indtryk af fakta.

Lad eleverne skrive eller sige nogle fakta sætninger de kan huske.

Skrive nogle af de generelle faktavendinger på tavlen.

Diskutere om det der umiddelbart lyder som faktasætninger har elementer af vurderinger.

Øvelse 2 : Domme

Lad eleverne læse i Ekstrabladet eller Billedbladet. Lad dem strege alle domme under. De "positive" domme med rødt og de "negative" domme med blåt. Diskuter hvordan man kan give udtryk for holdninger og meninger uden at tale om hvad andre er.

Øvelse 3 : Domme og adfærd :

Aftale med eleverne at se et reality show til næste dag og bede dem om at lægge mærke til publikums reaktioner. Lad eleverne lave et mindmap over alle de reaktioner der kommer. Tag dem en for en og prøv at gætte på hvilke følelser og behov, der er tilstede hos dem der reagerer. Diskuter om publikum har ens eller forskellig holdning. Hvordan påvirker publikums holdning deltagerne?

Øvelse 4: Følelser

Tale om følelser i reality showet. Lad eleverne skrive eller sige, hvilke følelser der blev givet udtryk for. Prøv at lade eleverne skelne mellem tanke-følelser og følelser. Hvornår siger deltagerne noget om hvad de føler og hvornår siger de noget om hvad de tænker andre gør ved dem.

Øvelse 5: Behov

Se det samme som ovenfor og lad eleverne finde behov. Hvilke behov gætter de på er til stede, og hvordan bliver de udtrykt?

Øvelse 6: Forespørgsel

Lad eleverne lave IVK.sætninger til deltagerne i showet. Hvordan kunne de sige det de sagde på girafsprag?

Øvelse 7: Reality show i virkeligheden

Det følelsesscenarie man oplever i reality shows, kan man også opleve som omsorgsarbejder i det virkelige liv. Lad eleverne lave et reality show med en ældre dame, der ikke vil flytte fra sit gamle hus og hendes børn, der gerne vil have hende på plejecenter.

Øvelse 8: Tekstanalyse

Lad eleverne læse en tekst fra et fagskrift en avis eller et ungdomsblad. Lad dem strege under med rød hvor fakta beskrives. Med gul hvor følelser beskrives, med grøn hvor behov beskrives og med blå hvor der er forespørgsler.

Øvelse 9: Egne domme:

Optag en klassediskussion på bånd efter aftale med eleverne. Gem den 3-4 uger. Tag den frem og lad eleverne lytte til den. Lad dem skrive alle de domme op de hører på båndet.

SMILEY

Formål :

- at eleverne bliver opmærksomme på de ressourcer de har, og på at ting lykkes for dem
- at øge værd og selvværd .

Metode :

Eleverne starter hver morgen med at give sig selv en "smiley". De tegner den i en lille bog eller kladdehæfte. Smiley`en kan se forskellig ud, alt efter hvad det handler om. Ved siden af smiley`en skriver eleven, hvad hun/han gjorde, hvilke følelser der var på banen og hvilket behov, der var blevet mødt hos hende/ham ved denne handling.



Øvelse 1: Smiley til mig selv

Sid stille for dig selv og tænk dagen i går igennem. Find de situationer hvor du gjorde noget, du følte dig rigtig godt tilpas ved. Det kan være noget du gjorde for andre eller for dig selv. Vælg en situation ud. Tegn en smiley der passer på denne situation. Skriv ved siden af : fakta meget kort, følelsen/erne og behovet der blev mødt. Sid lidt og glæd dig over din egen handling eller fortæl din smiley højt til de andre.

Øvelse 2: Smiley til andre

Sid stille for dig selv og tænk dagen i går igennem. Find de situationer hvor andre gjorde noget, du følte dig rigtig godt tilpas ved. Vælg en situation ud. Tegn en smiley der passer på denne situation. Skriv ved siden af : fakta meget kort, følelsen/erne og behovet der blev mødt. Sid lidt og glæd dig over den andens handling eller fortæl din smiley højt til de andre.

5.4 Kommunikation med børn

Formål : - At eleverne lærer at aflæse kropssprog
- At eleverne lærer at sige NEJ på en måde så alle bevarer deres værdighed.

Metode : - Eleverne arbejder med kropssprog, og det at vise følelser ved hjælp af drama og musik.
de arbejder med naturlige bevægemønstre fra barn til voksenalder.

Øvelse 1: Kropssprog

Underviseren sætter musik på. Alle går rundt mellem hinanden. Underviseren siger en følelse og eleverne skal udtrykke denne følelse med kroppen. Dette gentager sig til de mest almindelige følelser har været på banen. Så eksperimenteres med at have en følelse og vise den modsatte. Fx forestille sig man er vred men vise man er glad. Herefter udleveres et papir, hvor der er nævnt de forskellige kropsdele der indgår i kommunikationen. Eleverne sætter så mange ord på som de kan.

Øvelse 2: Nuancerne i kropssproget

Foregår i en gymnastiksal/bevægerum. Alle kropsdele varmes op ved hjælp af aerobic eller lignende. Det naturlige bevægemønster gennemgås fra barn til voksenalder. Der laves øvelser med de forskellige kropsdele der indgår i kommunikationen. Eleverne går i grupper og opfinder et barn med et bestemt kropssprog, som de viser de andre. De andre skal så gætte hvad de "siger".

Øvelse 3: At kommunikere med børn

Efter at have fået undervisning i børns ordforråd, er udfordringen at tale med børn på IVK. Første trin er at få barnets opmærksomhed. Gå sammen 3 og 3. De to leger børn der skændes, den sidste prøver at få deres opmærksomhed. Eksperimenter med forskellige muligheder. Fx tale lavt/højt, lave sjov, røre barnet på armen, synge danse osv.

Andet trin, er at sige sin besked på giraf, så et barn forstår det. Skriv girafsætningen op, som du vil sige den som voksen. Prøv at mime den på alle fire trin. Prøv dernæst at sige den med ord som børn forstår. Alle hjælper til. Når den lyder tilfredsstillende så skriv den ned.

Øvelse 4: At sige nej

Jesper Juhl har beskrevet, hvor svært det er for os både at give og modtage Nej (Juhl 98, s79) . Han lægger vægt på, at vi lærer at tænke nej som et ja. På den måde at vi ikke siger nej til relationen til barnet, men at vi siger "ja" til os selv, og på den måde sætter en grænse for barnet. Juhl mener også at vores tankegang er vigtig, at vi mener det inderst inde, så det ses som bestemthed i kropssproget.

Når man siger nej på Girafspråk, gør man det ved at sige, hvad der forhindrer en i at sige ja. Altså udtrykker hvilke følelser og behov der ligger bagved et nej.

Lad eleverne øve sig (på giraf) på almindelige børnesætninger fra hverdagen fx :

” Jeg vil have en is”

” Jeg vil ikke i seng nu, jeg vil blive oppe sammen med dig”

” Jeg vil prøve karrusellen”

5.5 Kommunikation med voksne/ældre

Formål : at ruste de unge til at fungere og samarbejde på en arbejdsplads

Metode : At arbejde med lytning og empati

Øvelse 1. At tage imod svære budskaber og lytte til vrede mennesker.



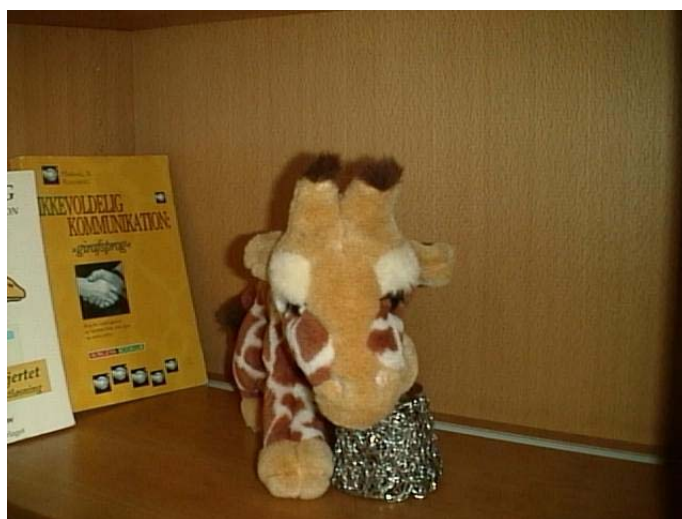
Vis eleverne filmklip af vrede borgere fx fra filmen Havregrød til Egon. Lad eleverne arbejde med, hvad udtalelserne ville gøre ved dem, hvis de var hjælpere. Lad dem oversætte det til giraf. Hvilke følelser og behov bliver ikke mødt hos dem og hvad kunne de ønske sig.

Dette kaldes også selvempati. Når eleverne er klar over dette, bliver de bedt om at skubbe deres egne følelser og behov til side.

Dernæst ser de igen det samme filmklip, og skal nu lytte efter hvilke informationer borgeren giver dem, bagved den vrede udtalelse.

Til sidst formulerer de en lyttende sætning, hvor de gætter på følelser og behov der ikke er mødt.

5.6 Afprøvning af IVK som læringsmetode



Undervisningen i empati foregik på den måde, at jeg tegnede tvillingetårnene på World Trade Center på tavlen.

Jeg tegnede mennesker inde i tårnene, mennesker der sprang ud af vinduerne, samt en klynge mennesker et andet sted på tavlen.

De sidste skulle forestille de pårørende, der stod og læste vægviser med navne på overlevende.

Eleverne skulle først prøve at sætte sig ind i, hvordan det måtte være at være inde i tårnet. Vi skrev alle de tanker og følelser op på tavlen, som eleverne kunne komme i tanke om. Så gik vi over til gruppen af pårørende. Eleverne skulle nu sætte sig ind i, hvordan det var at være pårørende. Endnu engang skrev vi tanker og følelser op. Mange af ordene viste sig at være de samme, som vi havde brugt om menneskene inde i bygningen.

Herefter fik eleverne en opgave. Situationen er nu flyttet til en børnehave, hvor Signe er faldet ned fra en gyngesæde og bløder fra hovedet. De andre børn står rundt om hende og kigger. Pædagogen der sad og snakkede, havde ikke set Signe på gyngesædet. Signes forældre vil ikke have at Signe gyngesædet, da hun let bliver svimmel og falder af. Pædagogen skal nu ringe til Signes mor. Da Signes mor kommer i børnehaven skælder hun pædagogen ud. Opgaven gik ud på at beskrive de tanker og følelser de andre børn, pædagogen og Signes mor havde.

Herefter lavede eleverne et rollespil tre og tre, hvor man skiftes til at være Signes mor, pædagog og observatør. Hvad ville man sige og gøre i denne situation. Det faldt eleverne forholdsvis let at gå i gang med opgaven, og leve sig ind i situationen.

Vi diskuterede, hvordan man ved at bruge empati kunne undgå at optrappe konflikten. Der var også en del snak om begrebet skyld, men også om gensidig forståelse, og hvordan man kommer videre.

Vi ser videofilmklip fra " Havregrød til Egon". Hvor Egon, en ældre herre, beder sin hjemmehjælper om at lave havregrøden om, den er ikke god nok. Det gør han tre gange og til sidst opgiver hjælperen.

Bagefter lægger vi de farvede papirer ud på gulvet. En elev står med ulvører på og er Egon, en anden elev står med giraførerne på og er hjælper. Hjælperen træder ud på den røde og prøver at beskrive fakta. Det er svært og hun behøver lidt hjælp da Egon nede fra enden af de farvede trin råber. " Hvad er det for noget tyndt pjask, den havregrød er ikke til at spise". Hun kigger på mig og ved fælles hjælp får vi sagt " Når du siger at den havregrød ikke er til at spise..."

Hun træder nu frem på den gule for at gætte på en følelse hos Egon. Hun får hjælp fra de andre der siger : irriteret, sur, gnaven, frustreret. Så hun siger " er du så irriteret..." Så træder hun frem på den grønne farve og gætter på et behov. ".....fordi du har brug for ..."

Her er der en lang diskussion. For hvad er det egentlig Egon har brug for? Er det mad eller er det at bestemme eller er det selskab?

Eleverne bliver enige om at gætte på at Egons behov er selskab, fordi han beder hende lave den om mange gange og dermed trækker tiden, så hun er der længere. " fordi du har brug for selskab..."

" Gu` har jeg ej", siger Egon med ulvørerne. Hjælperen kigger hjælpeløst på ham. Jeg vejleder hende til at tage en dyb indånding og prøve at gætte igen. " ...fordi du har brug for at bestemme.." siger hjælperen efter konference med de andre. " Ja " siger Egon. Så træder hjælperen frem på den blå farve for at spørge Egon om hvad han gerne vil have. Hun kigger på mig " Så vil du gerne bestemme flere ting i dit liv ?" , siger jeg. "ja " svarer Egon.

Eleverne deler sig nu i grupper og laver hver deres version af at lytte til Egon på giraf.

Flere konkrete eksempler fra praksis

Af Ole Hatting

Mor, der afhenter sit barn i børnehaven, havde fået til opgave i emnet "kommunikation", at lave **et** rollespil omkring en træt barn i børnehaven.

Fokus skulle være på - *hvordan lytter mor til barnet, og en omstilling fra ulvesprog til IVK/girafprog.*

Rollespilssituationen:

Barnet er ved at lege og vil ikke umiddelbart stoppe, da moderen siger de skal hjem.

Barnet reagerer med at blive sur, og -

Moderen: " Du er vist overtræt"

Barn: "nej, jeg er ikke"

Moderen : " jo, det kan jeg da høre"

Barnet: "NEEEJ " – og begynder at græde.

Moderen: " det gider jeg ikke diskutere" – tonelejet øges.

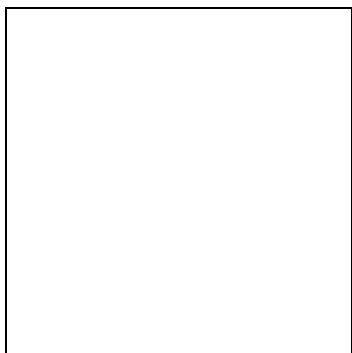
Barnet monteres i tøj m. fast hånd, og børnehaven forlades i en tung atmosfære.

Klassen var til en start noget tilbageholdende med at skulle optræde i rollerne, og svære, fornemmede jeg, at få kontakt til.

Så udgangspunktet var at lytte til det.

Klassen havde brug for at fortælle om egne oplevelser, hvor der ikke blev lyttet til dem.

De var ærlige nok til at fortælle, de ikke gad lytte til hinanden og underviseren.



De havde brug for at fortælle om en fra klassen, der var akut sygemeldt. De fortæller, de godt ved, de er umulige i dag.

Det gjorde, at vi fik en snak om at føle "skyld".

Jeg havde stadig intention om at få lavet oplevelsen med at vende ulvesprog til IVK.

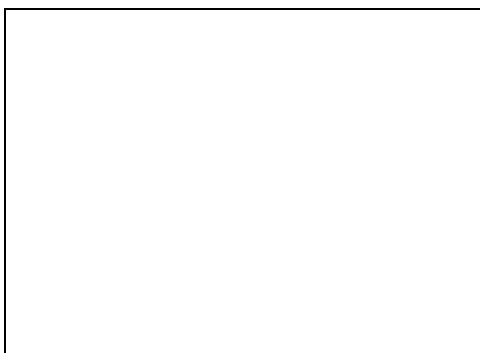
Næste valg blev at tage fat i en god oplevelse.

En i klassen havde haft en oplevelse, omkring trøst af et barn i en børnehave, da klassens nylig afviklede observationspraktik. Eleven fik lov til selv at genfortælle episoden og beskrive, hvad den mon kunne vise.

Pågældende elev ville herefter gerne være med i rollespillet, og 2 andre ville og turde også optræde.

Rollespillet blev opført, og der blev lavet forsøg på omformulering af sprog, trådt de 4 trin og debatteret, hvordan mor og barn kunne have nået hinanden, trods træthed og leg.

Til sidste lektion var der kun ½ klasse, resten var gået på sygebesøg hos klassekammeraten, skulle det vise sig.



Evaluerings :

Klassen blev præsenteret for værktøjet IVK, til omformning og dybere indsigt af voldelig kommunikation mellem forældre/barn, med ringe resultat.

Eleverne fik lov selv at komme frem til, hvad det havde betydet for dem ikke at være "set", og prøvede efter bedste evne at lave en god /lyttende kommunikation i rollespillet.

Men forstyrrelser fra andre emner på klassens dagsorden, forstyrrede klart den pædagogiske nyheds værdi.

De 2 elever, der var med i rollespillet gætter jeg på blev opmærksomme, fordi de fik deres egen historie på banen, som optakt til afprøvning af IVK. Og den ene især brugte humor. Afvikling af rollespillet blev afviklet i en rimelig opmærksomhed og ro fra resten af klassen. Jeg gætter på, at jo før man kan fange/ lytte sig til og højlydt gætte på baggrund for uro-vrede, jo før skabes kontakt og forståelse.

Som lærer var indre lytten og empati ret vigtig, for at bevare egen gejst og lytten til klassen. IVK er godt til at synliggøre den dobbelthed der ofte er i kommunikation mellem mennesker, også noget nogle af eleverne blev klar over, og kunne grine af .

Næste eksempel handler om, at den anden GF klasse fik til opgave at lave deres eget 4 trins grammatikgirafkort i lommeformat.

Herefter skulle de sidde 2 og 2 og øve "empati", et begreb vi havde gennemgået og sammenlignet i forhold til sympati .

Evaluerings:

Ved oplæg gav eleverne udtryk for, at det forstod de godt og prøvede at give eksempler. Da de skulle lave kort, så de ikke værdien i det. Meget små skridt og tæt vejlederempati kan dog flytte negativ energi til nysgerrighed og mod.

Der opstod let frustrationer over, at det virkede unormalt at snakke "sådan".

Følelsesdelen blev let sprunget over, det virkede som om at erkendelse af ens bevidsthed/indre stemning gav indre forvirring. De 2 modige elever der til slut fremførte en hverdagsoplevelse fra den enes hjem, kunne få en sund latter over genkendelser af roller og stemninger, så de oplevede at IVK forløste noget i dem, men at det er meget svært at tale IVC.

Som vejleder lærte jeg at spørge bag om afvisninger af nyt, på IVK, så der blev kontakt igen, og nogle af eleverne fangede også den værdi. Video med scener af manglende "empati" i hjemmeplejen, gav med sin sorte humor også noget indsigt i værdi af IVK.

Generelt oplever jeg at IVK har stor værdi i undervisningen (se bilag 6)

Endnu et eksempel på anvendelse af IVK i praksis

Af Birthe Due Pedersen

En GF klasse opførte sig uhæderligt overfor en Brobygningssklasse og havde overskrevet en hel tavle med grove ukvemsord.

Dette lod vi stå og samlede GF klassen næste morgen.

2 lærere - X og Y - havde aftalt deres roller.

FORLØB:

X: Vi har et emne, vi gerne vil drøfte med jer i dag og vi aftaler, at hver bliver på sin egen banehalvdel.

Y: Vi har i øjeblikket gæster på skolen: Brobygningselever fra folkeskolernes 10. klasse, som introduceres til de grundlæggende Social- og Sundhedsuddannelser og ikke mindst til grundforløbet. De har også været "på besøg" i jeres klasser og det er kommet mig for øre, at I ikke har været så venlige over for dem. Noget er gået galt.

TAVLEN VISES FREM!

X: EMPATI har vi talt meget om. Vil I skrive og tegne, hvad der står på tavlen og dernæst skrive op (på en tændstikmand), hvordan det føles, som brobygningselev at blive præsenteret for sådan en tavle!

X skriver alle elevernes udsagn tændstikmanden på tavlen.
Eleverne har en god forståelse for, hvad empati indeholder og kommer med mange gode udsagn - på det teoretiske plan! Roses af X.

Y: Hvordan har I oplevet jeres velkomst i praktikken?
Der kom både de positive og negative tilbagemeldinger fra eleverne.

Y: Hvad er det for signaler, I udsender med de udsagn på tavlen? Stilhed i klassen!

Y: Det er et menneskesyn, vi ikke tolererer her på skolen.

X: Bringer ordet konflikt på banen og minder om konflikttrappen, hvor konflikten optrappens hver gang, man siger noget negativt om andre og hvad får man tilbage?

Y: Vi må have en konklusion på dette, hvad vil I gøre for brobygningseleverne?

Lang debat frem og tilbage med forslag om:

- at hele klassen sagde undskyld, men det var mange imod, da de ikke havde deltaget
- sige undskyld, en del imod, det var ikke sådan ment!

Konklusion:

Eleverne melder deres beslutning tilbage til X indenfor 2 timer.

Eleverne kommer herefter og meddeler, at 3-4 GF elever vil forklare brobygningsskolen, hvor X også er til stede, hvordan den overmalede tavle var ment.

Konklusion: brobygningseleverne fik en forklaring, ikke en undskyldning. Men ingen tvivl om, at eleverne har reflekteret over forløbet, hvilket de også selv gav udtryk for.

5.7 Evaluering

Af Hanne Elmer

Det første grundforløbshold har haft undervisning i Ikke Voldelig Kommunikation, indenfor områderne empati, at lytte og at udtrykke sig på IVK.

I undervisningen i empati var der et usædvanlig stort engagement. Mange elever tog notater og mange bød ind med kommentarer. Jeg fik det indtryk at der blev en god begrebsforståelse ved at vi først arbejdede med verdensbegivenheder, der umiddelbart er lette at identificere sig med og så overførte det på situationen omkring barnet i børnehaven. Elevkommentarerne gik på, at det var let at leve sig ind i, at det var let at forstå og forestille sig.

Jeg startede bevidst med at undervise i **at lytte**, før jeg underviste i **at udtrykke** sig.

Dette er omvendt af, hvad de fleste undervisere indenfor IVK gør. Tanken var at eleverne skulle have fokus på empati, og det at lytte til andre, før de kom på banen med deres eget. Jeg gennemgik trinene i at lytte på tavlen, derefter lavede eleverne og jeg mange eksempler som vi gennemgik sammen. Den fælles gennemgang mange gange gjorde, at de fleste fik fornemmelsen af trinene. Sætningerne de selv lavede var meget vekslende, og viste at ca. halvdelen havde fat i grundtanken. Vi arbejdede herefter med at lytte til borgere. Vi så filmklip fra filmen " Havregrød til Egon" og eleverne øvede sig ved at gå trinene på gulvet og lytte i forhold til borgeren. Eleverne gav udtryk for at det var spændende og anderledes, men meget svært. Især var det svært at sætningerne blev så lange, de unge var vant til et ekstremt kort sprog.

Måske spiller smskulturen en rolle her? Det var svært at tænke i følelser og behov i stedet for skyld. Enkelte opgav fra starten. Videoklippene hjalp lidt, når man spillede en anden var det lettere at finde følelser og behov. Flere elever gav udtryk for at det var sjovt at arbejde med. Et par elever kom for at få hjælp til sætninger de gerne ville bruge privat.

Som underviser oplevede jeg, at man sagtens kan bygge undervisning i IVK op på den måde, at man starter med at lytte, men at det at udtrykke sig også skal ret hurtigt på banen, i hvert fald hvis man vælger at bruge videoklip og arbejde med dem på den måde, vi gjorde. Det, der skete for nogle var, at når de havde lyttet indfølelse en gang til borgeren (som på disse videoklip ikke er helt tilfredse med hjælperen) så fik de selv brug for at kunne udtrykke sig. Man kunne også overveje om man skulle inddrage selvempati enten i forbindelse med undervisning i empati eller i at lytte, således at de unge havde et redskab, når det bliver svært.

Vi havde planlagt at afprøve "Smiley" – metoden, men den fandt vi aldrig rigtig plads til, der var hele tiden stof der var mere presserende. Til gengæld afprøvede vi smiley på et ugekursus for voksne. De gav udtryk for, at de kunne se en værdi i den.

Vi fik ikke arbejdet med kropssproget i forhold til IVK og vi fik ikke arbejdet målrettet med at bruge IVK i konfliktsituationer.

På det næstkommende grundforløb indgår IVK også som en væsentlig del af kommunikations- undervisningen, så man må sige, at det er implementeret i undervisningen. Lærerne i teamet har været meget optaget af IVK og har anvendt det i forhold til eleverne både i undervisning, samtaler og dagligdagskontakt.

Hvorvidt eleverne har været i stand til at anvende det er mere tvivlsomt. Enkelte har fortalt, at de har brugt det hjemme med god virkning.

Men hvis man ser på klassen som helhed, er de nok mere der, hvor de kan skelne mellem hvornår det er giraf og hvornår det er ulvesprog. Man kunne fx høre bemærkninger som ” nå du taler nok ulvesprog eller hva?”.

At kunne skelne på denne måde er første skridt til at anvende det fx i en konfliktløsning. Udvikling af samarbejdsevner ved hjælp af IVK har mest foregået i de personlige samtaler med kontaktlærer. Kontaktlæreren har brugt IVK til at konfrontere eleven med, at vedkommende anvender afstandsskabende kommunikation.

Desuden talt med eleven om, hvordan man kan bruge andre former for kommunikation.



6. Praksislæring

Af Eva Nielsen

6.1 Observationspraktik i grundforløbet.

SSH-SSA – PGU- uddannelserne består af en vekselvirkning mellem skoleundervisning og en praktikuddannelse, hvorimod grundforløbet er et skolebaseret læringsforløb. Skolen planlægger grundforløbet således, at der er sammenhæng til SSH- og PGU- uddannelserne. Vi har valgt at lægge to observations-praktikperioder af hver 1 uges varighed indenfor henholdsvis daginstitutions- og plejeområdet.

Formål og sammenhæng mellem skoleundervisning og praktikuddannelsen.

Uddannelsernes vekselvirkning mellem skoleundervisning og praktikuddannelse skal tilrettelægges og gennemføres således, at uddannelsen for den enkelte elev udgør en helhed, der stimulerer elevens lyst og interesse for uddannelsen og den kommende erhvervsfunktion. Vekselvirkning mellem skoleundervisning og praktikuddannelse skal endvidere styrke elevens aktive tilegnelse af viden, færdigheder og holdninger. (se skema nedenfor)

Praktikuddannelsen skal give eleverne mulighed for at tilegne sig erhvervsfaglig kompetence i et fagligt funderet praksisfællesskab gennem udførelse af og refleksion heraf over daglige arbejdsopgaver inden for området.

Formål med observationspraktikken på grundforløbet er følgende i daginstitution:

- at eleverne viser interesse , engagement og deltager aktiverende
- at eleverne opnår kendskab til at observere børn i forbindelse med børnenes daglige aktiviteter i en daginstitution
- at eleverne opnår kendskab til at medvirke deltagende i de almindelige aktiviteter
- at eleverne opnår kendskab til kommunikation- og samarbejdsmetoder til personale, forældre og børn
- at eleverne får kendskab til en sammenhæng mellem teori og praksis
- at eleverne får mulighed for at få et lille kendskab til pædagogens arbejdsområde, samt afprøvning på egen krop.

Formål med observationspraktik på grundforløbet er følgende inden for plejeområdet:

- at eleverne viser interesse, engagement og deltager aktiverende
- at eleverne opnår kendskab til at observere ældre i forbindelse med borgerens daglige livsførelse
- at eleverne opnår kendskab til at observere og medvirke deltagende i de almindelige aktiviteter.
- at eleverne opnår kendskab til at observere , hvordan man anvender rette arbejdsstillinger og hjælpemidler
- at eleverne opnår kendskab til kommunikation- og samarbejdsmetoder til personale og borgere
- at eleverne får kendskab til en sammenhæng mellem teori og praksis

- at eleverne får mulighed for at få et lille kendskab til social- og sundhedshjælpernes arbejdsområde, samt afprøvning på egen krop

Vi har taget udgangspunkt i taksonomien, som blev anvendt på landskonferencen om Sosu-reformen 2001.

Da vi på grundforløbet taler om observationspraktikker på kun en uges varighed, starter eleverne på begynderniveau og målene tager derfor afsæt i **at få kendskab til**.

	Viden (kognitive mål)	Færdigheder (færdighedsmål)	Holdning (holdningsmål)
Begynder Grundforløb	Kendskab til	Løse opgaver i kendt situation eller i mere komplicerede situationer under vejledning	Reagere på Forholde sig til
Rutineret	Viden om	Kan planlægge og gennemføre eller løse et problem i rutine- og/eller kendte situationer og omgivelser alene og i samarbejde med andre	Reflektere over
Avanceret	Indsigt i	Kan vurdere et problem, kan planlægge, løse og gennemføre en opgave eller løse et problem også i ikke rutinerede situationer – alene og/eller i samarbejde med andre under hensyntagen til opgavens art	Arbejde bevidst med Udvikle

Kilde: Bekendtgørelse om de grundlæggende Social-og sundhedsuddannelser 17/12 2001

6.2 Progression i uddannelserne og synliggørelse af niveauet på grundforløbet

For at synliggøre progressionen i social- og sundhedsuddannelserne henføres til teorier af Dreyfusmodellen fra novice til ekspert (Nielsen og Kvale, Mesterlære som social praksis, 2. oplag, 99)

Brødrene Hubert & Stuart Dreyfus har fokus på individuel læring, hvor de tager udgangspunkt i enkeltindviders læring af færdigheder. Yderligere fokuserer de også på betydningen mesteren og imitation af denne, som noget meget væsentligt for læring. Ansatte indenfor det pædagogiske område og plejeområdet benytter sig i høj grad af færdigheder, der ikke kan sprogliggøres (tavs viden) og som læres gennem afprøvning. Når man er nået til at have tilegnet sig en færdighed, kræves der ingen bevidst eller

ubevidst regelefterlevelse ved selve handlingen. Det kræver heller ikke altid, at man har sit mål i tankerne. Kroppen har lært at reagere på den konkrete situation, det sidder på rygmarven.

I praktikken kan grundforløbseleven danne sig et billede af disse færdigheder, ligesom eleven vil få et indblik i en fagidentitet og arbejdsmetoder.

Den franske filosof Maurice Merleau – Ponty (Nielsen og Kvale, Mesterlære som social praksis, 2. oplag, 99, s. 55) beskriver handlingen som en jævn aktivitetsstrøm, der er en reaktion på ens fornemmelse af situationen. Det vil sige, at man har ikke brug for mål eller intention for at handle. Ens krop tilskyndes af situationen for at komme i ligevægt med den.

Merleau – Ponty siger :

" Som system af motoriske kræfter eller perceptuelle kræfter er vor krop ikke genstand for et " jeg tænker " : den udgør en helhed af oplevede betydninger , som stræber efter ligevægt. "

Tænk blot på det at lære at cykle. Her erfarer man, at når situationen først er indlært, kan man i princippet cykle resten af sit liv. Mestring kræver ingen forestilling om målet, for at magte situationen. Mestring kan godt være målrettet, uden at eleven har et formål.

Merleau – Ponty påpeger :

" En bevægelse er lært, når kroppen har lært den, dvs. når den har indoptaget den i sin "verden", og at bevæge sin krop er at rette sig mod tingene gennem den, at lade den besvare den udfordring, de uden nogen forestilling udsætter den for."

Tilegnelsen af vore færdigheder begynder allerede i barndommen ved forsøg - fejlmetoden eller netop ved imitation. Dreyfus & Dreyfus tager i modellen udgangspunkt i voksne, som tilegner sig færdighed gennem undervisning, for at gøre alle de forskellige stadier i færdighedsudviklingen så eksplicite som muligt. Det vil sige, at eleven under udviklingen af færdigheder passerer fem stadier, hvor eleven i begyndelsen lærer og handler på aspekter af en situation ud fra teoretisk viden. Her er handlingerne princip- og regelbaseret. Herefter lærer og handler eleven ud fra situationens helhed via sin intuition.

De fem stadier:

Stadium 1 : novice

Stadium 2 : avanceret nybegynder

Stadium 3 : kompetence

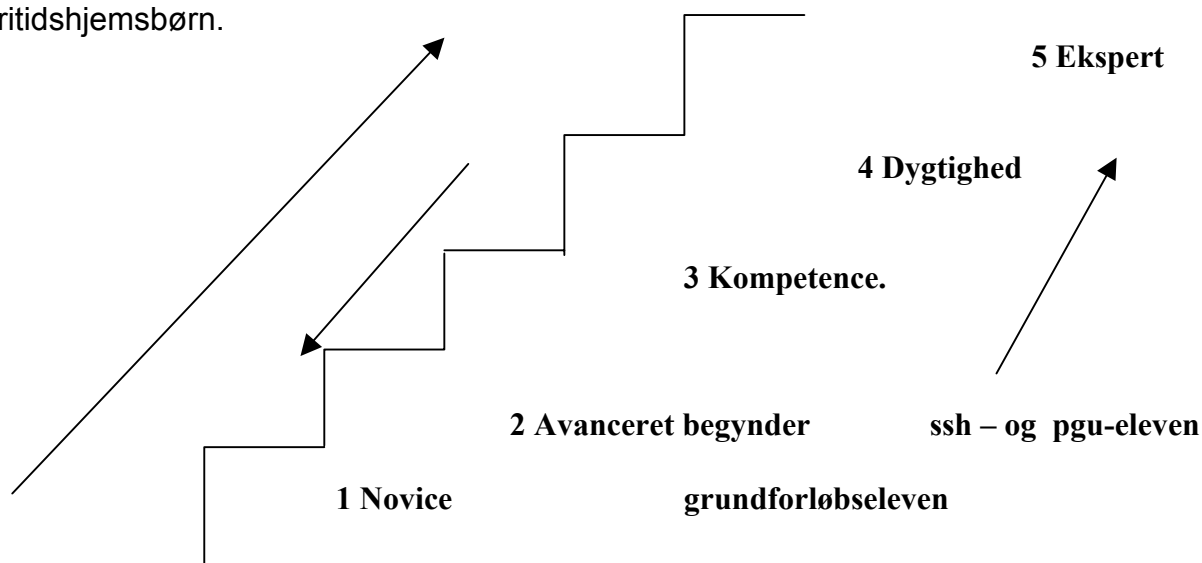
Stadium 4 : dygtighed

Stadium 5 : ekspertise

TRAPPEN

De fem færdighedsniveauer kan også illustreres via en trappe, hvor eleven starter på nederste trin og arbejder sig op efter. Hvis en elev har opnået en vis færdighed på et bestemt trin (niveau), og derefter kommer til et nyt praktiksted er det muligt, at eleven er nødt til at gå et trin tilbage (regression), fordi eleven ikke har tidligere erfaringer at bygge videre på, men vil hurtigt stige op ad trappen igen.

I en daginstitution kunne det fx være forskellen på vuggestuebørn, børnehavebørn og fritidshjemsbørn.



Stadium 1: novice

Undervisningsprocessen begynder med, at læreren forklarer opgavesituationen uden sammenhæng med en tekst, som begynderen kan genkende uden at have tidligere erfaring på opgaveområdet.

Det giver begynderen et forenklet begrebsapparat. Dette kan sammenlignes med en computer, der følger et program.

Som novice har grundforløbseleven ikke haft nogen erfaring med de situationer, som de forventer at komme ud for.

Hun evner/ overskuer ikke andet end for eksempel at lytte og må derfor have regler at handle ud fra. Eleven imiterer praktikvejlederens arbejdsmetoder samt arbejdsstillinger. På praktikstedet vises på vej og dette muliggør så, at de får den erfaring, som er nødvendig for tilegnelsen af forskellige færdigheder. Her undervises de i situationens konkrete egenskaber f. eks:

Hvor meget hjælp skal borgeren have til at drikke og spise?

Her er det betydningsfuldt for eleven **at se**, hvordan praktikvejlederen støtter borgeren under spisesituationen.

Vigtige ting som eleven **ser** undervejs :

Kan borgeren selv hælde op /holde om glasset

Kan borgeren selv tage mad, holde på gaffel, kniv og ske

Hvilken temperatur skal maden have

Hvilke egenskaber er betydningsfuldt under madning af borger

Hvordan kommunikeres der med borgeren og hvor **meget** under spisningen

Hvilke arbejdsstillinger bliver der anvendt

Et andet eksempel fra en daginstitution kunne være en sangleg.

Praktikvejlederen fortæller grundforløbseleven, hvilken sang, der skal synges: "Hjulene på bussen drejer rundt " og hvorfor netop denne sang bliver anvendt til denne aldersgruppe . Rekvisitterne findes frem (hatte og stole) inden de begynder. Eleven deltager i sanglegen ved at imiterer praktikvejlederen undervejs.

Grundforløbselever vil være novicer i deres praktikperiode. Nogle elever er bedre til at tilegne sig færdigheder i den konkrete situation end andre og får derved opøvet noget erfaring, som de kan bygge videre på.

Med hensyn til anvendelse af IT og mobiltelefoner på praktikstedet vil nogle grundforløbselever ligge på et højere niveau end novice.

Stadium 2 : avanceret begynder

Når novicen får erfaringer i at mestre forskellige situationer i det virkelige liv, begynder eleven at evne, at kunne lægge mærke til meningsfulde synspunkter/ aspekter ved situationen. Efter mange eksempler lærer hun at genkende disse nye aspekter. Her anvender hun sin tidligere erfaring som grundlag for handlingen i den konkrete situation. Hun er dog stadig nød til at basere sine handlinger på regler og principper og må stadig vejledes i forhold til at kunne prioriterer, hvilke handlinger der er vigtigst.

Her begynder nogle ssh- og pgu – elever at kunne anvende den erfaring som hun mestrer ved de gentagne situationer. Novicer og avanceret begyndere har stadigvæk brug for støtte fra praktik-vejlederen, idet de ikke kan " rumme " meget af situationen endnu. Hvis eleven er i en daginstitution og får besked på at hjælpe tre ud af seks børn ved bord 1. I denne situation vil eleven kun hjælpe de børn, som hun har fået besked på. Her kan hun ikke rumme at hjælpe et af de andre børn ved bordet, som er meget forstyrrende for hele situationen.

Stadium 3 : kompetence

På dette stadium bliver SSH og PGU-eleven overvældet af relevante elementer, som hun er i stand til at genkende. Eleven har ingen fornemmelse af, hvad der er vigtigst i den konkrete situation. Hun har svært ved at prioritere og kan i visse situationer føle sig udmattet og føle, at det hele er uoverskueligt. For at mestre denne situation og opnå kompetence, lærer eleven via undervisning eller erfaring at kunne udtænke en plan eller vælge et aspekt, som skal være bestemmende for udvælgelsen af det vigtigste i denne situation.

Derfor søger den kompetente elev efter nye regler og en fornuftig tankegang for at kunne udvælge den rette plan. Her bliver det sværere af få fat på konkrete regler som er brugbare, fordi der er enorme muligheder og nuancer i de enkelte situationer. Her er det umuligt at udarbejde en brugbar liste til eleven, så her er det eleven selv der skal afgøre, hvilken plan hun vil anvende uden på forhånd at være sikker på, at det er det bedste i denne situation.

Eleven føler stort ansvar for sine handlinger, som ind i mellem kan virke mere skræmmende end udmattende for eleven. Derfor vil den kompetente elev angive de indlærte regler for at være mangelfulde i situationen. I stedet for at føle dårlig samvittighed ville hun føle sig ansvarlig over fejlen.

Her begynder novicen og den avancerede at give slip på den regelefterlevende holdning, samt erstatter det med engagement og eleven viser yderligere udvikling. Hvis det modsatte er tilfældet, ville der være tale om en stagnation eller regression.

Stadium 4 : dygtighed

Den dygtige SSH og PGU elev fatter nu situationen i sin helhed. Hun tænker sig ikke frem til perspektivet, men det " giver sig selv" på grund af erfaring og nyere oplevelser. Derfor fornemmer den dygtige elev situationens betydning set i sammenhæng med langsigtede mål. Men hun er stadig nødt til at træffe en beslutning for, hvad der skal gøres efter at have set målet og de vigtige træk ved situationen.

Stadium 5 : ekspertise

Eksperten ved nøjagtigt, hvordan målet skal opnås. Dette gøres ved hjælp af ekspertens kompetente diskriminationsevne. Her adskiller eksperten sig fra den dygtige elev . Eksperten har lært at skelne mellem de situationer, som kræver forskellig behandling for at opnå det optimale resultat. Det karakteristiske ved ekspertens præstation er, at hun ved sin kyndighed er i stand til at muliggøre den umiddelbare og intuitive reaktion på den enkelte situation.

(Nielsen og Kvale, Mesterlære. Læring som social praksis, 2. oplag, 99)

6.3 Mesterlære som læringsform

Social- og sundhedsuddannelserne har på mange måder fællestræk med fænomenet mesterlære. Betegnelsen for mesterlære bør her sættes i relation til den traditionelle form:

"Læring gennem deltagelse i et praksisfællesskab , med gensidige forpligtelser for mester og lærling i en specifik social struktur over en længere periode."

(Nielsen og Kvale,mesterlære-læring som social praksis,99,s.175.)

På social –og sundhedsskolerne skal praktikuddannelsen give eleverne mulighed for at tilegne sig erhvervsfaglige kompetencer i et fagligt funderet praksisfællesskab gennem udførelse af og refleksion over daglige arbejdsopgaver inden for området.

Erfaringsbaserede, kontekstafhængige og personlige vidensformer er der stigende interesser for. Disse former for viden karakteriseres som "**tavs viden**" og "**praksisviden**". De vidensformer, som kun vanskeligt eller slet ikke kan formuleres sprogligt, kaldes tavs viden. Birgitte og Steen Wackerhausen benævner dem " de tavse dimensioner " og definerer dem således:

" De sider af den menneskelige kompetence , færdigheder , viden osv. , som falder udenfor det eksplicite sprogs (aktuelle eller principielle) grænser , uden for de eksakte regler og procedures domæne. "

(Wackerhausen , DPT 4/ 1993 s. 195)

Praksisviden kan defineres som noget konkret og situationsafhængig.

Denne viden udvikles i praksis gennem bearbejdning af problemer og spørgsmål, som netop opleves i den praktiske hverdag. Hvor den er indbygget i handlinger og for at kunne læres, skal der være aktiv deltagelse. Vekselvirkning mellem teori og praktisk erfaring er med til, at der sker en udvikling hos eleven.

Grundforløbseleven vil møde den tavse viden, som ofte bliver betegnet som vaner og rutiner, der er indlejret i fagets eller institutionens kulturs grundlæggende antagelser. De grundlæggende antagelser er ifølge Edgar H. Schein, de underliggende årsager til bestemte handlinger og holdninger . Disse grundlæggende antagelser er efterhånden blevet ubevidste for aktøren. (pleje -og institutionspersonale) De har på et tidspunkt i faget / institutionens historie haft en begrundelse, men den er efterhånden glemt og svaret ville ofte være "**det plejer vi at gøre !**". (Schein ,94)

I mesterlære er der mulighed for at overføre de tavse og praktiske aspekter af viden.

Viden bliver overført implicit ved hjælp af eksempler (til stor gavn for grundforløbelever), demonstration og supervision. Lærlinge / elever indgår i et fællesskab, hvor fagets sprog, konventioner og værdier overføres, og der opnås en faglig identitet. Læringen foregår ikke blot ved observation og af mester , men også gennem deltagelse i det sociale og faglige fællesskab. (Kvale DPT 1/ 1993)

I mesterlæren kan der være fare for, at der ikke sker nogen udvikling, men mere en konservering af faget. Dette kan ske, hvis lærlingen akkurat reproducerer mesteren. Her er det meget vigtigt, at skolen motiverer grundforløbseleverne til at være undrende og lære at stille spørgsmål. Yderligere kan der være tale om en ulige magtbalance i lærlinge/mester forholdet, hvor lærlingen kan komme ud for at få al det kedelige arbejde og derved ikke tilegner fagets egenskaber. Dette kan relateres til det tidligere indgangsår, hvor nogle elever kun måtte *gøre rent* ude hos borgerne.

Per Fibæk Lauersen har blandt andet beskrevet følgende betingelser for læring i praksis skal have et godt udbytte. Den praktiske oplæring skal kombineres med en kritisk analyse af den eksisterende praksis, således at der ikke blot bliver tale om en oplæring i traditionen. Der skal også være rimelig klarhed og åbenhed om hvem, der er mester og hvad mesterskab vil sige. (Larsen DPT, 1/1993 s. 8.)

Vedrørende "Mesteren"

" Langt fra alle "gamle rotter" i et fag kan betegnes som "mestre" !

(Wackerhausen , DPT 4/ 1993 s.199)

Det er meget vigtigt, at praktikvejlederen er opmærksom på, at eleven får fornemmelsen af hele undervisningens kompleksitet og ikke kun den konkrete undervisningssituation, hvor eleven imiterer og identificerer sig med praktikvejlederen. I praksis skal eleven skabe sin egen identitet ved at følge praktikvejlederen og være opmærksom på de væsentlige elementer i situationen. Blandt andet også den tavse viden.

Ifølge Wackerhausen har de tavse dimensioner deres oprindelse i praksis. Derfor indgår eleven i allerede etablerede praksisformer. Hvis tavse sider i vid udstrækning er et resultat af flere generationers fagudøvelse samt erfaringsdannelser. Fagpraksis består af erfaringsdannelser der overtages, videreudvikles og videregives. (overtage gode erfaringer) Denne fagpraksis er af stor betydning også specielt i forhold til de tavse dimensioner, hvilket er betydningsfulgt i social- og sundhedsuddannelsen. Yderligere for at undgå et praksischock, hvor eleven oplever, at teorien er i en hel anden verden end praksis. Eleverne fortæller, at de kan sige en masse, men kun gøre lidt. Dette stiller store krav til både skolen, praktikstedet og eleven at få gjort den tavse viden noget mindre.

Dette kan illustreres ved en model af Wackerhausen i DPT , 4/1993 s. 196. Hvor den viser , at det kun er en del af den tavse viden, som kan sprogliggøres (aktuel tavs viden) Den principielt tavs viden ligger udenfor det eksakte sprogs grænse.

Procesevaluering af tilbagebliksopgave/dagbog fra en uges observationspraktik i en daginstitution og i plejeområdet.

I lærergruppen har vi valgt at afprøve en anderledes form for dagbog for at fremme elevernes motivation og refleksion .

Eleverne kan forholde sig til følgende punkter, som de noterer i kasserne:

- De ting, som har undret dig i dag
- Det der har gjort mest indtryk på dig i dag
- Ny viden du har fået i dag

Ved pilene kan der skrives:

- Hvilke tanker har du gjort dig
- Hvilke spørgsmål har du stillet dig selv
- Hvordan har samarbejdet været
- Andet relevant

I kasserne blev der skrevet mange faglige ting som de undrede sig over F .eks . børns grov og fin -motoriske udvikling – børns sprog – børns leg – koncentrationsevne – påklædning – måden børn irttesætter hinanden på m.m.

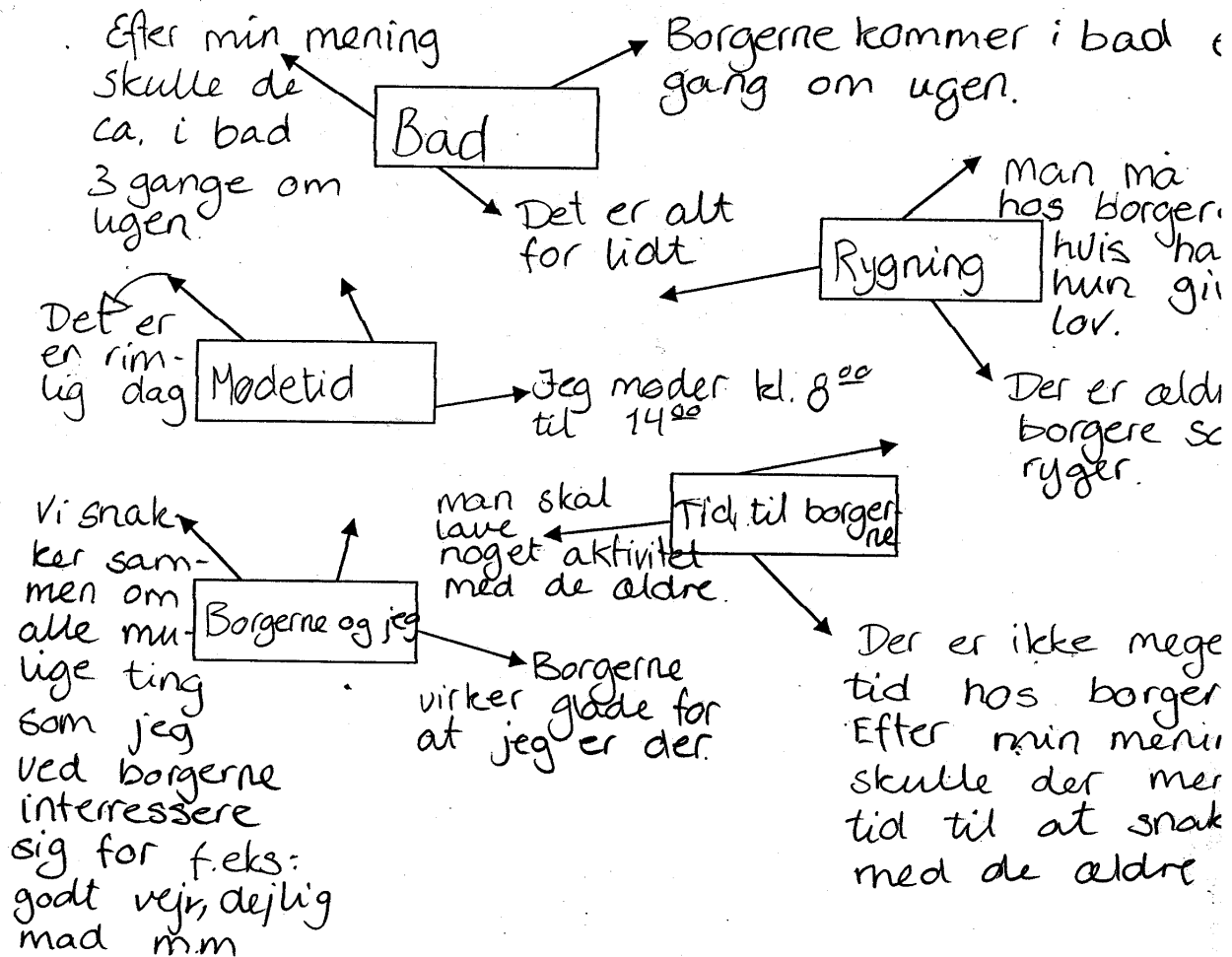
Ved pilene stillede de mange relevante spørgsmål som er med til at fremme deres refleksion f.eks.

Hvorfor har børn svært ved at koncentrere sig om at sidde stille, når de spiser deres mad?
Eller Hvorfor former børn en ”skål” med hænderne, når de skal gribe en bold?

Eleverne skulle udfylde en side fra hver af de fem dage. Mange elever havde arbejdet med alle fem sider, hvor arbejdsindsatsen var størst på de tre første sider. 4 elever ud af 24 havde udfyldt alle 5 sider, hvor de viste deres refleksion og faglige niveau. Enkelte elever viste meget ringe indsats og 3 elever havde valgt ikke at lave opgaven.

En del af eleverne havde formået at få et godt udbytte ud af opgaven og ville gerne tale om spørgsmålene. Enkelte manglede stadigvæk motivation og forståelse for opgaven.

Eksempel fra plejeområdet:



Evaluering af tilbagebliksopgave

Evalueringen viser, at mange elever har fået forståelse, faglighed og kendskab til det pædagogiske område.

De mange forskellige begreber viser en sammenhæng mellem teori og praksis.

En del elever er blevet bekræftet i deres valg af uddannelse indenfor det pædagogiske område.

I den næste observationspraktik valgte vi, at eleverne kun skulle udfylde tre sider for at gøre det mere overskueligt og fremme motivationen.

Dette gav et positivt resultat, idet de var bekendt med tilbagebliksopgaven i forvejen og motivationen viste sig at være meget større



John R. Baird
Associate Professor in Education,
The University of Melbourne, Australia

6.4 Det australske PEEL-projekt

PEEL projektet er et projekt om læring, der startede i 1985 på Laverton Highschool i Melbourne, Australien og nu har bredt sig til mange andre skoler i landet.

PEEL står for Project for Enhancing Effective Learning, og går ud på effektivisere elevers læring ved at bevidstgøre dem om måden, de lærer på.

Målsætningen er at forbedre kvaliteten af elevers læring i det daglige arbejde i klasseværelset. Metoderne lægger vægt på at få eleverne til at reflektere over emner, der har relevans og interesse for dem. Samt at øge elevernes motivation for og evne til at styre og kontrollere egen læring.

En af erfaringerne er, at ingen elev kan lære noget med mindre de beslutter sig for det, og man lærer kun ved selv at gøre arbejdet.

PEEL har beskæftiget sig med hvad der hindrer læring:

- 1) læring er afhængig af, hvilke beslutninger eleven træffer
- 2) mangelfuld læring skyldes mangelfulde beslutninger
- 3) eleven er ofte ikke bevidst om, at han eller hun har problemer med at lære. Denne manglende bevidsthed fører til en negativ holdning
- 4) det kræver en stor arbejdsindsats at lære med forståelse, eller at rette noget i sin bevidsthed, som man har misforstået
- 5) øget viden om, *hvad* læring er, og *hvordan* man lærer, fører til en positiv(ere) holdning”
(Baird 95 kap.8 .142)

PEEL projektet har udviklet en række metoder til hvordan læreren kan hjælpe eleven med gradvist at tilegne sig de læreprocesser og kompetencer, der er nødvendige for at kunne opbygge viden. Det karakteristiske ved PEEL er at ansvaret for læringsadfærd er flyttet fra læreren til eleven, men også at PEEL indebærer læring både for elever og lærere. Lærerne bliver nødt til at være opmærksomme på den måde eleverne lærer på. At undervise som PEEL lærer går ud på at læring først og fremmest finder sted ved at eleverne konstruerer deres egen forståelse af stoffet. Læring er en samarbejdsproces, i hvilken lærere og elever stiller spørgsmål, foreslår aktiviteter og evalueringsmetoder. Mængden af stof, man når, er af mindre betydning end graden af forståelse. Prøveopgaver bør ligeledes måle elevernes evne til analytisk og systematisk tænkning. (Baird 95 s. 161).

Dette har især haft betydning efter reformen af social- og sundhedsuddannelserne, hvor indgangsåret på 40 uger blev til et Grundforløb på 20 uger.



6.5 Begrebskort

Begrebskort er en metode, der hjælper eleven til at forstå sammenhængen mellem de væsentligste begreber i emnet.

Formål:

- at engagere eleven i en anderledes og forbedret læringsproces.
- at øge elevens evne til at vise forståelse for sammenhæng i lærerens spørgsmål og kommentarer
- når eleven tegner et begrebskort skabes et større sammenhæng end ellers
- læreren stimulerer eleven til selv at skabe forskellige former for sammenhæng.

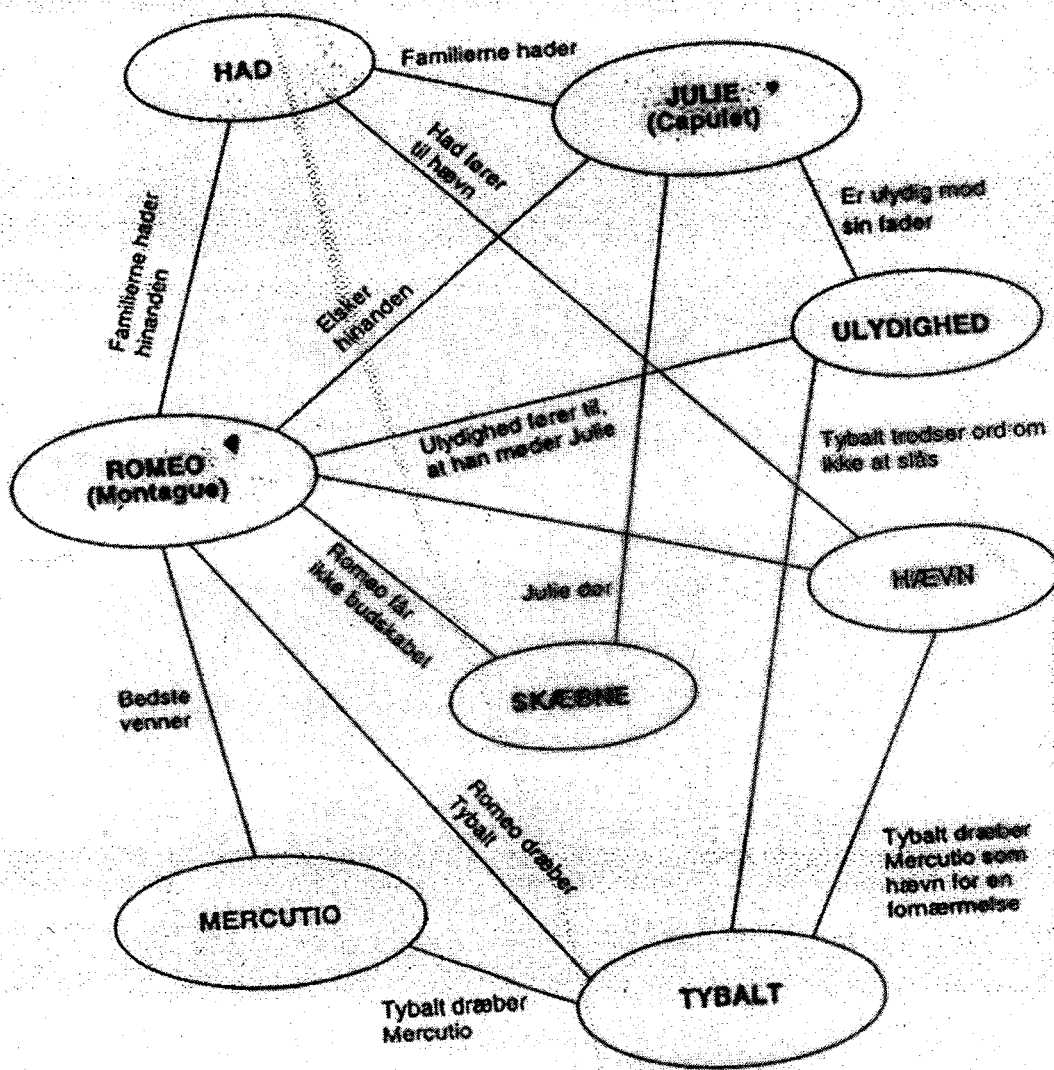
Metode:

Nogle fagudtryk skrives i vilkårlig orden på tavlen, hvorefter eleven grafisk ordner de forskellige udtryk, som forbindes ved hjælp af linjer til så mange af de øvrige fagudtryk.

På hver af disse linjer beskriver eleven relationen mellem de to udtryk, som eleven i sin egen forståelse opfatter den. På den måde konstruerer eleven sin egen viden.

Eksempel på begrebskort over skuespillet " Romeo og Julie "

Dette eksempel er meget velegnet til danskundervisningen . Det kan anvendes i en roman / novelle til blandt andet at lave en personkarakteristik af personerne.



(Baird 1995 s. 199)

Anvendelse:

Begrebsskortet kan være et godt diagnostisk redskab til at indsamle oplysninger om elevens faglige kunnen og udvikling mens undervisningen finder sted.

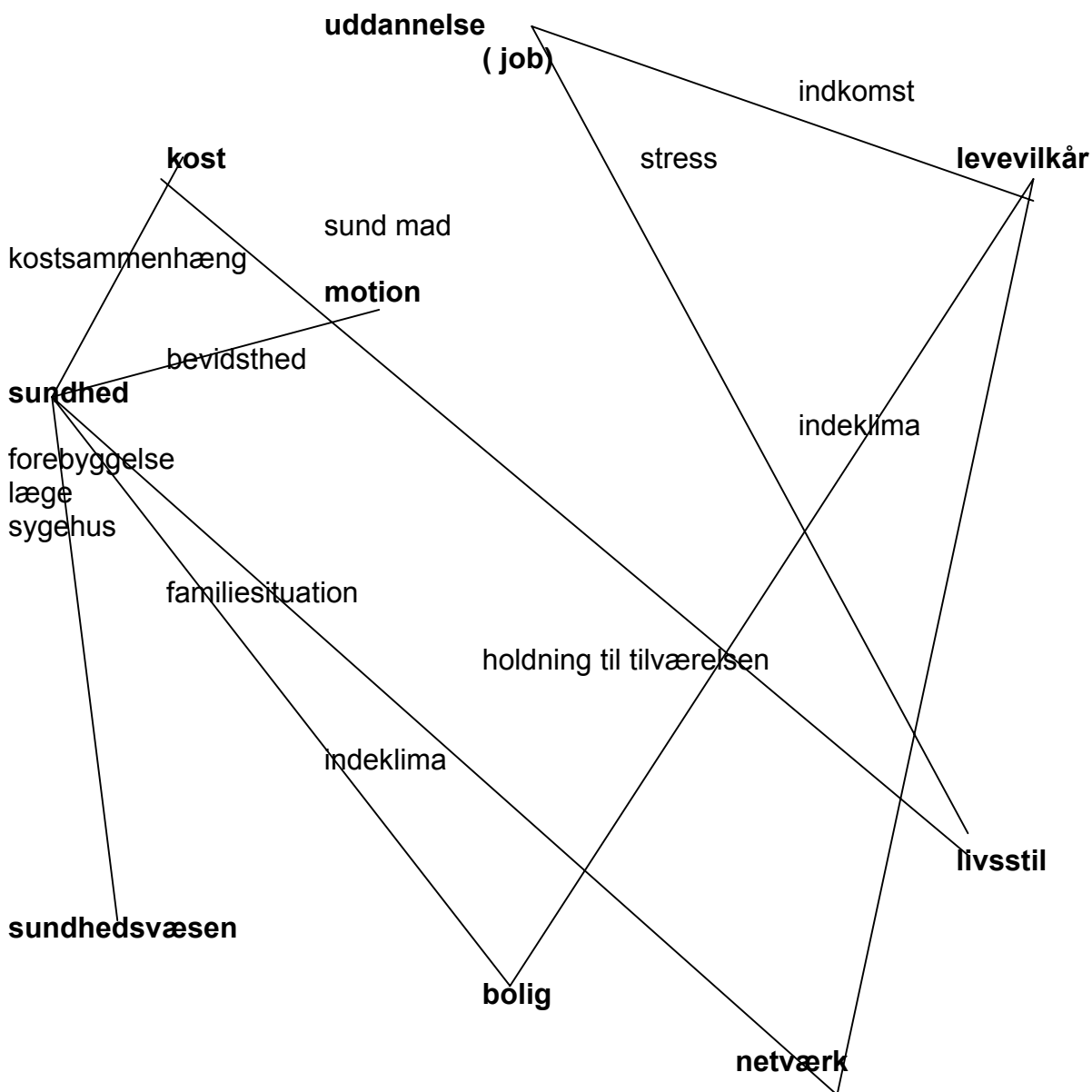
Kortet kan anvendes tidligt i et forløb for at klarlægge elevens opfattelser og ideer. Det kan også anvendes senere i forløbet til at skabe overblik over elevens faglige fremskridt.

Hvordan bruger eleven dette redskab til at klarlægge, hvad eleven aktuelt mener og forstår.

Dette kan være en rettesnor og brugbart i forhold til når eleverne skal have deres standpunktsbedømmelse /karakter.

Eksempel

Beskriv begrebet SUNDHED:



Begrebskort i undervisningen.

Under temaet din sundhedsprofil anvendte jeg begrebskort som metode.

I forhold til indføring af begrebskort, valgte jeg begrebet sundhed.

Dette fordi det var et kendt emne for eleverne.

Jeg skrev sundhed på tavlen, hvorefter de nævnte nogle relevante begreber ud fra deres egen forståelse, som jeg skrev i vilkårlig orden på tavlen. Jeg begrænsede det til kun fire emner – sundhed, livsstil, kost og motion - for at bevare overblikket.

Herefter skulle to forskellige begreber forbindes med hinanden og relationen mellem de to udtryk beskrives.

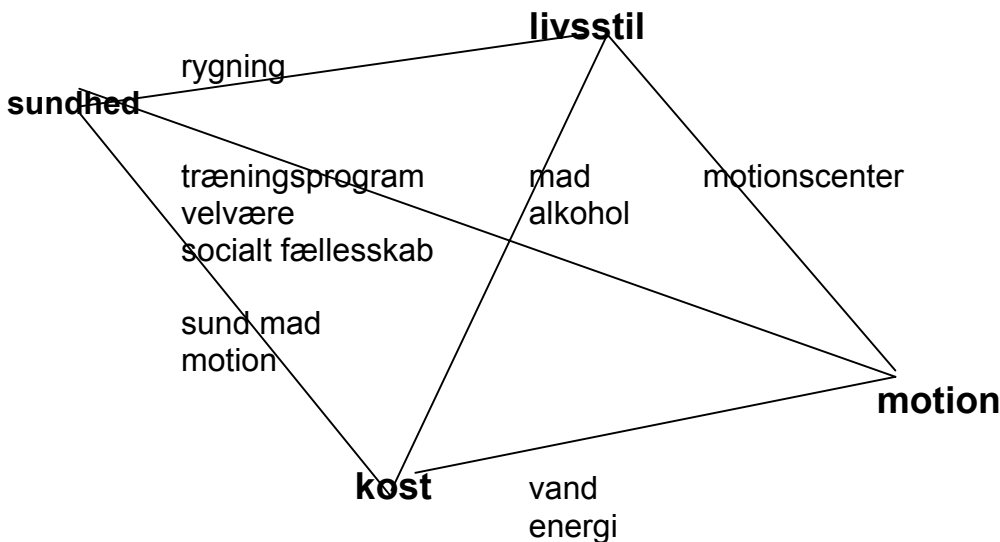
Igen valgte eleverne ord fra deres faglige viden og egen forståelse. Der var indtil nu god orden på tavlen, men nu skulle to andre begreber forbindes og stregerne gik ind over hinanden.

Her blev det forvirrende for eleverne, som også tidligere havde arbejdet med mindmap, hvor stregerne netop ikke krydser hinanden.

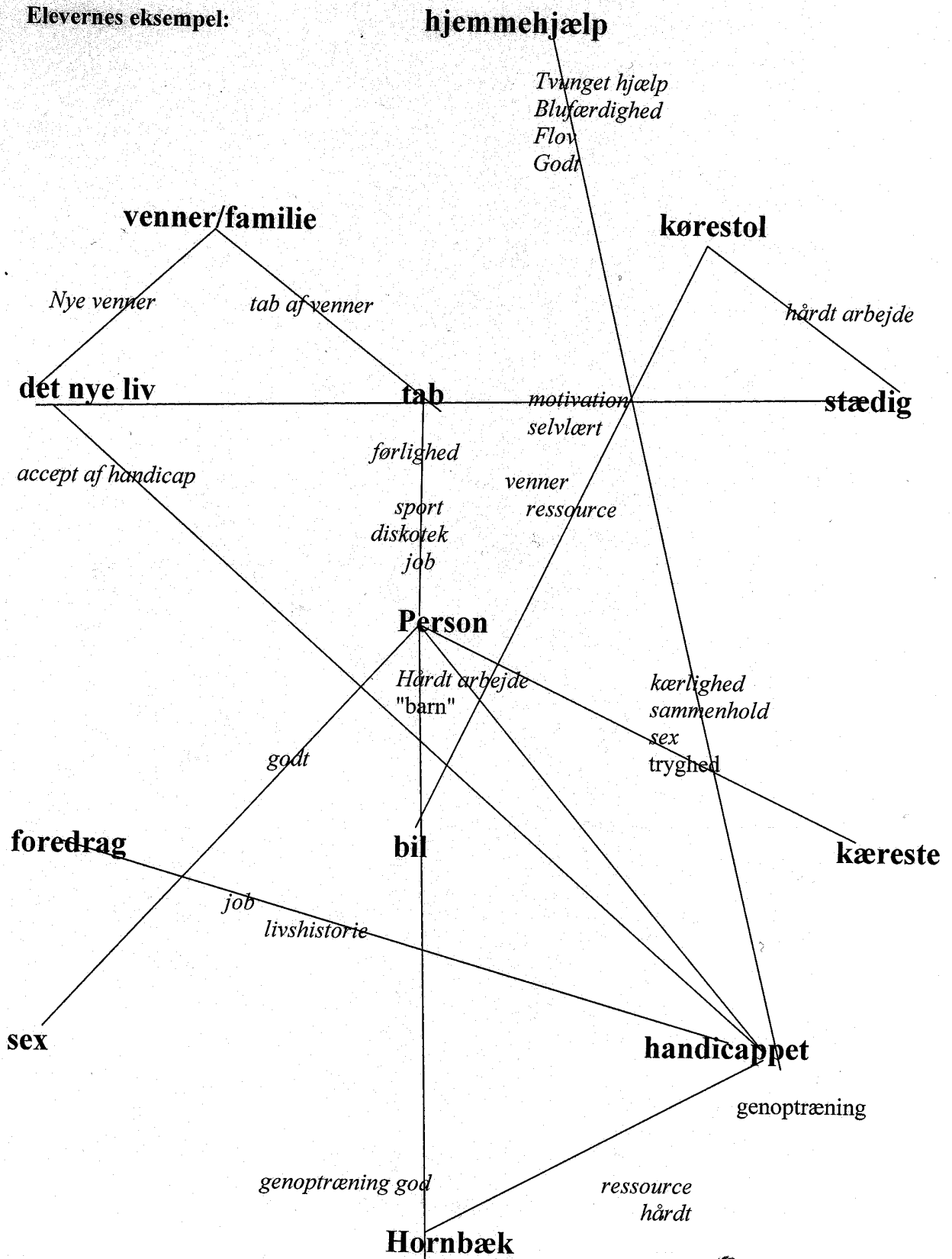
Jeg brugte nogen tid på at forklare, at hvert udtryk /begreb forbindes til så mange af de øvrige begreber, som det nu er fagligt holdbart.

Nogle elever var meget usikre fra starten, men hvis der skal gives god tid og rum, fremmer det langsomt elevernes forståelse af begrebskortet.

Eksempel:



Elevernes eksempel:



Eksempler der er blevet anvendt i undervisningen:

Under temaet børn og unge havde vi besøg af en handicappet person, som fortalte om sit liv før og efter ulykken.

Nogle dage efter lavede eleverne i fællesskab et begrebskort på tavlen. Her viste de forståelse for at finde de væsentligste begreber frem, som blev skrevet på tavlen i vilkårlig orden.

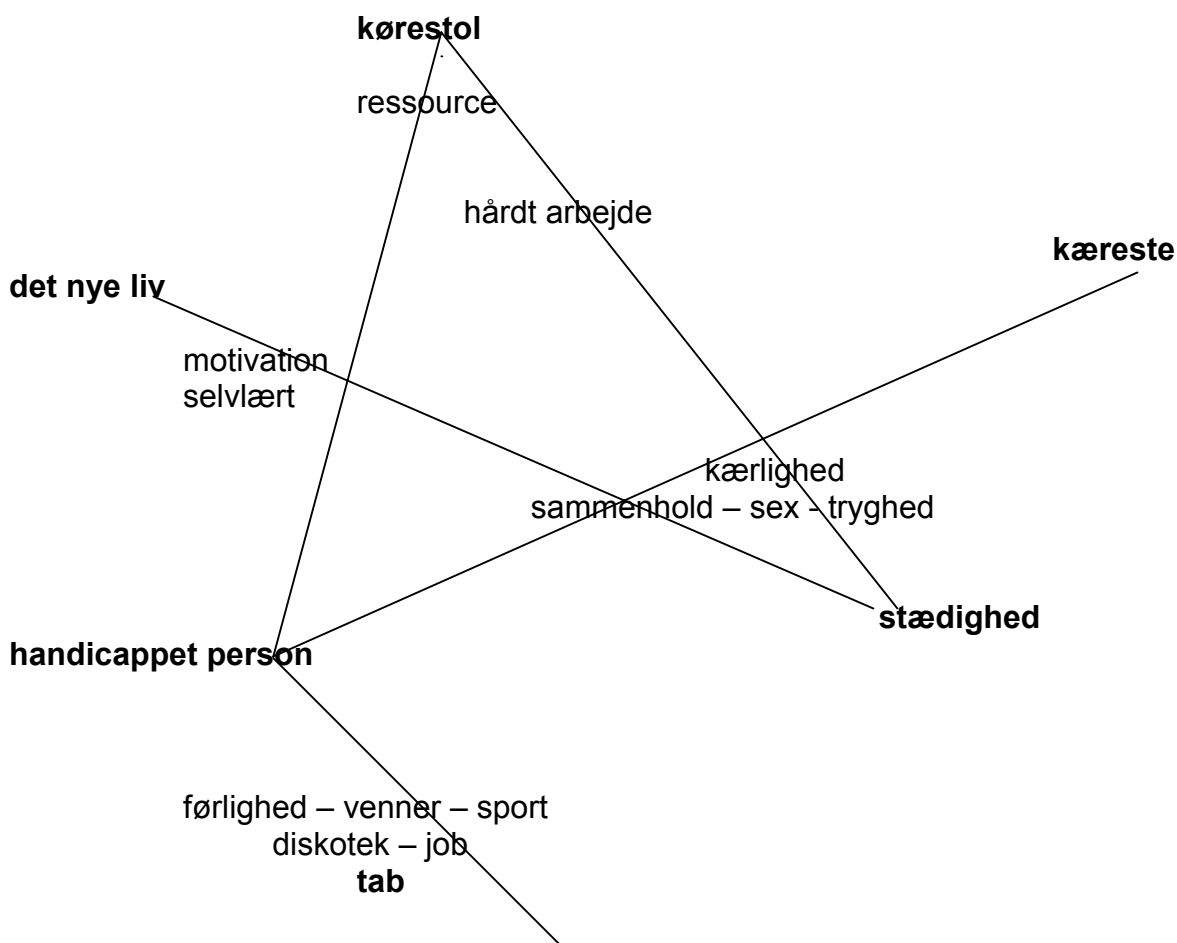
Feks.:

Kørestol - kæreste - bil – foredrag – hjemmehjælp – genoptræning – stædighed – venner – det nye liv –handicappet – sex - tab m.m.

Med stor motivation blev der nævnt mange forskellige begreber og eleverne var gode til at vælge de vigtigste i forhold til netop denne person. Eleven, der skrev på tavlen havde et flot overblik og forstod at begrænse opgaven.

Herefter satte de streger mellem de forskellige begreber og skrev relationen mellem de to udtryk .F.eks. handicappet person og tab (førlighed – venner – sport – diskotek – job). Her kan man observere en øget evne hos eleverne til at vise deres egen forståelse for sammenhænge i emnet.

Herefter forbindes begrebet **handicappet person** med andre af de øvrige begreber og igen beskriver eleverne relationen mellem de to begreber, sådan som de opfatter det. Der arbejdes så videre med alle begreberne efter eleverne udvælgelse.



Procesevaluering af begrebskort fra en uges praktik.

I relation til evaluering af praktikken i en daginstitution anvendte jeg begrebskort som metode. Efter en lille repetition af begrebskortet var de fleste elever motiveret til at evaluere via et begrebskort. Enkelte elever skulle hjælpes igang og have eksempler på forskellige begreber, samt forslag til ord i forhold til relationen imellem de forskellige begreber.

Mange elever arbejdede godt og var bevidste om opgaven. Der skal være god tid til opgaven. Nogle elever anvendte også deres tilbagebliksopgave som supplement til begrebskortet.

Evalueringen viste, at mange elever har forståelse, faglighed og kendskab til det pædagogiske område. De mange forskellige begreber viser en sammenhæng mellem teori og praksis. En del elever er blevet bekræftet i deres valg af uddannelse inden for det pædagogiske område.

6.6 Evaluering

Begrebskort kan anvendes tidligt i forløbet, så eleverne får en chance for at klarlægge deres opfattelse og ideer af emnet.

Her er det vigtigt, at eleverne ikke bliver bedømt eller vurderet af læreren.

Formålet med begrebskort er, at finde frem til de forskellige opfattelser og synspunkter i klassen.

Det er af stor betydning, at eleverne er bevidste om, at der ikke er nogen endelig og korrekt løsning på begrebskort.

Når eleverne selv vælger de vigtigste begreber ud fra deres egen verden /viden, skaber de deres egen forståelse af emnet, som fremmer deres motivation til yderligere fordybelse. Ofte får eleverne integreret nye begreber i deres tænkning. Eksemplerne har vist, at metoden engagerer meget tydeligt eleverne i en anderledes og forbedret læringsproces.

Erfaringen har vist, at anvendelse af begrebskort kræver tid og rum for at eleverne kan koncentrere sig om opgaven. Vi har dårlige erfaringer fra evalueringen den sidste dag, hvor eleverne først skulle besvare spørgsmål og derefter lave et begrebskort over grundforløbet. Her viste det sig, at eleverne efter at have besvaret spørgsmålene ikke kunne koncentrere sig om begrebskortet.

Anvendelse af begrebskort har også været et supplerende redskab for læreren til at indsamle oplysninger om elevens personlige udvikling og faglige niveau.

7. Humor

Humor og læring



Af Hanne Elmer.

Formål :

At udvikle læringsmetoder til unge med særlig vægt på humor, fantasi, kommunikation, konfliktløsning og samarbejde.

Den amerikanske læge Patch Adams har i mere end 30 år behandlet sine patienter med humor.

I filmen om hans liv, der blot hedder Patch Adams, ses nogle af hans behandlinger. Han optræder som klovn på en børneafdeling med forhåndenværende hospitalsrekvisitter. Han hjælper en kræftpatient til at sætte ord på døden, ved at iføre sig englekostyme og starte en dialog, der udelukkende består af forskellige ord for død.

Han er meget optaget af livskvalitet både i forhold til raske og syge mennesker.

Han er optaget af venskaber som bærende element i menneskers tilværelse.

Mennesker behøver venskaber for at være raske, mangel på venskaber er tæt forbundet med sygdom og vold, skriver han i bogen House Calls. How we can heal the world one visit at a time. I bogen citerer han et digt af May Swenson :

“You are my mirror
in your eyes I float
my reality proven
I dwell
in you
and so
I know
I am”
“You are”

I forhold til pædagogik, mener jeg, at der er noget at hente i hans utraditionelle metoder. Som blandt andet er:

- at lære cellebiologi ved at fylde rummet med balloner
- at lære kommunikation ved at dreje forkerte numre og forsøge at tale med folk, så længe det er muligt

- at lære at holde fast i sig selv i svære situationer ved at skære ansigter ad en anden, der har fået til opgave ikke at foretrække en mine, men stå som en stenstøtte.

Patch Adams udgangspunkt ligner Marshall Rosenbergs. Men hvor Marshall Rosenberg vil lade følelserne forløse sig gennem empatisk samtale, gør Adams det gennem humor.

Indenfor pædagogik er det forholdsvis nyt at beskrive humor.

Hans Vejleskov har for nylig skrevet bogen: Latter, morskab og humor – med ustadigt blik på børnepsykologien. Heri indgår en undersøgelse af cand. pæd. og ph.d. studerende Martin Fuhr .

Han har lavet en undersøgelse, der involverede næsten 1000 børn. Hans omdrejningspunkt er humor som social kompetence. Et af Martin Fuhrs resultater er, at der er en klar sammenhæng mellem humor og selvværd. Har man kun lidt humor, har man sandsynligvis også lavt selvværd. Endvidere viste undersøgelsen at de børn, der klarede sig bedst socialt, er dem, der har humor. Hans Vejleskov stiller sig spørgsmålet, om man kan undervise i humor, og besvarer det ved at referere til en undersøgelse blandt 100 kvindelige gymnasielærere.

(Vejleskov 2000, s.228)

Lærerne blev delt i fire grupper, en var på kursus i at undervise i humor, en anden var på kursus i at værdsætte humor, en tredje var på et andet kursus, der ikke handlede om humor, og den sidste gruppe var ikke på kursus. Det viste sig at de to første grupper viste større fremgang i humor, mens de to sidste grupper var uændret.

Jeg har svært ved at forestille mig, det at undervise i humor, men jeg mener man kan undervise humoristisk.

Nancy Green beskriver i sin bog ” The Giraffe Classroom”, hvordan hun anvender humor i undervisningen. Ud af hendes beskrivelser af elevernes respons læser jeg, at motivationen og lysten til at lære øges og at kontakten mellem lærer og elever etableres



utrolig hurtigt. (se bilag nr.5 Girafklasseværelset)

Min ide er, at humor kan integreres mere i den almindelige undervisning.

At en lærergruppe bevidst kan arbejde med at indlægge forskellige mere eller mindre planlagte indslag.

Hvor man vender tingene på hovedet eller overdriber/underdriver. Det er min påstand, at humor i sine forskellige og mere konkrete fremtrædelsesformer kan imødekomme, at elever lærer meget forskelligt. At humor kan bidrage til at skabe motivation til at lære. Samt at humor med fordel kan inddrages i samarbejde og mellemmenneskelige relationer. Man kunne med Martin Fuhrs begreb sige, at udvikle humor som social kompetence hos unge.

Vi har ikke udviklet en egentlig metode til humor, hvilket vi i lærergruppen heller ikke går ind for som sådan. Men vi har forsøgt at bruge humor både i den almindelige undervisning og som et middel i modspillet til de unge.



7.1 Humorøvelser

Af Lene Bonde Kofoed.

Eleverne finder sammen to og to med den, de kender mindst. De stiller sig overfor hinanden, på to rækker. Alle der står til højre for underviseren skærer ansigter til deres "partner" fra underviseren siger start og til underviseren siger stop. Deres "partner" står som en stenstøtte og fortrækker ikke en mine. Dernæst bytter de roller.

Humoren føler jeg er et kapitel for sig selv. Det har jeg fra starten været meget bevidst om at bruge og har brugt det meget gennem hele forløbet.



Lærereksempel:

Det var kort efter grundforløbets start. Eleverne skulle arbejde med emnet: "normer og roller". Hvad er mere nærliggende end at starte med at bryde normen for, hvordan en lærer opfører sig.

Jeg startede timen med helt ubemærket at stå på hænder op af væggen. Eleverne fik hurtigt øje på mig, grinede og spurgte hvad i alverden jeg lavede. Derefter gik jeg hen til mit bord kravlede op og begyndte at hoppe på det med sko på. Eleverne vidste ikke helt, hvordan de skulle forholde sig til det, men morede sig. Dette bevirkede, at de fik sat ord på, hvordan en lærer normalt opføre sig og hvor let man egentlig bryder normen.



8. Evaluering af Ungdomspaletten

Af Hanne Elmer

8.1 Formål og mål.

Formål:

At udvikle læringsmetoder til unge, med særlig vægt på humor, fantasi, kommunikation, konfliktløsning og samarbejde

Mål :

C) De mange intelligenser

- At der tages udgangspunkt i hver enkelt elev og dennes måde at opfatte verden på (NLP og repræsentationssystemer)
- At eleven præsenteres for og arbejder med værdierne bag de mange intelligensers pædagogik
- At elevernes unikke færdigheder træder tydeligt frem i læringsrummet og integreres i læreprocesserne
- At eleverne udvikler større selvværd og lærer at rumme hinandens forskelligheder

D) Ikke voldelig kommunikation

- At implementere IVK i undervisningen på grundforløbet
- At lærere og elever bliver i stand til at anvende IVK
- At udvikle færdigheder i konfliktløsning
- At udvikle samarbejdsevner
- At arbejde med kropssprog som en del af IVK træningen

C) Praksislæring

- at eleverne får kendskab til arbejdsområdet og dets særlige arbejdsmetoder og færdigheder samt afprøve det på egen krop
- at eleverne lærer, at arbejde med begrebskort inspireret af det australske PEEL projekt
- at eleverne kombinerer teori og praksis ved hjælp af tilbagebliksopgaver og begrebskort

D) Humor

- At arbejde bevidst med at udvikle humor og "vanvid" i undervisningen, som et middel til motivation
- At eleverne kan bruge humor i læring og samarbejde med andre.

Hvordan er projektet skredet frem i forhold til tidsplanen ?

(GANTT– kortet bilag 2)

I Grundforløbsgruppen har vi arbejdet med projekt Ungdomspaletten igennem 1½ år. De første måneder blev brugt på at lave formål og opstille mål, samt at diskutere det fagligt indhold.

Det var vigtigt for os at der blev en form for styring på projektet.

Vi lavede med udgangspunkt i Storstrøms Amts projektfasemodel og en model for et Gantt – kort, vores eget projektstyringsredskab. Dette redskab har fungeret som tidsplan og ressourcestyring og vi synes det har fungeret efter hensigten.

Ydermere lavede vi en risikovurdering m.h.p. at foregribe eventuelle forhindringer for projektet. Succeskriterierne blev lavet som et parameter for vort pædagogiske arbejde.

Tre lærere gik i gang med at læse, analysere og transformere teorier til vort område og til konkrete læringsmetoder.

Dette arbejde foregik sideløbende med den almindelige undervisning. Der blev lagt et stort engagement for dagen. Lærerne gav udtryk for, at de fik et løft i forhold til deres dagligdag og at de fik mange ideer til læringsmetoder.

Teoriene og ideer til læringsmetoder blev præsenteret og diskuteret ved projektmøder, hvor man fik tilbagemeldinger og gik hjem og finpudsede tingene. Ved udgangen af denne fase traf vi beslutninger om, hvilke metoder der skulle i brug og hvordan de skulle evalueres.

I næste fase startede vores nye grundforløb.

I starten blev der arbejdet intensivt med de læringsmetoder, som vi havde udviklet, og vi høstede mange erfaringer.

Senere gik det mere trægt med overskuddet til at afprøve læringsmetoder. Muligvis affødt af et stort arbejdspress i form af mange undervisningstimer på mange forskellige hold. Med deraf følgende - i hvert fald i perioder - sporadisk kontakt til grundforløbseleverne. Dette ses også ved, at næsten samtlige tilbageblik-opgaver er fra starten af grundforløbet.

Projektet er gået efter planen. Ganttkortet var et rigtig godt redskab.

De fleste planlagte aktiviteter er afviklet til tiden, enkelte er overskredet.

I starten gik det fint. Hvis man kigger på Gant kortet, har vi nået meget, men ikke det hele. Ind imellem har det været meget stresset at nå det aftalte.

De aktiviteter, der var planlagt blev også udført og evalueret.

Vi havde besøg af gæstelærer i Ikkevoldelig kommunikation. Vores planer om at lave et studiebesøg og se "de mange Intelligenser" (MI) i praksis blev ikke til noget.

Hvordan er det gået med at afprøve læringsmetoder samt beskrive, analysere, evaluere og justere dem?

De implicerede lærere har været meget motiverede og en del er lykkedes. Tiden til andre opgaver har krævet meget, så derfor har der manglet tid til evaluering.

Lærerne skriver i deres evaluering :

" Jeg har været motiveret, og en del er lykkedes. Tiden og alle andre opgaver har krævet meget, så derfor for lidt tid til evaluering".

" Meget motiverende og meget spændende, hvor beskrivelse og udvikling fandt sted. Det har været morsomt at samarbejde på denne måde og komme tættere på kolleger".

Generelt er tiden, hvor vi afprøvede læringsmetoder, blevet oplevet som meget stressende af lærerne.

Jeg synes, det gik rigtig godt i starten. Ubevidst har jeg arbejdet videre med det. Meget spændende og motiverende forår, hvor beskrivelse og udvikling fandt sted. det har været sjovt og meget udviklende. Spændende samarbejde, er kommet tættere på kolleger og haft mange hyggelige stunder sammen.

Mere tid ønskelig. I starten opfølgning hele tiden.

Under en diskussion i evalueringsfasen gik det op for lærerne, at de trods alt havde formået at videreføre tankerne og ideerne bag projektet.

Det kan godt være, at de ikke fik evalueret læringsmetoderne løbende, men hele det teoretiske arbejde med Ungdomspaletten kom alligevel til udtryk i deres forberedelse og deres måder at takle eleverne på.

Har vi fulgt planen for afprøvning af læringsmetoder i forhold til temaerne?

Planen blev stort set fulgt. Vi fik ikke afprøvet billedbegrebskort. Vi afprøvede ikke Smileys, at sige nej og at tage imod svære budskaber. Igen tiden var presset, men måske var eleverne heller ikke der, hvor de kunne arbejde med disse ting. De mange intelligenser forsøgte vi uden held at integrere i International uge. Vi vurderer at vore rammer var for løse og at opgaverne ikke var konkrete nok.

8.2 Evaluering af de mange intelligenser (MI)

Af Lene Bonde Kofoed.

I starten blev de mange intelligensers kasser brugt en del.

For eksempel i forbindelse med oplæg til enmeorienterede projekter og i samtaler omkring den personlige uddannelsesplan.

Desuden i udarbejdelse af spil (musikspil og almindelige ordspil) og i fremlæggelse til den afsluttende prøve.

8.3 Evaluering af Ikke voldelig kommunikation

Af Hanne Elmer.

Vi brugte IVK i introduktionsugerne i emner som:

- samarbejdsregler
- børn
- praktik
- projekter
- egne og andres behov
- i konflikten med brobygningsholdet

Vi arbejdede med at blive på egen boldbane.

Hører ofte ordet girafsprag og ulvesprog fra eleverne.

Jeg ved ikke, hvor meget de bruger det, men jeg føler, de er bevidste om, hvornår de ikke bruger det.

Er blevet brugt af lærerne, men kun sporadisk af eleverne.

Det er svært at blive på egen banehavdel.

Har vi kunnet bruge temadagen (22/5) om IVK ?

Ja, det var en rigtig sjov, spændende og lærerig dag .

Personligt kan jeg bruge det rigtig meget, men jeg føler jeg har lidt svært ved at integrere det i min undervisning – og dog efter vores lille snak, kan jeg godt se, at der er meget man bruger ubevidst.

Tænker mere over valg af ord. Jeg skal øve mig.

Det var spændende at prøve nye læringsmetoder, men det er svært og tager meget tid fremover at implementere.

Gav en masse i lærergruppen. Vi arbejdede med modstand mod læring, og egne følelser og behov i forhold til det.

8.4 Evaluering af praksislæring (begrebskort)

Af Eva Nielsen.

Eleverne får en større begrebsverden og mere selvtillid.
Dygtige elever er hurtige til at bruge det, mindre dygtige skal have megen tid og rum.

Begrebskort tager udgangspunkt i elevernes niveau.
Jeg oplevede stor forskel på elevernes måde at arbejde med begrebskort i de to klasser.
Måske har det noget med oplægget at gøre ?

8.5 Hvilken betydning har ungdomspaletten haft i dit daglige arbejde : planlægning af undervisning, selve undervisningen og samværet med elever?

MI

Af Lene Bonde Kofoed.

Jeg er blevet mere bevidst om, hvor motiverende det kan være for elever og os andre at bruge humor og fået gode og sjove resultater.
Jeg udtrykker mig mere ærligt og prøver at lytte.
På den måde at jeg har undervist i humor og hospitalsklovning.

IVK

Af Hanne Elmer.

Det har været hårdt med den nye reform og nye læringsmetoder samtidig.
Jeg ville gerne have haft mere tid. Udviklende at prøve nye ting med eleverne.
Det har haft stor indflydelse på min undervisning.
Jeg har været bedre til at se og bruge elevernes forskelligheder og opmuntre dem med baggrund i de mange intelligenser.
Jeg har også været opmærksom på, hvilke intelligenser eleverne brugte hvornår.
Sidst i forløbet har jeg ikke haft overskud til at bruge MI pga. for mange undervisningsaktiviteter.

Der er sat mere fokus på de forskellige læringsmetoder.

Ens tankegang har været præget af de teorier, jeg har læst og den vej rundt påvirket planlægning af undervisningen.

I undervisning og samvær med elever forsøger jeg at anvende IVK både i mit sprog og min intension.

8.6 Elevernes evaluering

Af Birthe Due Pedersen,

Eleverne giver spontant udtryk for, at de har lært noget og at de har fået redskaber, der styrker deres indlæring. Enkelte udtrykker sig lidt stærkere: "det har været kanon!"

Ved afslutningen af grundforløbet udfyldte hver elev et evalueringsskema. Et af spørgsmålene var : "Hvordan har du oplevet grundforløbet".

Hertil svarede eleverne (17 ud af 23) :

- "det har været anderledes og godt
- jeg har kun oplevet kanongode ting
- det har været sjovt og lærerigt
- har lært meget
- det har været afslappet, men man skal engagere sig, for at få udbytte
- en enkelt erkender ikke at have gjort nok ud af forløbet
- har fået mange nye venner
- lærerne har været søde, hjælpsomme og dygtige
- en enkelt fremhæver, at have behov for at arbejde mere med intelligens-profiler, for at kunne styrke det, hun var dårlig til
- nogle eleverne giver udtryk for at have fået styrket deres kompetencer
- har erhvervet nye kompetancer
- et godt sted at starte sin uddannelse
- det har været meget godt, men lærerne kunne godt snakke lidt mere sammen
- jeg synes det har været lidt kedeligt, for jeg har ikke gjort nok ud af det, men det har været sjovt at møde nye mennesker og starte på en frisk
- søde lærere, med god forståelse for unges behov for uddannelse og udvikling
- det har været rart at gå her og jeg vil komme til at savne både klassen og lærerne
- det er bare lidt ærgerligt, at ikke alle elever var lige seriøse, der har været en del larm i klassen
- ros til lærerne
- lærerne har stort set altid været godt forberedt til timerne, men mange af eleverne har været meget useriøse
- jeg kunne godt tænke mig, at der var blevet arbejdet mere med vores intelligens profiler, så man kan styrke det, man er dårlig til
- det har været en sjov og lærerig oplevelse, jeg føler selv, jeg er blevet bedre til mange ting"

Ord, der gentages i evalueringerne er, **sjovt og lærerigt**.

Netop disse to værdier var grundlæggende i vores projektet.

Vi var meget overraskede over denne tilbagemelding, for det var ikke altid det, vi oplevede i dagligdagen.

I perioder var dagene præget af konflikter og skoletræthed. Men disse er åbenbart blevet taklet på en måde så det indtryk der står tilbage er, at det har været sjovt og lærerigt. SÅ vi må konkludere at dette kriterium er opfyldt.

Se i øvrigt bilag 8: Grundforløbselevernes evaluering

8.7 SWOT analysen – hvilke svagheder/trusler er vi (lærerne) løbet ind i ? og hvilke styrker/muligheder har været tilstede ?

Af Hanne Elmer

Styrker: engagement i læsning af litteratur, humor, gode til at samarbejde, styrke hinanden

Muligheder : det bliver sjovere at være lærer, eleverne får nogle læringsredskaber

Svagheder : få deltagere i projektet

Trusler: nye lærere i gruppen, mange andre opgaver

8.8 Hvis du ser på succeskriterierne : Hvilke er blevet opfyldt ?

Alle lærere, der underviser på grundforløbet har så vidt muligt afprøvet 2 af de nye læringsmetoder. Undervejs med projektet er der sket udskiftning i lærergruppen. En lærer forlod gruppen halvvejs i projektet og to nye lærere kom til. Den ene har delvist været engageret i projektet, men ellers har det været tre faste gennemgående lærere, der både har udviklet og afprøvet det.

Indførelse af nye læringsmetoder :

- begrebskort
- tilbagebliksopgave i praktikken
- intelligensprofil
- ikke voldelig kommunikation
- humor

Lærere : alle afprøvet mindst 2 læringsmetoder

Elever : giver udtryk for, at grundforløbet har været anderledes og sjovt.

Eks.:

Begrebskort, der rummer flere forskellige begreber om emnet medfører større overblik, fx fra praktikken

Intelligensprofil med stærke og svage sider giver egenindsigt og er god at anvende bla. i forhold til personlig uddannelsesplan

Pædagogik : Afprøvning af forskellige læringsmetoder er opfyldt

Projekt : De andre uddannelser på skolen spørger interesseret til vort projekt.

Metoden til afdækning af læringsprofil er blevet brugt af en lærer fra SSA uddannelsen på praktikvejlederkursus.

Fremtidsvisioner/implementering:. Vi diskuterer, evaluerer og justerer hele tiden og efter projektet er afsluttet. Vil gerne arbejde videre med læringsmetoderne på det nye grundforløb, så man selv

får mere træning.
Påtænker at udgive et arbejdshæfte og evt. henvende sig til Munksgaard/ Dafolo

8.9 Risikovurdering (SWOT analysen)

De styrker, vi forudså lærergruppen lå inde med, har været tilstede det meste af forløbet. Projektet har båret præg af, at lærergruppen har været engagerede og udviklingsorienterede.

Der har været god brug af erfaringer fra tidligere og en åben og lyttende indstilling til hinandens ideer.

De muligheder vi så, var blandt andet at få mere glæde ind i de unges hverdag. I de afsluttende evalueringer ses, at dette i et vist omfang er lykkedes. Ligesom tanken om at det skal være sjovt at lære. Omkring en tredjedel af de unge bruger betegnelserne sjovt og lærerigt om grundforløbet.

Der er givet meget plads til elevdiskussioner, men disse er indimellem blevet opfattet som tidskrævende og med meget lidt udbytte af lærerne. Det er dog svært at vide om det netop er det, der giver de unge følelsen af at blive forstået af lærerne. Med hensyn til elevernes måde at kommunikere og takle konflikter på er vi meget i tvivl om, hvad de har lært. Nogle angiver, at de er blevet bedre til at omgås andre. Ser vi på hverdagen kan vi ikke se der har været en udvikling her. Der har dog ikke været mobning eller længerevarende konflikter i klassen. Vi har arbejdet meget og ivrigt diskuteret hvilke metoder der kan motivere unge, og vi er vist stadig undervejs.

Vi har i forløbet tillagt lystprincippet stor betydning, ligesom vi har lagt vægt på ansvar for egen læring.

For os er her ikke et tydeligt billede, på den ene side vil de unge gerne selv bestemme og samtidig efterlyser de rammer. Dertil kommer at vi oplever at de unge til en vis grad lægger ansvaret omkring motivation ud til lærerne og at vores læreropgave så i første omgang bliver at give dem det tilbage igen.

Om vi har arbejdet pædagogisk målrettet er lidt svært at sige. Vi har planlagt i detaljer de enkelte temaforløb i forhold til indholdet, i forhold til pædagogikken er det målrettede skredet lidt i hvert fald i forhold til at holde fast i DMI og IVK især i den sidste del af grundforløbet.

Ser man på elevernes unikke kvaliteter, er det vores indtryk at de er kommet lidt mere frem, især fordi vi har fået lavet en personlig læringsstil og vi har den personlige uddannelsesplan.

Det har været en belastning, at en af lærerne var tilknyttet to grupper og midt i forløbet skiftede gruppe. Det gik især ud over arbejdsindsats og overblik i forhold til projektet

Vi havde på forhånd set det som en trussel, hvis der blev flere røkeringer. Vi fik to nye lærere i gruppen undervejs, det gav flere ressourcer at trække på. 3 lærere deltog gennem hele forløbet.

Der har indimellem været modstand fra usikre elever. Dette har specielt været, når vi som lærere også var lidt usikre i metoden.

Der hvor der var sikkerhed fra lærerside fx i udarbejdelse af læringsstil ud fra MI (de mange intelligenser), der gik det godt.

8.9 Fremtidsperspektiv

Af Birthe Due Pedersen

Efter reformen af social- og sundhedsuddannelserne i 2001 er der helt nye forventninger til eleverne, hvor de skal arbejde sig væk fra den modtagende rolle til den mere selvstændige og reflekterende rolle.

Det kræver også udvikling af lærerkompetencer i praksis, som var startskuddet til projekt Ungdomspaletten - farverige læreprocesser

I løbet af projektet har lærerengagementet bidraget til udvikling af elevernes didaktiske kompetencer, hvilket de også selv i deres evaluering af grundforløbet meget tydeligt har givet udtryk for (henvisning til 8.6)

På baggrund af vores erfaringer med det første hold arbejder Grundforløbets lærergruppe videre med udvikling og evaluering af de beskrevne læringsmetoder på de næste Grundforløb, idet vi mener dette projekt viser nogle af mulighederne for at implementere reformens forventninger til virkelighed.

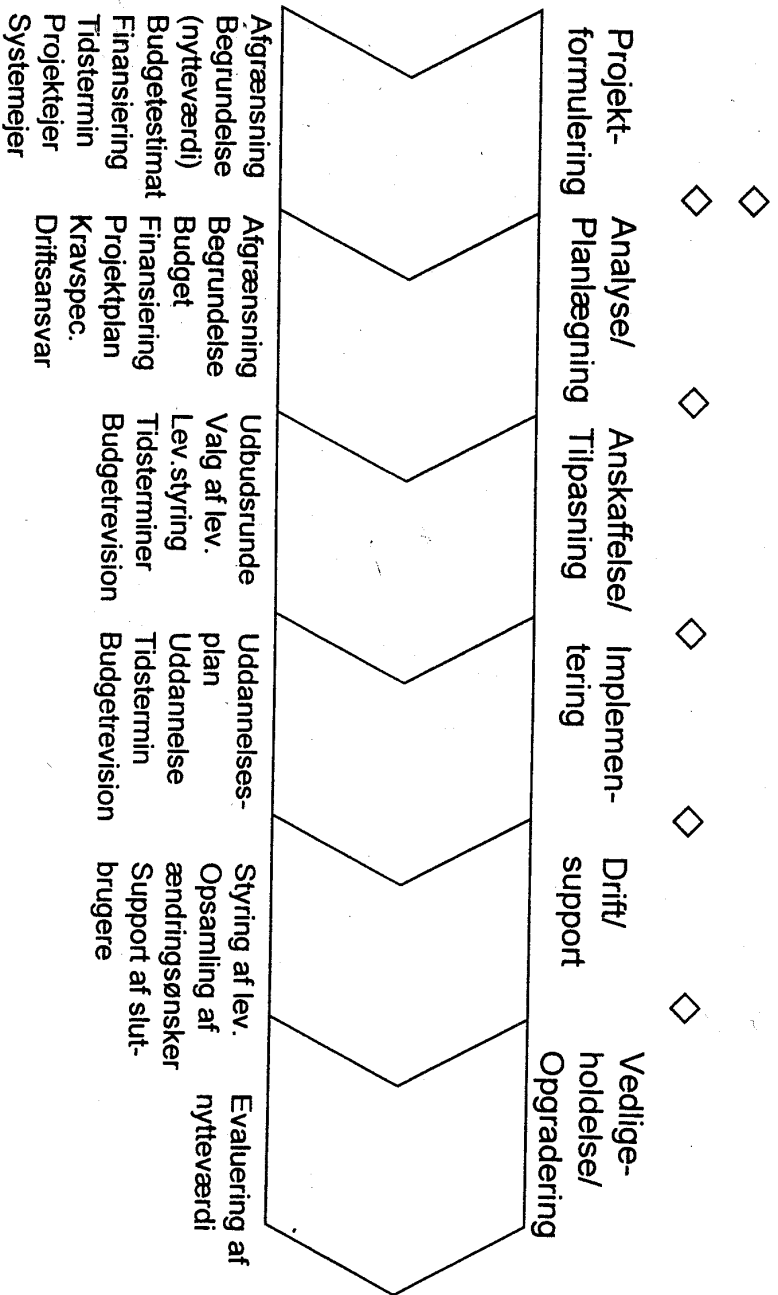
9. Litteraturliste

- Aabrandt ,Susanne og Svend Erik Schmidt "De mange intelligenser i praksis" 1. udgave, 4 oplag 2002, Dafolo
- Adams, Patch: How we can all heal the world one visit at a time. Robert D.Reed Publishers. 1998.
- Amstrong, Thomas: "Mange intelligenser i klasseværelset" 1 udgave, 7 oplag april 2002 Adlandia
- Andersen, Peter Man skal give folk det de tror de ikke vil ha`. Unge Pædagoger. Nr. 1, 1999.
- Baird,John og Jeff Northfield Erfaringer fra PEEL projektet – Et australsk læringsforsøg. Klim 2 udg. 1995
- Billesø og Baltzer: Pædagogiske teorier. 1998
- Bekendtgørelse Bekendtgørelse for de grundlæggende social- og Sundhedsuddannelser 08.05.2001
- Dreyfus, Hubert & Stuart: s.54 i Nielsen og Kvale: Mesterlære-læring som social Praksis
- Gardner, Howard: "De mange intelligensers pædagogik" 1 udgave Gyldendal undervisning 1997 (271 sider)
- Green, Nancy Sokol: The Giraffe Classroom. Where teaching is a pleasure and learning is a joy. The Center for Nonviolent Communication. 1991
- Hansen, Finn Thorbjørn Kunsten at navigere i kaos – om dannelse og identitet i en multikulturel verden. Kroghs Forlag A/S. 4 oplag 1997
- Hejlgaard, Janne Goddag Giraf. Ikkevoldelig kommunikation. Girafsprø. Begynderundervisning. Landtryk 1. udgave, 1. oplag. 2000
- Juhl, Jesper Her er jeg, hvem er du?
- Langager ,Søren: Kaospiloterne – et uddannelsesforsøg. Rapport fra det første år. København 1993

- Langager , Søren: Kaospiloterne – afsluttende rapport. København 1994
- Laursen, Per Fibæk Dansk Pædagogisk tidsskrift 1993
- Rosenberg, Marshall: Ikkevoldelig kommunikation ” Girafsprøget”. Borgens Bogklub. 2 udgave, 3 oplag. 2000
- Merleau, Maurice: Ponty, artikel Mesterlære- læring som social praksis. Hans Reitzels forlag a/s, 2. oplag. oplag.1999
- Klaus Nielsen og Steiner Kvale: Mesterlære- læring som social praksis. Hans Reitzels forlag a/s, 2. oplag. oplag.1999
- Edgar H Schein: Organisationskulturer og ledelse. Valmuen 2 udg. 1994
- Vejleskov, Hans: Latter, morskab og humor – med ustadigt henblik på børnepsykologien. Akademisk Forlag 2000
- Wacherhausen, B& S: Dansk Pædagogisk Tidsskrift.1993
- Ziehe, Thomas: Ny ungdom og usædvanlige lærerprocesser.

10. Summery in English

Fælles projektfasemodell for projekter



11. Bilag

Bilag 1: Storstrøms Amts projektfasemodell



Storstrøms Amt

IT-strategi 1999

Bilag 2: Gantkort for projekt Ungdomspaletten

Projektbeskrivelse	Tid på arb.opgaver	Møder dato/tid/initialer	deadline	Planlægning	Tid på arb.opgaver	Møder dato/tid/initialer	deadline
Formål		HE	20.02.	Holdnings diskussion: unge og læringsmetoder	1 time til alle	20.02.	
Mål		HE	20.02.	Litteratursøgning/læsning. Stillingtagen	2 timer	Individuelt	13.03.
Indhold		HE	20.02.	Startmøde SWOT analyse	1 time til alle	20.02.	20.02.
Evalueringsmetoder		20.02. ½ time til alle	13.03. 20.05. 29.05.	Fælles beslutning om arbejdsmetode		13.03.	
Succeskriterier		20.02. ½ time til alle	20.02.	Planlægge tid til at beskrive, analysere, evaluere resten af året Præsentation af Gantt kort		27.01., 18.02. 4 timer HE/BDP	19.02.
Litteratur				Opgavefordeling blandt lærere		13.03.	13.03.
				Lærerressource forbrug			
				Forhandle tid med ledelsen		BDP	12.03.
				Studiebesøg planlægges		13.03.	01.05.
				Inspirationsdag Arrangere ekstern underviser		HE/Gitte Carlsen 22.05.	01.03.
				Læse, diskutere og operationalisere projektbeskrivelse		Løbende alle	13.03.
				Resultatfokus: Temahæfte, implementering af læringsmetoder		09.04. ½ time til alle	
				Samarbejdsaftale		13.03. 30 min til alle	20.04.

Udarbejde og beskrive læringsmetoder	Tid på arb. Opgaver	Møder dato/tid/initialer	deadline	Afprøve læringsmetoder i Grundforløb	Tid på arb. opgaver	Møder dato/tid/initialer	deadline
Diskussion og beslutninger om hvilke læringsmetoder, der skal afprøves		26.06. 5 timer til alle	09.08.				
Arbejde teoretisk med læringsmetoder i små grupper		Løbende		Undervise og afprøve læringsmetoder på Grundforløb		28.08. 2 timer	
Udtænke og beskrive læringsmetoder		Møder planlægges i små grupper	18.06	Løbende beskrive, analysere, evaluere og justere metoderne		28.08 23.09.	
Fællesmøde med gennemgang af resultater og diskussion		09.04. 01.05. 29.05. 2 timer alle		Indsamle materiale til metodehæfte til redigering		HE/BDP	23.01.03.

Bilag 3: Spørgeskema til intelligensprofiler

Intelligensprofil elever

Navn _____

Afkryds relevante punkter.

ORD-KLOG (Sproglig intelligens)

- _____ Skriver du bedre end gennemsnittet
- _____ Digter lange eventyr eller fortæller vittigheder eller historier
- _____ Har god hukommelse for navne, steder, data eller småting
- _____ Elsker ordlege
- _____ Elsker at læse bøger
- _____ Staver korrekt
- _____ Sætter pris på vrøvlerim, ordspil, ord man brækker tungen på, osv.
- _____ Elsker at lytte til tale (historier, kommentarer i radioen, lydbøger osv)
- _____ Har et godt ordforråd
- _____ Kommunikerer med andre på en meget sproglig måde

Andre sproglige styrkesider _____

TAL-KLOG (Logisk/matematisk intelligens)

- _____ Stiller en masse spørgsmål om hvordan ting fungerer
- _____ Hurtig til hovedregning
- _____ Elsker matematik
- _____ Synes matematiske spil og regne spil er spændende
- _____ Elsker at spille skak, dam eller andre strategiske spil
- _____ Elsker at arbejde med logiske puslespil eller andre hovedbrud
- _____ Elsker at putte ting i kategorier eller rangsystemer
- _____ Kan lide at eksperimentere på måder, der viser højere kognitive tankeprocesser
- _____ Tænker på et mere abstrakt eller teoretisk plan end andre som du sammenligner dig med
- _____ Har en god fornemmelse af årsag virkning

Andre logisk/matematiske styrkesider _____

BILLED-KLOG (Spatial/rumlig intelligens)

- ___ Giver udtryk for visuelle forestillinger
- ___ Læser kort, grafer og diagrammer lettere end tekst
- ___ Elsker bøger der er rigt illustrerede
- ___ Dagdrømmer indimellem
- ___ Elsker kunstaktiviteter
- ___ Er god til at tegne
- ___ Kan lide at se film, se lysbilleder eller andre visuelle præsentationer
- ___ Elsker at lave puslespil, labyrinter, "Hvor er Holger" eller lignende visuelle aktiviteter
- ___ Bygge interessante tredimensionale konstruktioner
- ___ Får mere ud af billeder end ord under læsning.
- ___ Skribler på arbejdshæfter, opgave ark eller andet materiale

Andre billedlige styrkesider _____

KROPS-KLOG (Krops/kinæstetisk intelligens)

- ___ Udmærker sig i en eller flere sportsgrene
- ___ Bevæger sig, spjætter, trommer eller fingerer under lang stillesidning på samme sted
- ___ Efterligner behændigt andre menneskers bevægelser eller manerer
- ___ Elsker at skille ting ad og samle dem igen
- ___ Har hænderne alle vegne på ting, men lige har set
- ___ Elsker løb, hop, eller lignende aktiviteter
- ___ Viser håndværksmæssige færdigheder eller har en god fin-motorik
- ___ Har en dramatisk måde at udtrykke sig på
- ___ Melder om forskellige fysiske fornemmelser under tankeprocesser eller arbejde
- ___ Elsker at arbejde med ler eller andre berøringsmæssige oplevelser

MUSIK-KLOG (Musikalsk intelligens)

- Kan du afgøre når musik er falsk eller på anden måde forstyrrende
- Er du god til at huske melodier og sange
- Har du en god sangstemme
- Spiller du et musikinstrument eller synger i kor eller anden gruppe
- Taler og/eller bevæger du dig på en rytmisk måde
- Nynner du ubevidst for dig selv
- Trommer du rytmisk på bordet under arbejde
- Er du tit opmærksom på miljømæssige lyde(f.eks. regn på taget)
- Reagerer du positivt når der bliver sat et stykke musik på
- Kan du bedst arbejde når der er musik i baggrunden

Andre musikalske styrkesider _____

MENNESKE-KLOG (Interpersonel intelligens)

- Elsker du at være sammen med kammerater
- Føler du dig som en naturlig leder
- Giver du råd til venner der har problemer
- "Klarer du dig godt" uden for skolen og sammen med vennerne
- Tilhører du en klub, et udvalg eller en organisation
- Elsker du at undervise andre
- Kan du lide at spille spil med andre
- Har du 2 eller flere nære venner
- Har du følelse af empati og omsorg for andre
- Søger andre dit selvskab

Andre menneskelige styrkesider _____

JEG/SELV-KLOG (Intrapersonel intelligens)

- Viser du uafhængighed og styrke
- Har du en realistisk fornemmelse af egne styrkesider og svagheder
- Klarer du dig godt i selvstændig leg eller arbejde
- Er du anderledes end flertallet m.h.t. livsstil og indlæring
- Har du interesser eller hobbyer, som du ikke taler ret meget om
- Har du god selv-disiplin
- Foretrækker du at arbejde alene frem for sammen med andre
- Udtrykker du dine følelser præcist
- Er du i stand til at lære af dine fiaskoer og succeser
- Har du en høj selvagtelse

Andre "jeg" styrkesider _____

Armstrong, Thomas, De mange intelligenser I klasseværelset, s. 36

Intelligensprofil lærere

Navn _____

Afkryds relevante punkter.

Sproglig intelligens (ord-klog)

- Bøger er meget vigtige for mig
- Jeg hører ord inde i hovedet, før jeg læser, taler eller skriver dem ned
- Jeg får mere ud af at lytte til radio eller indtalt bånd, end at se tv eller film
- Jeg elsker spil som scrabble eller at løse kryds og tværs
- Jeg elsker at underholde mig selv eller andre med ord, man brækker tungen på vrøvlerim eller ordspil
- Nogle gange må andre forklare mig betydningen, af de ord, jeg bruger i det jeg skriver og siger
- Dansk, samfundsfag og historie var lettere for mig i skolen end matematik og fysik
- Når jeg kører ud af motorvejen, lægger jeg mere mærke til de ord, der er skrevet på skilte, end til landskabet
- Mine samtaler omfatter hyppige referencer til ting, jeg har læst eller hørt
- Jeg har for nylig skrevet noget, jeg var særlig stolt af eller høstede anerkendelse for

Andre sproglige styrkesider _____

Logisk/matematisk (tal-klog)

- Jeg har let ved at behandle tal i hovedet
- Matematik og/eller fysik var nogle mine ynglings fag i skolen
- Jeg elsker at spille spil eller løse hovedbrud, der kræver logisk tænkning
- Jeg elsker at opstille små "hvad-hvis" eksperimenter
- Min hjerne leder efter mønstre, regelmæssighed eller logiske følger i alting
- Jeg er interesseret i nye videnskabelige fremskridt
- Jeg er overbevist om, at alt har en rationel forklaring
- Jeg tænker ofte i klare, abstrakte, ord - og billedløse begreber
- Jeg kan lide at finde logiske fejl ved ting, folk siger og gør derhjemme og på arbejdet
- Jeg føler mig bedre tilpas, når noget er blevet målt, kategoriseret, analyseret eller optalt på en eller anden måde

Andre logisk/matematisk styrkesider _____

Spatial intelligens (billed-klog)

- _____ Jeg ser ofte klare visuelle billeder, når jeg lukker øjnene
- _____ Jeg er følsom overfor farver
- _____ Jeg bruger tit et kamera eller en video til at optage det, jeg ser omkring mig
- _____ Jeg nyder at lave puslespil, labyrinter eller andre visuelle puslerier
- _____ Jeg har livagtige drømme om natten
- _____ Generelt er det let for mig at finde rundt i et fremmed område
- _____ Jeg elsker at tegne eller skrive
- _____ I skolen var geometri lettere for mig end algebra
- _____ Jeg kan nemt forestille mig hvordan noget vil tage sig ud, hvis man så det ovenfra i fugleperspektiv
- _____ Jeg foretrækker læsemateriale der er rigt illustreret

Andre spatiale styrkesider _____

Krops/kinæstetisk intelligens (krops-klog)

- _____ Jeg deltager regelmæssigt i mindst en sportsgren eller fysisk aktivitet
- _____ Jeg synes det er svært at sidde stille i længere tid af gangen
- _____ Jeg kan lide at arbejde med mine hænder i konkrete aktiviteter som syning, vævning, udkæring af figurer, tømrerarbejde eller modelbygning
- _____ Mine bedste ideer kommer ofte fra mig når jeg er ude på en lang gå- eller løbetur, eller når jeg er optaget af anden fysisk aktivitet
- _____ Jeg tilbringer ofte min fritid udendørs
- _____ Jeg bruger ofte håndbevægelser eller andre former for kropssprog, når jeg taler med nogen
- _____ Jeg bliver nødt til at røre ved ting for at lære dem nærmere at kende
- _____ Jeg elsker dumdristige forlystelsesture eller lignende skrækindjagende oplevelser
- _____ Jeg vil beskrive mig selv som velkoordineret
- _____ Det er nødvendigt for mig at prøve nye færdigheder snarere end blot at læse om den eller se en video, der beskriver den

Andre krops/kinæstetiske styrkesider _____

Musikalsk intelligens (musik-klog)

- _____ Jeg har en god sangstemme
- _____ Jeg kan høre, når en tone er falsk
- _____ Jeg lytter ofte til musik i radioen, på plader, bånd eller cd
- _____ Jeg spiller et instrument
- _____ Mit liv ville være fattigere, hvis der ikke fandtes musik
- _____ Jeg ta`r nogle gange mig selv i at gå hen ad gaden med en reklame-jingle eller en anden melodi kørende rundt inde i mit hoved
- _____ Jeg kan nemt holde takten til et stykke musik med et simpelt slagtojsinstrument
- _____ Jeg kender melodien til mange forskellige sange eller musikstykker
- _____ Hvis jeg hører et stykke musik en eller to gange, lærer jeg hurtigt at synge det
- _____ Jeg laver ofte bankelyde eller synger små melodier, mens jeg arbejder, læser eller lærer noget nyt

Andre musikalske styrkesider _____

Interpersonel intelligens (menneske-klog)

- _____ Jeg er den type menneske som folk henvender sig til for råd og vejledning på arbejde eller i nabolaget
- _____ Jeg foretrækker gruppesport som volleyball, håndbold frem for solosport som f.eks. svømning eller jogging
- _____ Når jeg har et problem, er jeg mere tilbøjelig til at søge hjælp hos andre end at løse det på egen hånd
- _____ Jeg har mindst tre nære venner
- _____ Jeg foretrækker tidsfordriv som f.eks. Matador eller bridge fremfor individuelle adspredelser som solitaire eller kabale
- _____ Jeg nyder udfordringen i at undervise andre mennesker i det, jeg kan
- _____ Jeg betragter mig selv som en leder (eller andre har kaldt mig det)
- _____ Jeg føler mig godt tilpas midt i en gruppe
- _____ Jeg kan lide at involvere mig i sociale aktiviteter i forbindelse med mit arbejde, kirken eller lokalsamfundet
- _____ Jeg vil hellere tilbringe mine aftener i livligt selskab end at blive hjemme alene

Andre interpersonelle styrkesider _____

Intrapersonel intelligens (jeg-klog)

- _____ Jeg tilbringer regelmæssigt tid alene med meditation, selvanalyse eller med at tænke over vigtige spørgsmål
- _____ Jeg har deltaget i rådgivning eller seminarier om personlig vækst for at lære mig selv bedre at kende
- _____ Jeg har en speciel hobby eller interesse, som jeg holder temmelig meget for mig selv
- _____ Jeg har nogle vigtige mål for mit liv, som jeg regelmæssigt overvejer
- _____ Jeg har et realistisk syn på mine styrkesider og svagheder (affødt af andres tilbagemeldinger)
- _____ Jeg foretrækker at tilbringe en weekend alene i en hytte i skoven snarere end på et smart feriested omgivet af mange mennesker
- _____ Jeg betragter mig selv som viljestærk og uafhængig
- _____ Jeg er selvstændig erhvervsdrivende eller har i det mindste tænkt alvorligt på at starte min egen forretning

Andre intrapersonelle styrkesider _____

Amstrong, Thomas Mange intelligenser i klasseværelset, 6

Bilag 4: Eventyr om de mange intelligenser (MI)

Et eventyr.

(af Lene Bonde Kofoed)

Der var engang 7 unge mænd.

Kalle Kropsklog

Thorkild Talklog

Ole Ordklog

Benny Billedklog

Mogens Musikklog

Mikkel Menneskeklog og

Jesper Jegklog

De 7 unge mænd kendte ikke hinanden, men de havde dog det fælles MÅL: "De ville gerne have sig en uddannelse."

De havde hver især lært af deres far og mor, hvad de skulle gøre i sådan en situation. Så de gik alle til Sussi-studievejleder.

Sussi fortalte dem hver især at : "for at Du kan få en uddannelse er i nødt til at rejse til skoleland, og der kan du finde "nøglen" til Din uddannelse".

Nu begav de alle 7 sig glade, uden stadig at kende hinandens eksistens, af sted mod skoleland og efter mange dages rejse nåede de endelig til grænsen af skoleland.

Ved grænsen blev de alle 7 tilbageholdt af en grænsebetjent, der skulle se pas og papirer og skulle vide, hvad de havde af ærinde i skoleland.

På denne måde mødte de 7 unge mænd hinanden for første gang, og det var i venterummet ved grænsen.

De 7 unge mænd kiggede på hinanden og kunne nemt se, at de ingen ting havde til fælles.

Kalle Kropsklog klatrede rundt på bænkene og stod indimellem på hænder.

Thorkild Talklog, sad og talte alle bogstaverne på et skilt og dividerede antallet af bogstaver med antallet af ord, for at finde en sammenhæng.

Ole Ordklog kunne kun i glimt løsrive sig fra sin bog, som han havde i lommen.

Benny Billedklog havde fundet en blyant frem fra lommen og var i gang med at lave en lille tegning på væggen der, hvor han sad.

Mogens Musikklog sad med en Walkmand på og så ud som han var i en anden verden.

Mikkel Menneskeklog prøvede gang på gang at komme i snak med de andre for at få sig nogle nye venner, dog uden held og

Jesper Jeg-klog sad meget stille for sig selv og nærmest mediterede og prøvede på at lukke alle de andre forstyrrende elementer ude.

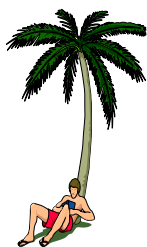
De havde alle en fornemmelse af, at de ikke brød sig særligt meget om hinanden og var glade for at deres veje snart skulle skilles igen.

Efter ca. 1 time kom grænse betjenten ind i venterummet, og sagde til dem alle, at deres papirer var blevet godkendt, så de kunne godt rejse videre. Lettet rejste de sig op og forsvandt ud af rummet uden at sige noget til hinanden.

Nu rejste de 7 unge mænd i mange dage og mange nætter og pludselig var de alle 7 igen havnet det samme sted, nemlig ved indgangen til en meget "stor, mørk og farlig jungle". De stod nu alle 7 og kiggede først på hinanden og derefter på den store og skræmmende jungle, som lå for fødderne af dem. Nu følte de sig pludselig lidt mere i samme båd, men brød sig stadig lige lidt om hinanden.

De stod længe meget stille og kiggede uden at sige noget, på nær Kalle kropsklog, der det meste af tiden stod og hoppede på stedet. "Så stå da stille menneske" sagde Thorkild Talklog, der var ved at få fnat af at se på ham. Mogens Musikklog var ellers allerede begyndt at finde rytmen i hans hopperi og var begyndt at bevæge sig til rytmen.

Vi må gøre et eller andet, sagde Ole Ordsklog - jeg er god til at læse så jeg foreslår, at jeg starter med at læse det, der står på skiltet der over, og det gjorde han



Dette er en meget stor, farlig, mørk, men meget lærerig jungle, fyldt med forhindringer der skal overvindes. Skovstyrelse tilråder at flere følges ad gennem junglen, da der er stor fare for at man let farer vild. Endvidere er det rart til tider at have en hjælpende hånd, og det er sjovere at komme ud på den anden side af junglen nå man følges med nogle og har nogen at dele sine oplevelser med.

Ole Ordsklog kom tilbage til de andre og fortalte hvad der stod på skiltet og de blev enige om at følges ad.

De gik nu igen i mange dage og mange nætter, men nu gennem meget uigennemtrængeligt terræn. De måtte hele tiden følges tæt, hugge grene af træer, skære siv over og kravle igennem mudder. Pludselig faldt de alle 7 ned i et meget stort hul. Det var så stort og dybt, at de ikke kunne komme op lige meget hvad prøvede.

Thorkild Talklog og Benny Billedklog begyndte at græde, men Mikkel Menneske Klog sagde: "Jeg er god til det med at trøste."

Han talte med dem om, at de kunne jo bare hygge sig sammen ned i hullet, indtil der kom hjælp. Men så fik Kalle kropsklog en ide.

"Jeg er god til det her med at bruge kroppen. Må jeg stå på skulderne af dig Mogens Musikklog? Så kan jeg komme op og finde noget, jeg kan kaste ned til jer andre og få jer op med.

Som sagt så gjort og inden længe var de alle oppe.

De gik ikke længe før de igen stødte på en forhindring, nu var de faret vild og flere af dem var nu meget urolige, men det følte Mikkel Menneskeklog med det samme og talte beroligende til dem. Ole ordsklog kom i tanker om, at han havde et kort i lommen, men han

kunne ikke finde ud af at bruge det, "det kan jeg" sagde Benny Billedklog, "jeg er fantastisk god til at læse kort", og inden længe var de igen på rette spor.

De havde nu gået i mange dage og mange nætter og stemningen blandt de 7 unge mænd var nu lidt anspændt, for de kunne ikke rigtigt se, at de kom nogen steder.

Jesper Jegklog havde længe gået og tænkt over, hvordan dette her med at gå gennem en jungle påvirker et menneske på godt og ondt.

Han begyndte nu at fortælle om alle sine tanker og alt det gode han fik ud af det og det var virkelig noget de andre kunne bruge til noget og de gik nu alle lystigt videre.

Pludselig kom de til en meget stor flod og over på den anden side af floden kunne de se, at der stod deres "UDDANNELSE". Men floden var alt for stor til at de kunne komme over, der var ingen bro og der var for meget strøm til at de kunne svømme over.

Thorkild Talklog sagde hurtigt: "Den klarer jeg, hvis I andre vil hjælpe mig med at bygge en bro, så kan jeg hurtigt udregne og konstruere sådan en".

Som sagt så gjort og inden længe var de alle 7 over på den anden side af floden uden så meget som en våd sok.

Nu stod de så ved porten ind til "uddannelsen" men der var låst og Ole Ordklog sagde: "der står på skiltet, at man skal have en kode for at komme ind".

Nu var de 7 igen på herrens mark, men pludselig kom der en smuk ung kvinde gående, hun gik hen og trykkede på nogle knapper "dut dyt dat dut dut" - op gik døren og hun gik ind. Inden de 7 kunne nå at sige pølse, var døren igen smækket i og de stod nu meget lange i ansigtet.

"Det er da ikke noget problem" sagde Mogens Musikklog "jeg kan huske melodien på knapperne, jeg skal bare lige have lidt tid til at prøve mig frem". Som sagt så gjort, og efter få minutter gik døren op og alle de 7 unge mænd kunne træde ind i hver deres uddannelse.

De syv unge mænd takkede hinanden, for et godt samarbejde og var nu klar over, at de ikke kunne have klaret turen gennem junglen uden hinandens hjælp. De var også, efter deres fælles oplevelser, blevet meget gode venner. De aftalte, at på trods af deres forskelligheder og forskellige uddannelser, skulle de fortsætte med at se hinanden så tit de kunne.

Kalle Kropsklog blev danser og skuespiller, Thorkild Talklog blev videnskabsmand, Ole Ordklog blev journalist, Benny Billedklog blev landmåler, Mogens Musikklog musiklærer på en skole, Mikkel Menneskeklog blev sygeplejerske og Jesper Jegklog blev præst. Og derefter levede de lykkeligt til deres dages ende.

Bilag 5: Girafklasseværelset

Noter fra bogen : The Giraffe classroom

Where teaching is pleasure and learning is joy

Skrevet af : Nancy Sokol Green

Udgivet af Center for Nonviolent Communication, Texas, USA

Nedenstående er uddrag som er oversat og bearbejdet af Hanne Elmer

Nøgleord :

Exitement, enthusiasm

Authorities as servants

humor

They (the students) had the power, my role was to help them plug into that power

Motivation

Uniqueness of on another

Girafklasseværelset – de fysiske rammer

Hawaii Room 21 style.

” På den første skoledag, nyder jeg at se mine nye 5 klasser komme ind i klasseværelset. Når de går forbi sender de mig ofte et ” Jeg er her – men forvent ikke jeg kan lide det” blik. Men så ser de pludselig anderledes ud når de får øje på et hjørne af klassen, hvor der ligger blomsterkrans, en liggestol, solskærm, solcreme, solbriller, håndklæde, kulørte blade, walkman, kuffert og stykker af udskåren ananas alt sammen vendt i retning af en opslagstavle med et billede af en fantastisk solnedgang over havet.” (p8)

Denne del af klasserummet bruges hvis elever har brug for et kort hvil (ferie) fra klassen/timen

Eleven skal blot anmode om ferie, enten skriftligt (eller mundtligt for dem der endnu ikke kan skrive). For at blive ”booket” til et hawaii trip må eleven begrunde hvorfor han/hun vil holde ”ferie” lige nu. En eller to gange om dagen tager en elev af sted. Eleven får en kuffert og hele klassen siger farvel med et ”aloha” . Derefter går eleven over i Hawaii sektionen til en 10 minutters ferie.

Klassen fortsætter undervisningen. Når eleven kommer tilbage fortæller han/hun om sine ”ferieoplevelser” gerne ved fantasiens hjælp.

I løbet af året ændrede hawaii sektionen sig til Rocky Mountain og Japan.

Man kan betragte dette som 10 minutters gøren ingenting. Og nogle vil måske synes det ikke har noget med undervisning at gøre.

For Nancy.S.Green er det en måde at signalere et anderledes klasserum og læringsstil på. Hun mener, at det at eleverne skal redegøre for deres behov for ferie og bagefter fortælle om oplevelser er en øvelse i mundtlig engelsk (dansk).

På Indgangsåret/grundforløbet tror jeg ofte at vore elever tager en tur til Hawaii i tankerne. Måske kunne man eksperimentere med samme form men andet indhold. At have et Hawaii hjørne eller et Indiens hjørne eller lignende og at eleverne kunne spørge om ferie. Man kunne lave nogle "feriekort", hvor der stod forskellige spørgsmål som fx hvilke sygdomme kan man få i Indien, Hvilke vaccinationer skal man have for at rejse dertil, Hvordan kan man blive smittet med disse sygdomme, hvordan virker en vaccination, Hvordan påvirker det at flyve sind og krop osv.

En del af klasseværelset til alle.

Ligesom man kan indrette et feriehjørne, indretter Nancy Green også områder i klasseværelset. Hun deler klasseværelset (og også eleverne) op i forskellige "områder/afdelinger". Hver gruppe elever har et område af klasseværelset, der er deres eget. Her kan de hænge billeder af popstjerner, venner, eller artikler, digte og andet op. Lærerne har også et område hvor de kan hænge ting op der er betydningsfulde for dem. Før alle går i gang drøftes fælles overordnede rammer for "udsmykningen"

En anden måde, at fokusere på at hver elev er unik, er at hænge et verdenskort/ Danmarkskort op og lade hver elev placere deres navne. For dem, der bor her i landet, giver det en mulighed for at se elever med udenlandske rødder.

Humørkort

Nancy Green arbejder med humørkort (moodcards). Disse er kort, hvor eleverne kan tilkendegive hvordan de har det, eller mere præcist om deres behov er mødt eller ikke mødt (se afsnittet om girafsprag). Hun arbejder med gule og blå kort der kan stå på bordet. De gule kort sættes op hvis man er glad, fornøjet, tilfreds, nysgerrig osv. Alle de følelser vi normalt vil betegne som positive følelser. De blå kort bruges hvis man er ked af det, sur, irriteret, skuffet osv. Alle de følelser vi normalt vil betegne som negative følelser.

Et eksempel kan være at man er kommet for sent op, er løbet efter bussen, og gået til skolen i øsende regnvejr. Så står ens blå kort måske på bordet de første 5 minutter af timen. Læreren har også kort. Kortene har flere funktioner. Dels at fortælle hinanden hvordan vi har det. Dels at afskaffe forventningen om, at elever altid skal være ivrige og glade hele dagen. Mine tilføjelser : At vise eleverne at det er i orden, at vi har forskellige følelser. At følelser skifter hele tiden og at ens følelser er ens eget ansvar ikke de andres. At elever lærer at blive bevidste om egne følelser, og at tage vare på dem.

Giraf lærings begreber.

Læringsbegreb 1 : Alle lektioner giver elever muligheder for at udvikle kritisk og kreativ tænkning.

I Giraf læring er der ingen rigtige eller forkerte svar. Eleverne gives muligheder for at lære : *hvordan man tænker* i stedet for at lære *hvad man skal tænke*. Ved at give elever mange muligheder for at udtrykke deres forskellige tanker, er det hensigten at fremme elevernes følelser af autonomi i stedet for konformitet.

Eksemplerne på denne undervisning ligner meget den undervisning, vi kender og praktiserer, synes jeg. (p10-13)

I stedet for rigtigt og forkert.

Noget af det Nancy Green altid har fundet svært er feed-back på fejl.

Hun synes, at man kan ødelægge en god stemning ved bare at sige, det er forkert.

Hun har altid betragtet "fejl" som en tilbagemelding til læreren om, at denne elev har behov for mere undervisning i dette emne. Hun tror ikke at eleven vil finde det rigtige svar, bare fordi en lærer siger at "det er forkert," derfor bruger hun ikke selv denne vending.

Hun vil gerne have at eleven bliver bevidst om tænkningen. Nogle af de fejl hun har set ligger der "stor" tænkning bag.

Der er mange måder at kommentere elevens arbejde uden at sige at det er forkert.

Fx kan man sige : Jeg er imponeret af din måde at høre ordet på/skrive hvad du hører, vil du vide hvordan det staves i ordbogen?

Eller fx i matematik : Det var et interessant resultat. Vil du fortælle mig, hvordan du gjorde. Mit resultat er anderledes, vil du høre, hvordan jeg gjorde?

Evalueringskemaer.

Eleverne får evalueringsskemaer med forskellige kategorier. Først beskriver de, om læreren er i en fair position i forhold til at evaluere de forskellige kategorier på evalueringsskemaet. Så udfylder eleverne evalueringsskemaet og læreren udfylder det. Hvis læreren finder, at der er noget vedkommende ikke kan evaluere, skrives blot I.E. (ikke evalueret).

Både lærer og elev giver eleven karakterer. Derefter diskuterer læreren og den enkelte elev evalueringerne og karaktererne og ingen endelige karakterer bliver nedskrevet, hvis man ikke er enige.

Skemaerne svarer nok lidt til vores personlige uddannelsesplan. Hvor eleverne bruger konklusionsarket til løbende evaluering. At man ikke kan evaluere en elev kan fx i vores tilfælde være evaluering af kend din kommune eller et andet tema, hvor man måske ikke har været på som lærer.

Min ide til karaktergivning på grundforløb er den, at vi lader eleverne give sig selv karakterer og begrunde disse. Pejlemærker kan være målene og klassens niveau i faget. Så giver vi dem en karakter og begrundelser, og så diskuteres disse med de enkelte elever.

Ideer til en øvelse i undervisningen kan være at eleverne laver evalueringsparametre og giver forskellige kendte eller historiske personer karakterer efter disse.

Læringsbegreb 2 : Klasseværelset bliver en "guldmine" af utallige interaktioner mellem alle de unikke mennesker der er tilstede.

En karakteristik af et interaktivt klasseværelse :

- Det er ikke kun læreren, der underviser, elever og andre kan også være "lærere".
- Eleverne arbejder i grupper på 4-6, de fleste ting foregår i grupper
- Individuelt arbejde laves som hjemmearbejde

Læringsbegreb 3 : Samvirkende læring som primær metode

- I samvirkende læring er elever ikke sat sammen i grupper efter, hvem man kan lide. De er sat sammen efter forskellige evner. Hertil kommer at de forskellige opgaver er udarbejdet så de imødekommer flest mulige måder at lære på. (forskellige intelligenser, alle sanser i brug – "multisensory"). Derudover er der i samvirkende læring forskellige strategier.
- Grundtanken er at ingen ved alting, alle ved noget. Med andre ord alle har noget, de kan lære fra sig/undervise i (ikke blot læreren), og alle har noget at lære (også læreren). At hele klassen repræsenterer forskellige evner og færdigheder, som kan optimere læringsrummet hvis de forstår at spille sammen.
- Alle evner og færdigheder ses som værdifulde. Også færdigheder der ikke falder ind under almindelige "skole færdigheder". Fx . det at kunne tage et lederskab, at kunne male graffiti, evner for mekanik osv.
- Ved at skabe muligheder for at de enkelte elevs evner og færdigheder bliver synlige, lærer eleverne at sætte pris på forskellighed og på det unikke, som hver enkelt elev bibringer klassen.
- Et eksempel fra bogen : Nancy Green havde en elev, en vietnamesisk bådflugtning, der ikke brød sig om at gå i skole. Pigen kunne ikke de basale ting, man lærer i skolen. Hun kunne dårligt skrive sit navn. Nancy forsøgte ihærdigt, at finde en mulighed for at denne pige kunne være "lærer" for klassen. Til sidst fandt hun ud af, at man i Vietnam har en bestemt slags broderi, med nogle meget svære sting. Nancy spurgte pigen, om hun kunne dem, og om hun ville lære klassen dem. Det viste sig at pigen var hurtig og dygtig til disse sting. Da alle i klassen inklusiv

læreren sad og kæmpede med de svære sting, bredte der sig et smil i pigens ansigt. Der var ingen tvivl om, at de andre elever satte pris på pigens unikke færdighed. Flere af dem købte senere forskellige af pigens broderier til gaver.

- Nancy Green beskriver temauger, som vi kender dem fra skoler i her i Danmark. Fx at lave skolen om til Asien. At arbejde med valutakurser i matematik, Asien i natur og teknik, fx bådflugtninge i dansk osv.
- Da jeg læste det fik jeg forskellige ideer

Plejhjem

Den indgangsårsklasse laves om til et plejhjem. Der består af forskellige ældre mennesker med hver deres personlighed, behov og ønsker. Hver elev kunne skrive og spille sin ældrepersonlighed. Den anden klasse er ansatte på plejhjemmet. Køkkenpersonale, plejepersonale, pedel, der smører kørestole m.m. Hver elev, der er ansat på plejhjemmet skriver og spiller sin personlighed. Herefter kan man møde forskellige aktiviteter fx :

Personalet samles for at lave et værdigrundlag. For at diskutere mødetider, der er to der kommer for sent, den ene hver dag, den anden en gang om ugen. For at lave en arbejdsplan for dagens arbejde osv.

De ældre samles for at lave et ældreråd. For at skrive en klage over en af plejepersonalet. For at sammensætte et gymnastikprogram, så de kan forebygge aldersforandringer osv.

Endelig kan man lave forskellige iscenesættelser, hvor plejepersonalet plejer de ældre fx:

- der er sygdom blandt personalet og alle ældre skal i løbet af 1 lektion have personlig pleje og tøj på og mad, af det halve plejepersonale
- Halvdelen af plejhjemmets beboere er demente. Deres adfærd er grænseoverskridende. Plejepersonalet plejer dem uden at bruge fysisk tvang.
- Alle går sammen to og to, en ældre og en plejepersonale og skriver en stil/artikel om, hvordan det er at blive gammel.

Labyrint

Vejen til voksenlivet. De unge skal udarbejde en labyrint, der viser vejen til voksenlivet, med de udfordringer/forhindringer der ligger på denne vej. Labyrinten kan enten være en fysisk labyrint i klasseværelset, hvor man kan prøve at gå vejen og støde på forskellige poster.

Det kan være et skuespil, der viser en eller flere unges vej i labyrinten til voksenlivet. Det kan være en film, der ligesom skuespillet følger en eller flere unge. Det kan være et spil der er udformet som en labyrint med spørgsmål over udfordringer/forhindringer til diskussion.

I girafklasserummet beskriver Nancy Green, hvordan to elever aftalte at være hinandens coach. Den ene elev var god til sport, den anden til boglige fag. Historien går så

på, hvordan de hjalp hinanden til bedre resultater i det, de oprindeligt var svage i. Det interessante kunne være at vide, hvordan man skaber et rum, hvor elever naturligt finder sammen på den måde. Muligvis opstår det, hvis de enkelte elevers færdigheder bliver tydeliggjort?

Læringsbegreb 4 : Undervisning skal tilpasses eleverne i stedet for at kræve at eleverne skal

pas ind i undervisningsplaner.

- At fokusere på at elever har forskellige evner, og at de alle lærer forskelligt.
- At inddrage elevernes interesser og evner/færdigheder i høj grad
- Handler om at fokusere på elevernes styrke i stedet for deres svaghed (som jeg ser det lidt i retning af Marte Meo metoden)

Læringsbegreb 5 : Humor, det absurde og vanvittige er vævet ind i forskellige lektioner

Nancy Green er optaget af humor i undervisningen. Fordi humor giver muligheden for at have det sjovt, mens man lærer. Jeg mener selv, at humor er et fremragende middel til at skabe kontakt og motivation. Et eksempel fra Nancys undervisning. Hun fik en første klasse i dansk og var allerede helt træt ved tanken om, hvor kedeligt det ville blive, at skulle undervise i alfabetet. Så skabte hun Fru Fumle Dumle. Hver dag ville hun sige til børnene, at hun lige havde et ærinde oppe på kontoret. Så gik hun ud af klassen. Vendte sine briller på hovedet og gik tilbage i klassen som fru Fumle Dumle. Fru Fumle Dumle ville komme ind i klassen og støde ind i et bord, tage en sprittush når hun skulle skrive på tavlen, så børnene måtte råbe " man bruger kridt". Fru Fumle Dumle ville skrive nogle bogstaver på tavlen fx et i med prik nedenunder og et omvendt e, så ville børnene hjælpe hende til at rette det. Når fru Fumle Dumle, havde skrevet dagens bogstaver, gik hun igen, og læreren vendte tilbage.

En af mine egne historier fra undervisningen handler om nogle elever der arbejdede med alternativ behandling. Læreren havde observeret måden de tilegnede sig stoffet på og ønskede, at de ville forholde sig mere kritisk til emnet. Hun spurgte mig, om jeg ville være ressourceperson. Jeg kom ind i klassen iført adskillige halskæder, et slag, forskellige grene og metalstykker, nogle engle fra jul og ingen sønderlig viden om alternativ behandling. Rummet var tomt så jeg satte mig på hug foran radiatoren og lod som om jeg bad. Jeg blev siddende sådan til et godt stykke tid efter de havde sat sig, for at skabe en lidt højtidelig stemning. Så rejste jeg mig gik hen til den første elev, lagde håndfladerne sammen på indisk vis og sagde godaw, mens jeg bukkede hovedet ærbødigt, sådan hilste jeg. Så gik jeg i gang med at tale om engle og udstyrede hver af dem med en engel, de kunne tale med. Derefter målte jeg jordstråler op med en gammel metalstang, flyttede rundt på inventaret og lagde mærkelige metalspænder under deres stole. Til sidst

pendulerede jeg en af eleverne, mens hun lå oppe på et bord. Under hele seancen var jeg alvorlig, mens deltagerne skiftevis var alvorlige og fnisede. Efterfølgende fik eleverne en god snak om alternativ behandling og det næste halve år hilste de pænt på mig ved at lægge håndfladerne sammen bukke og sige goddaw.

Læringskoncept 6 : Formål kan flytte sig til fordel for andre læringsoplevelser. - eller hvordan man skaber motivation

Her beskriver Nancy Green, hvordan hendes skole havde det princip, at eleverne skulle læse Anna Franks dagbog. Eleverne sagde ting som "hvorfor skyder de jøder ikke bare hovedet af naziaternerne", "havde de ingen pistoler". Efter et par dage med brok over, at de ikke gad læse bogen, begyndte hun at tænke over, hvordan denne bog kunne blive meningsfuld for eleverne.

Den tredje dag mødte hun op og fortalte eleverne, at hun var blevet pålagt fra skolelederen at eleverne skulle lave en aktivitet, der skulle få betydning for, om de skulle rykke op i næste klasse. Mens hun fortalte dem reglerne for aktiviteten, viste hun dem to bunker af kort. Den ene til piger, den anden til drenge. Hun åbnede også en pose solsikkefrø, som hun vidste de elskede, og fortalte dem at alle piger startede med 20 frø, drengene med 10. Da drengene beklagede sig, sagde hun, at hun var blevet pålagt at følge reglerne og hvis nogen ikke fulgte reglerne, skulle hun registrere det. Den sidste regel var, at drengene ikke måtte tale, pigerne måtte godt. Så begyndte det, hver gang en dreng trak et kort ville der stå : "Giv 5 af dine frø til en pige" eller " Gå hen i hjørnet". Men hver gang en pige tog et kort ville der stå " Tag 3 frø fra en hvilken som helst dreng" eller "Tøm en drengs skoletaske".

Det var svært at se på drengenes mutte ansigter og pigernes overmagt. Efter 10 minutter stoppede hun aktiviteten, og fortalte at hun ikke havde været helt ærlig overfor dem. Det var ikke en slags prøve. En af drengene sagde : " Nåh, vi var jøder og pigerne nazister". Ja, sagde hun, og lod dem vide, at hun var overrasket over, at drengene ikke havde modsat sig pigernes overmagt, sådan som de havde synes jøderne skulle have gjort. " Men du sagde, at hvis vi ikke samarbejdede, ville vi ikke rykke op i næste klasse", sagde en dreng. Nu blev det meget tydeligt for alle, hvad der var foregået.

Derefter fandt Nancy første hånds beretninger fra anden verdenskrig og gav halvdelen af eleverne en. De skulle agere overlevende jøder. Den anden halvdel af klasse skulle agere interviewere. Næste dag lavede de så et "radio-show" med overlevende fra anden verdenskrig.

Herefter tog læreren kontakt til det jødiske trossamfund i New York og fik en mand ind, der havde overlevet et ophold i en koncentrationslejr. Først herefter gik de i gang med Anne Franks dagbog nu med en helt anden motivation.

Giraflæreren

Lærerrollen ligger i at skabe så mange læringsmuligheder og erfaringer som muligt. Den største drivkraft i forhold til at skabe kreativitet, kritisk tænkning og disciplin i klasseværelset kommer fra eleverne. De har magten/kraften til at lære sig noget.

I en girafklasse er læreren ikke den der ved bedst, her lærer læreren også fra eleverne.

Når læreren giver undervisningstimer, vil eleverne blive mindet om, at det er et tilbud. Læreren kan stille sin viden til rådighed og formidle den, men den virkelige magt/kraft i forhold til at lære noget, ligger hos dem selv.

Alle tiltag omkring disciplin i en girafklasse tages på baggrund af tanken om at lære, ikke med tanken om at straffe. Det betyder, at man først prøver med girafsprog, at spørge indtil den pågældende elevs følelser og behov. Dette kan nogle gange løse problemet. Andre måder kan være

”Tænketid”. At den elev der fx sidder ved siden af gruppen, ikke deltager i arbejdet, og maler i sin kalender i stedet, bliver bedt af de andre om at tage tænketid. Tænketiden tages et andet sted. Når hun har tænkt over sin adfærd (ikke hvad der var forkert i den, men hvilke behov hun forsøgte at dække ved den) kommer hun tilbage. Hun delagtiggør sin gruppe i hvad der foregik, hvis hun har lyst og glider ind i arbejdet igen.

Et eksempel fra Marshall Rosenbergs bog om ikke-voldelig kommunikation handler også om disciplin i en skole. Han kalder det anvendelse af beskyttende magt. Marshall oplevede, at der på en skole i et hårdt kvarter var problemer med disciplinen efter at de havde indført girafsprog. Eleverne havde knive med i skole og gjorde stort set hvad der passede dem. Lærerne følte sig handlingslammede, da der ikke findes straf i en girafskole. Marshall bad lærerne om at indkalde de otte drenge, der lavede den værste ballade. Drengene fortalte Marshall, at lærerne på denne skole var rene idioter, de gør ingenting. Da Marshall spurgte, hvad de mente der skulle gøres, foreslog drengene at de skulle indføre fysisk afstraffelse med et spanskrør. Det ville Marshall ikke gå med til, og drengene ville vide hvorfor. Marshall spurgte derefter, hvad der ville ske hvis han straffede nogle af dem skolen og så senere mødte dem ved hans bil, når han skulle hjem. De smilede og sagde, så må du hellere have en stor kæp.

Efter en lang dialog foreslår en af drengene et pauserum til de elever, der var på tværs og ikke ville lave noget. Så kunne de gå derhen, indtil de var klar til at lære noget. Rummet blev udstyret med den bedste giraflærer. Nogle gange bad eleverne selv om at gå derhen, andre gange bad læreren dem gå derhen.

En giraflærer ved hvilke følelser og behov han/hun har. Nogle vil måske mene, at følelser ikke hører hjemme i et klasseværelse, men i girafklassen mener man at de altid er tilstede, og at det er bedre for læreren at give udtryk for dem. Hvis man ikke giver udtryk for dem verbalt tolker eleverne dem måske anderledes, end de er og omvendt, hvis der ikke er rum for eleverne til at udtrykke sig verbalt, tolker læreren måske på deres adfærd. .

En giraflærer tager fat i sine egne ”domme”. Hvis læreren ser en elev som, en der lærer langsomt, tænker læreren over hvad det er i ham, der får ham til at give eleven denne

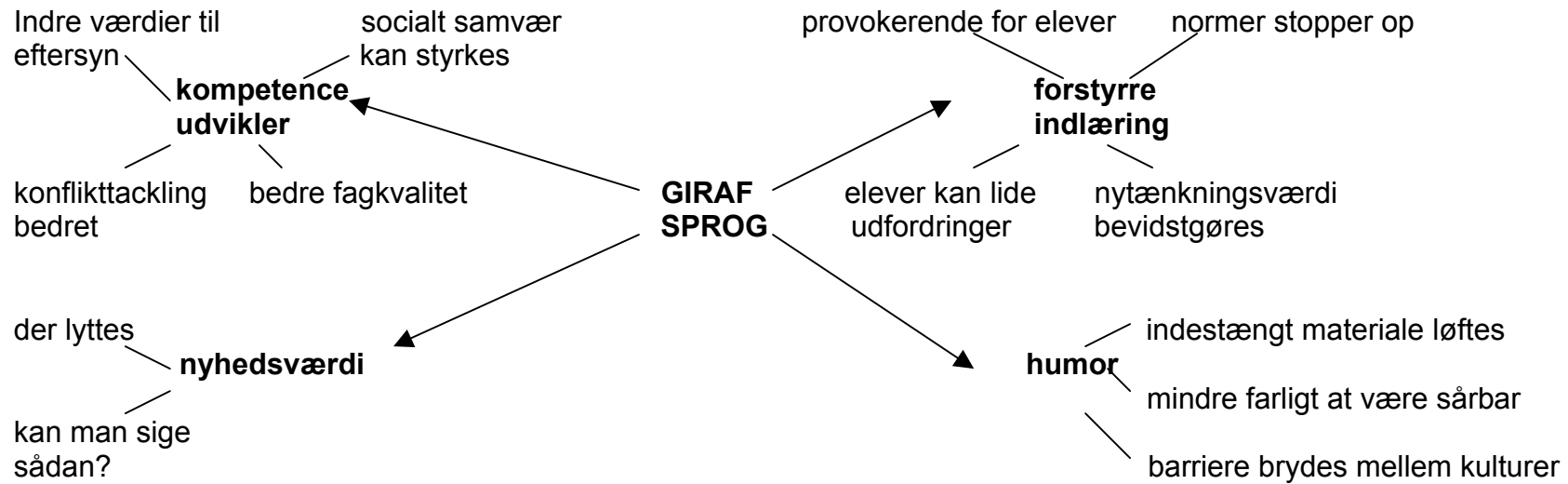
"dom". Det er måske frustration i forhold til at finde en læringsmetode, der vil gøre det lettere for denne elev at tilegne sig stoffet.

Omvendt arbejder en giraf lærer på at elever også kan holde bolden på egen banehalvdel og i stedet for at tænke på læreren som dum, kan blive opmærksom på sin egen skuffelse, irritation eller hvad det nu kan være i forhold til de ting, der er foregået i undervisningen.

En Giraf lærer vil ikke sige : " Sid ned" men " Jeg er frustreret over at ingen sidder ned, fordi jeg vil virkelig gerne være færdig med dette stof før frokost". (udtrykker følelser og behov- helst kort).

Bilag 6: Værdien af IVK i undervisningen

Af Ole Hatting.



Bilag 7: Tilbagebliksopgave til procesevaluering

Læringsmetode:

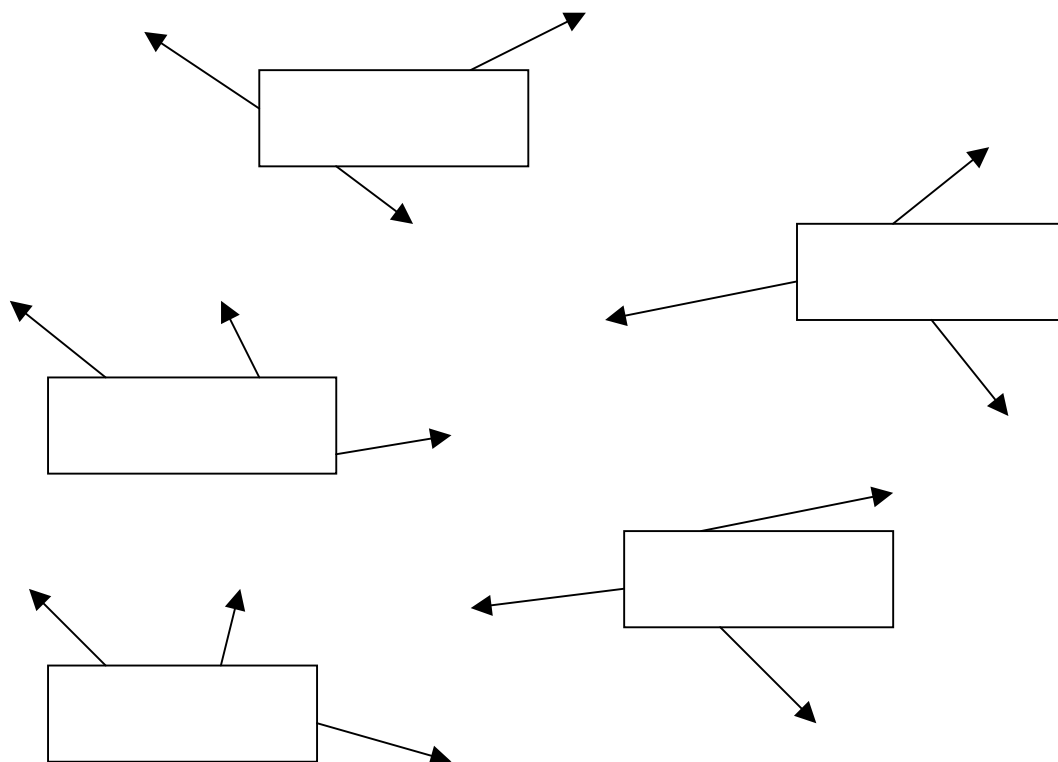
Brug 5 - 10 min. på at udfylde kasserne.

Noter i kasserne:

- a) de ting der gjorde indtryk på dig
- b) "din" læring
- c) ny viden
- d) eleverne gav udtryk for var spændende
- e) det der fungerede på en anden måde end planlagt

Ved pilene kan du notere:

- a) hvad der ellers falder dig ind
- b) hvordan du tror det kan gøres anderledes.



Bilag 8: Grundforløbselevernes evaluering, hold august 2002

Af Birthe Due Pedersen

1. Hvad er kompetence?
 - følelsen af, man kan noget
 - noget man er god til
 - at kunne noget
 - noget man har lært personligt eller fagligt

2. beskriv udviklingen af din kompetance
 - god til børn
 - bedre til at beskrive mine følelser
 - bedre til at styre mit temperament, bedre tålmodighed, bedre til at samarbejde
 - at komme op om morgenen
 - har lært mere om børn, deres udvikling og ældre

3. Hvordan er dine faglige kompetencer blevet styrket på GF?
 - vi har haft en masse samarbejde
 - lært mere om mennesker
 - lært om kroppens funktioner
 - om børn og ældre
 - jeg er blevet overrasket
 - lært at følge mere med i tingene
 - læst lektier og fulgt med i skolen

4. Har du i GF fundet ud af, hvordan du "lærer bedst"?
 - ved at arbejde i grupper og
 - undervisning ved tavlen
 - ved selv at finde oplysningerne
 - alene
 - ved koncentration
 - nej, synes ikke
 - jeg lærer bedst, når man forklarer stille og roligt
 - ved at skrive ned
 - læse, arbejde og fået det fortalt

5. Har din observationspraktik været brugbar i forhold til dit kommende uddannelsesvalg?
 - den ene var

- vidste hvad jeg ville fra starten
- fundet ud af, at jeg ikke skal være SSH'er
- har betydet meget
- fra PGU til SSH
- bekræftet det, man har valgt

6. Hvilke behov får du opfyldt ud fra Maslow's behovspyramide?

- dem alle
- fysiske, sikkerhed, sociale, selvrealisering
- præstationsbehov mangler de fleste!
-

7. hvordan har du oplevet Grundforløbet?

- det har været et kanon ½ år
- man skal gå ind for det, ellers spildt
- har været noget af en oplevelse
- fået mange nye venner
- lært nye ting
- meget afslappet
- glad for det
- afklaring
- godt ½ år, mødt mange søde mennesker
- godt samarbejde
- har været kanon
- dygtige lærere, hjælpsomme, altid glade-næsten
- søde lærere
- op og ned sjove og dårlige episoder
- ville gerne have arbejdet mere med intelligens profil, så man kan styrke det, man er dårlig til
- har ikke gjort nok ud af det
-

8. Begrebskort

- forstået anvendelse af dette
- ny viden, venner, eksamen, hvad vi har lært
- fester
- ikke alle har udfyldt siden (17 ud af 43) = 32,5%

Specifikt:

Grundforløbseleverne har forskellige læringsstile.

Hos nogle dominerer en visuel læringskanal, andre en auditiv eller kinestetisk (jf. NLP), som fremgår af nedenstående sammendrag:

- mange elever lærer bedst ved at arbejde i grupper, kombineret med tavleundervisning

- nogle foretrækker mundtlige instruktioner stille og roligt
- andre vil helst arbejde alene

Det giver lærerne mange didaktiske overvejelser at tilpasse metoderne individuelt.

På evalueringsarket havde eleverne mulighed for at anvende begrebskort (metode til at forstå sammenhængen mellem de væsentlige begreber)

2 begreber går igen hos de fleste elever:

- a) ny viden og
- b) venner

Ny viden med udtryk, der forbindes vha. linjer (se bilag..) er et godt redskab til både elev og lærer, hvor indsamling af elevens faglige kunnen og udvikling kommer til udtryk.

Det andet væsentlige begreb venner er et udtryk for den udviklingsperiode grundfagseleverne er midt i. Venner er nødvendige til udvikling af egen identitet samt fælles identitet med andre personer og grupper.

Desværre har kun 32% af eleverne gjort anvendelse af begrebskortet.

Grundforløbet er et skolebaseret læringsforløb, men Social- og Sundhedsskolen, Nykøbing F. har valgt at placere 2 ugers observationspraktik.

De 2 ugers observationspraktik – 1 uge i børneinstitution og 1 uge i hjemmeplejen – viser også at have været vigtige til afklaring af elevernes uddannelsesvalg.

Nogle elever havde allerede ved ansættelse hos studievejleder besluttet, hvilken uddannelse de skulle fortsætte på og fik bekræftet, at valget var det rette for dem.

Andre ombestemte sig pga. observationspraktikken og skiftede fra SSH til PGU eller omvendt.

En restgruppe havde ikke truffet sit uddannelsesvalg efter de 20 uger.

K: data\word\ledelsen\Birthe\grundforløb\ungdomspalæten\Birthemats03

