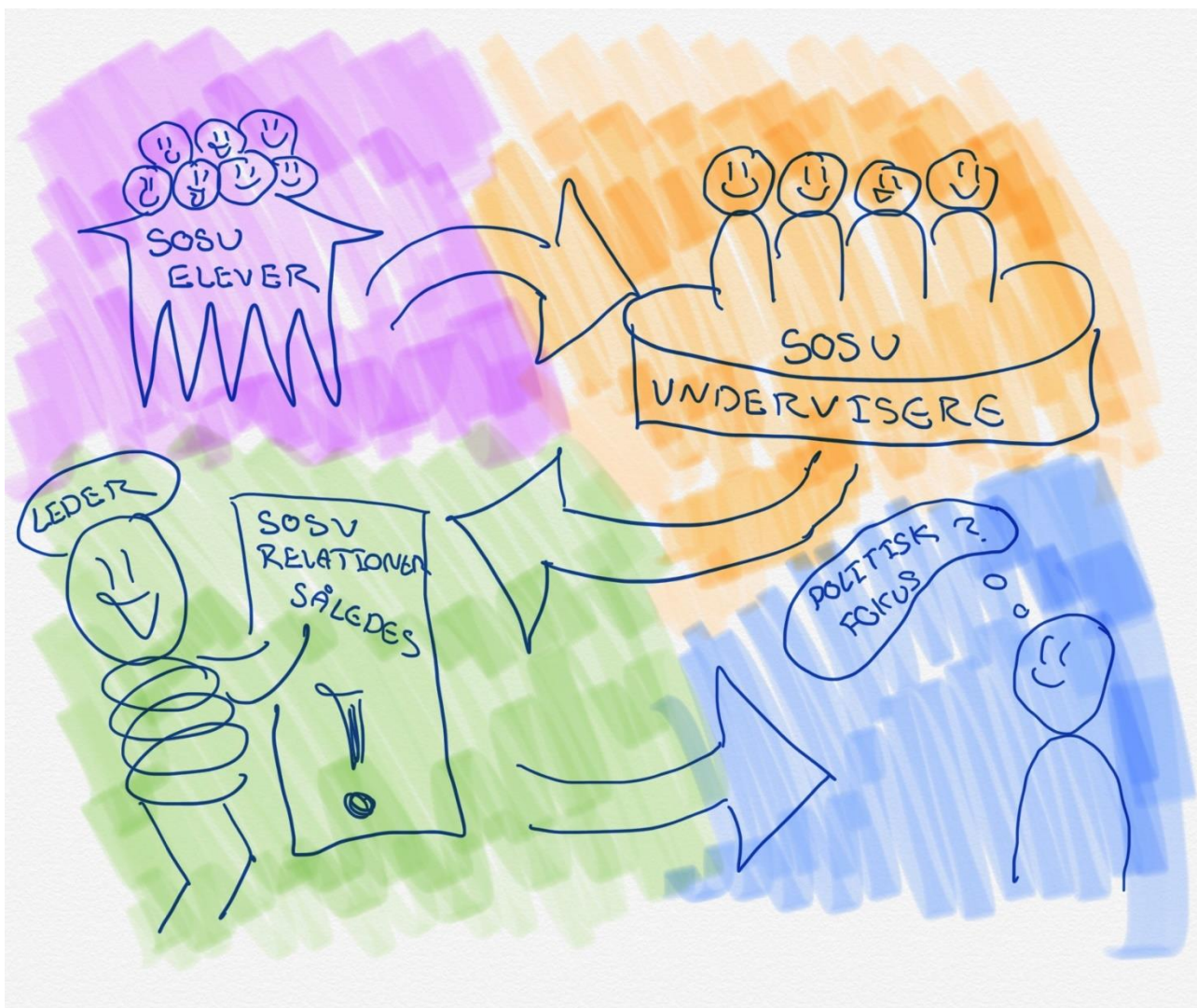


Relationers betydning i SOSU-kontekst



Dette masterspeciale i MPL fra Aalborg universitet er skrevet af Tenna Lykke Lapertis, studienummer (20170729) og afleveret d. 3. juni 2019. Specialet er udarbejdet under vejledning af Anne-Birgitte Rohwedder.

Tenna Lykke Lapertis

Resumé/Abstract

Baggrund

Som uddannelsesleder på SOSU Fyn er det vigtigt at have fokus på fastholdelse og rekruttering af elever til det fremtidige SOSU-arbejdsmarked. Efter statistikkerne ser det ud til, at vi kommer til at mangle arbejdskraft til ældreplejen og på sygehusene. SOSU Fyn har de seneste år ændret deres organisering af undervisning og er gået fra at tilbyde ordinære klasserumsundervisning til nu at være et kompetencecenter, hvor elever studerer, og læringsprocesser faciliteres. Denne nye metode har skabt en efterspørgsel fra både elever og undervisere på relationer. Det ønskes derfor at undersøge:

Hvilke faktorer fremhæver SOSU-elever som vigtige for relationen med deres undervisere?

Hvilke elementer i pædagogisk ledelse kan fremme SOSU-underviserens relationskompetencer?

Metode

Empiri er skabt igennem 3 fokusgruppeinterviews. 2 interviews med elever fra SOSU Fyn, adspurgte hvilke faktorer de fremhæver som vigtige for relationen med deres undervisere.

Et interview med undervisere fra SOSU Fyn, hvor disse er forelagt elevens udsagn, og forholder sig til hvilke elementer i pædagogisk ledelse, der kan fremme deres relationskompetencer. Specialets teoretiske ramme, der er valgt på baggrund af empiri, er: Dorte Ågård's teori om "Interpersonel klasserumsledelse" samt Lejf Moos teori om pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole. Disse teorier er inddraget i analysen og diskussionen af empirien.

Fund

SOSU-elever fremhæver at relationer er vigtige for deres læringsproces. Det opleves, at SOSU-elever i højere grad end mange andre unge i ungdomsuddannelser har brug for gode relationer med deres undervisere. De oplever, at de har haft mange skolenederlag og et liv fyldt med udfordringer, samt at det kræver noget særligt af relationen. Ligeledes kræver det noget særligt af relationen at uddanne sig til at arbejde med mennesker. De efterspørger undervisere, der giver af sig selv i et tillidsfuldt rum, undervisere der er tydelige klasserumsledere ud fra teori om interpersonel klasserumsledelse. De fremhæver ligeværd og tillid som de bærende elementer i deres relation med deres undervisere.

Undervisere fremhæver, at det fremmer deres relationskompetence, at deres pædagogiske leder er et helt menneske, som tør at åbne op for en legitim fejlkultur. Lederen skal have nærvær og

ikke være konfliktsky. Denne må kunne skærme underviserne i dagligdagen i passende grad. Den pædagogiske leder må farve forskelligheder iblandt elever og personale og have øje for kvaliteten i at have kulturforståelse, og også lægge vægt op dette ved ansættelser. Undervisere fremhæver ligeledes ligeværd og tillid som bærende elementer i relationen.

Et særligt fund i empirien var et specielt fokus på kroppen, italesættelse af kroppen, berøring af kroppen og en naturlig fordomsfri tilgang til kroppen som vigtige elementer i alle relationer på SOSU. Dette element kunne den teoretiske ramme valgt for specialet ikke belyse.

Background

As head of education at SOSU Fyn, it is important to focus on retaining and recruiting students for the future SOSU labor market, which, according to the statistics, seems to be lacking in labor for elderly care and in hospitals. SOSU has in recent years changed their organization of teaching, and gone from offering the ordinary classroom teaching, to now being a competence center where students study and learning is being facilitated. This new method has created a demand from both students and teachers on relation. It is therefore desirable to investigate:

What factors do SOSU students highlight as important in relation to their teachers?

Which elements of pedagogical management can promote SOSU's teaching competences for development of relations?

Method

Empirical evidence is obtained through 3 focus group interviews. 2 interviews with pupils from SOSU Fyn inquired, which factors they emphasize as important in the relationship with their teachers.

An interview with teachers from SOSU Fyn, where these are presented the students' statements and relate to which elements of educational leadership can promote their relationship competencies. The theoretic foundation, chosen based on empirical data, is: Dorte Ågård's theory of "Interpersonal classroom management theory" and Lejf Moo's theory of pedagogical leadership in a learning target-oriented school. These theories are employed in the analysis and discussion of empirical evidence.

Fund

SOSU students emphasize that relationships are important to their learning process. It is perceived that SOSU students, to a higher degree than many other young people in secondary education, need good relations with their teachers. They experience that they have had many defeats during school and a life filled with challenges, and that is what requires something special from the relationship. Likewise, it requires something special of the relationship to get an education in working with people. They ask for teachers who invest themselves, in a confident space, teachers who are clear classroom leaders based on the theory of interpersonal classroom management. They emphasize equality and trust as the main elements of their relationship with those teachers. Teachers emphasize that in promoting their relationship's competence, they need an educational leader who is an entire human being, who dares to be open to a legitimate error culture, be present and not afraid of conflicts. The leader must be able to give breaks from students. The educational leader must embrace differences among students and staff and have an eye for the quality of cultural understanding, also when hiring. Teachers also emphasize equality and trust as key elements of the relationship.

A special finding in all interviews was the focus on the body, expression of the body, touching the body, and a natural open-minded approach to the body, as an important element in all relationships at SOSU. This element could not be elucidated by the theoretic foundation chosen for the project.

Indhold

Resumé/Abstract	2
1.0 Problemstilling	6
1.1 Indledningen	6
1.2 SOSU - en mangelvare.....	6
1.3 SOSU Fyn – et læringscenter.....	7
1.4 Eleverne og underviserne efterspørger relationer.....	8
2.0 Problemformulering.....	10
3.0 Metodeafsnit	10
3.1 Valg af teoretisk ramme.....	10
3.2 Videnskabsteoretisk tilgang	14
3.3 Design	14
3.4 Fokusgrupper	15
3.5 Udvælgelse af informanter	16
3.6 Overvejelser over moderatorrolle.....	17
3.7 Databearbejdning	19
4.0 Teori.....	20
4.1 Interpersonel klasserumsledelse.....	21
4.2 Relationens kapacitet.....	25
4.3 Pædagogisk ledelse i en målstyret skole.....	27
5.0 Analyse og diskussion.....	34
5.1 Give af sig selv – det giver tillid.	35
5.2 Det er lovligt at være menneske	42
5.3 De tror på mig, og vi er lige.	48
5.4 Det bringer gamle dårlige oplevelser frem	53
5.5 Hun skal være tydelig.....	56
6.0 Diskussion af empiriske fund	59
6.1 Reliabilitet, pålidelighed, konsistens og troværdighed	60
6.3 Diskussion af teoretisk ramme.....	61
7.0 Konklusion.....	62
8.0 Perspektivering	64
Litteraturliste	65

1.0 Problemstilling

1.1 Indledningen

Som uddannelsesleder på Social- og Sundhedsskolen Fyn (SOSU Fyn), er jeg særligt optaget af at SOSU- skolerne generelt har faldende elevtal. Ligeledes er jeg optaget af, hvad der kan skabe et attraktivt uddannelsessted for både ung og voksen. I specialet er der fokus på pædagogisk ledelse af skolens læringsmiljø og pædagogisk ledelse, der fremmer underviserens relationskompetencer, med vægt på den elevgruppe der er, og de rammevilkår som karakteriserer SOSU Fyn. Formen er valgt med henblik på fastholdelse og rekruttering af elever. Problemstilling og metodeafsnit er lavet i forbindelse med opgave på 3. semester på MPL. Teksten er gennemskrevet, afsnit er uddybet, men store dele er identiske. Jeg har forinden specialet, orienteret mig om, hvilken forskning der eksisterer om relationer på SOSU- området. Der er ikke lavet forskning, der tager direkte udgangspunkt i relationer og ledelse, der understøtter udvikling af relationskompetence hos undervisere på SOSU- området. Anne Winter Jensen har berørt SOSU -elevers behov for gode relationer til deres undervisere i hendes Ph.d. afhandling i 2012. (Jensen 2012) Hun fordyber sig dog mere i skole-/praktiksamspillet. Der er flere projekter der er igangværende på SOSU- området, i forhold til rekruttering af elever, læring og velfærdsteknologi og omkring hvad en elevcentreret pædagogisk ledelse kan bidrage med på SOSU- området. (Danske SOSU -skoler 2017) Således giver det mening for mig som forsker at fordybe mig i problemstillingen og bidrage med viden inden for denne niche.

1.2 SOSU - en mangelvare

SOSU- Fyn har ligesom resten af landets SOSU- skoler den udfordring, at det er svært at hverve elever til SOSU -uddannelserne, og der er høj frafaldsprocent på uddannelserne. Set i lyset af samfundets demografiske udvikling er det problematisk. Der vil om få år ikke være nok uddannet til at tage vare om de mange ældre, handicappede og syge mennesker, der vil være i vores samfund. (Teknologisk Institut/ Analyse og Erhvervsfremme 2012)

Udledt af ovenstående udfordring, er der stort fokus på fastholdelse og rekruttering af elever i min hverdag som uddannelsesleder på SOSU Fyn. Særligt, har SOSU Fyn valgt at sætte fokus på problemstillingen og skrevet ind i strategi for 2020, at SOSU Fyn har som mål at være et attraktivt uddannelsessted. (SOSU Fyn 2018) Således opstår en undring hos mig i forhold til, hvordan et attraktivt uddannelsessted skabes? Social- og sundhedsuddannelserne er dimensionerede, det betyder, at regionsrådet og kommunalbestyrelserne i en region forpligter sig til at tilvejebringe praktikpladser, svarende til behovet for færdiguddannede i området. Politisk er der ligeledes stor fokus på problemstillingen, og kommunerne og regioner har fra 2020 øget deres dimensioneringsaftale med 20 procent. (PASS 2019) Dette tiltag er meget positivt for SOSU Fyn. Næste udfordring bliver at rekruttere og fastholde elever svarende til en øgning på 20 procent.

1.3 SOSU Fyn – et læringscenter

De kompetencer, der efterspørges hos social- og sundhedshjælpere og -assistenter (SOSUer), såvel som hos mange andre professioner, har ændret sig betydeligt over de seneste år. Plejen, som SOSUer skal yde både på hospitaler, plejecentre og i hjemmepleje er blevet mere kompleks. Dette skyldes de store samfundsmæssige ændringer, gode muligheder for at behandle sygdomme, som mennesker tidligere døde af, længere levetid, og det, at en stor del af verden er blevet digital. Det er ikke længere nok, at SOSUer har en høj faglig, specifik viden og håndelag. Nu kræver opgaverne i plejen kompetence til blandt andet at kunne håndtere ikke forudsigelige og komplekse problemstillinger, større tværfaglighed samt at kunne søge viden og være videnskonstruerende. (Krogstrup 2017. Kap 1)

Når SOSUer i fremtiden stilles over for andre og mere komplekse opgaver, må vi som uddannelsesinstitution ligeledes overveje, om de didaktiske metoder vi bruger, og den måde vi tilrettelægger undervisning på, fremmer udvikling af de efterspurgte kompetencer. De seneste år har SOSU Fyn arbejdet med at udvikle de didaktiske metoder, undervisningen og rammen for læreprocesser. I SOSU Fyns Pædagogiske, didaktiske og metodiske grundlag, er det fremhævet, at eleverne skal have større medansvar for deres uddannelse og modtage differentieret undervisning. (SOSU Fyn 2016)

På SOSU Fyn er uddannelsen gået fra traditionel klasseundervisning, hvor eleverne modtog undervisningen i en klasse med en underviser som ekspert ved tavlen. Denne metode skabte et ensartet tilbud til alle elever, uanset elevens behov, og efterlod et meget lille råderum til undervisningsdifferentiering. Nu er SOSU Fyn tilrettelagt som et kompetencecenter, hvor elever arbejder problembaseret i grupper under vejledning og facilitering med et praksisnært udgangspunkt. Eleverne kan tage imod oplæg, forelæsninger og praktiske læringstilbud i løbet af dagen, der passer til de mål, de har valgt at arbejde med i den pågældende uge. Således bliver undervisningen differentieret og eleven får større medansvar for egen uddannelse. (Illeris 2007 kap. 5)

Denne omstrukturering er lavet i et forsøg på at imødekomme at eleverne på SOSU Fyn udvikler netop evnen til at kunne håndtere ikke forudsigelige og komplekse problemstillinger, mestre større tværfaglighed, samt at kunne søge viden og være videnskonstruerende.

1.4 Eleverne og underviserne efterspørger relationer

Når elever bliver adspurgt i forbindelse med evaluering af undervisningen, ses der en generel tilfredshed med den nye måde, hvorpå man strukturerer undervisningen på SOSU Fyn. De ytrer dog, at de savner den tætte kontakt med underviserne, som de tidligere havde i klasserummet, og at det gør, at de mangler hjælp til struktur og mangler anerkendelse. Jeg undersøgte i mit projekt på MPL 3. semester hvilken læreradfærd, eleverne oplevede fremmer deres læreproces på SOSU Fyn. Her fandt jeg, at eleverne på SOSU Fyn i samme grad som på andre institutioner, har brug for en tydelig klasserumsledelse. Dette var ikke overraskende. Jeg fandt dog også, at elever på SOSU Fyn har et særligt behov for relationer til underviserne, at de ofte har haft en skolegang tidligere, som har været præget af nederlag og manglende opmærksomhed. De verbaliserer også en oplevelse af, at de som gruppe har været mere udfordrede i deres liv generelt, også mere end gennemsnittet. (Lapertis 2018) Illeris udtrykker, at en tillidsfuld relation i læring er meget vigtig. Han mener, at samspilsdimensionen er ligeså vigtig, som det faglige indhold og er en indre drivkraft, når mennesker skal lære. (Illeris 2007 kap. 3) Særligt for elever, der har haft dårlige oplevelser med skole igennem deres opvækst. Han beskriver, at menneskets identitet bliver

påvirket af tidlige nederlag i forbindelse med læring og skole. Læringsituationer vil derfor kunne skabe et ubevist identitetsforsvar, der skaber modstand mod læring. Illeris beskriver at disse forsvar kan afhjælpes med høj grad af indlevelse og tillidsfulde relationer imellem underviser og elev. (Illeris 2007 kap. 9) Eleverne udtrykker i deres udsagn under et fokusgruppe interview i forbindelse med mit projekt på 3. semester MPL, at det er af den årsag, at de har brug for i høj grad at blive respekteret og få opmærksomhed fra underviseren for at kunne lære og føle sig tryk og anerkendt i miljøet på skolen generelt. (Lapertis 2018)

Ligeledes er det undervisernes oplevelser, hvilket fremhæves ved mange teammøder, at de har sværere ved at få skabt tillidsfulde relationer til eleverne end tidligere i det nye kompetencecenter. Underviserne oplever, at det har bevirket, at elever ikke får den særlige støtte, de har brug for tidligt nok i deres forløb. Hvad gør denne svækkede tillidsfulde relation ved elevers læring og fastholdelse i uddannelsen?

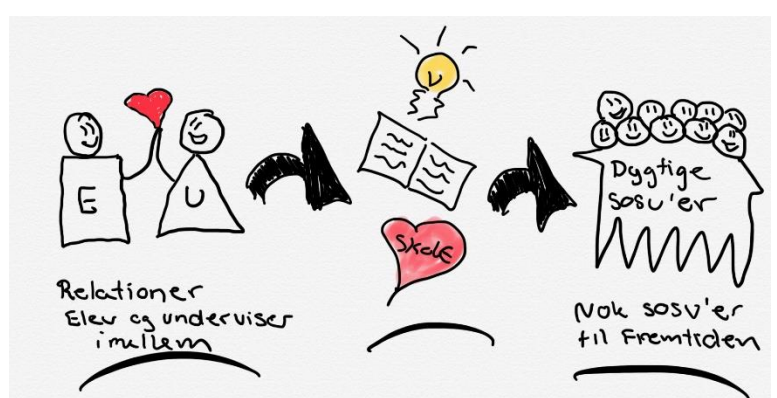
Det kunne være interessant at undersøge, hvordan jeg som uddannelsesleder kan understøtte en opbygning af underviserens relationskompetencer i den nye kompetencecenterstruktur samt igennem pædagogisk ledelse at skabe et trykt læringsmiljø at færdes i på SOSU Fyn.

Formålet med specialet er at afdække, hvilke faktorer SOSU -elever fremhæver, som vigtige i forhold til relationen imellem deres underviser og dem selv samt i læringsmiljøet på SOSU Fyn. Efterfølgende at undersøge hvordan pædagogisk ledelse kan understøtte fremmelses af underviserens relationskompetence, og hermed skabe et trykt læringsmiljø for eleverne på SOSU Fyn, således at SOSU Fyn bliver et attraktivt uddannelsessted, og dermed tiltrækker og fastholder elever i SOSU-uddannelserne. I sidste ende bidrage til, at samfundet får de SOSU'er, vi har brug for, med en god kvalitet i uddannelsen, til at løfte den udfordring, der venter i fremtidens sundhedsvæsen.

”Relationer skaber dygtige SOSU'er”

Illustration af hypotese af

Tenna lapperis



2.0 Problemformulering

Hvilke faktorer fremhæver SOSU- elever som vigtige for relationen med deres undervisere?

Hvilke elementer i pædagogisk ledelse kan fremme SOSU-underviserens relationskompetencer?

3.0 Metodeafsnit

I valg af design er jeg inspireret af BIKVA -modellen og vil bruge elementer af denne beskrevet i afsnit 3.3. Jeg vil generere empiri via 3 fokusgruppeinterview: to interviews med fem elever i hver gruppe, eleverne er blandet for forskellige klasser og på forskellige niveauer, samt et fokusgruppe interview med 4 undervisere på SOSU Fyn, Svendborg afdelingen, hvilket jeg vil gøre nærmere rede for i afsnit 3.3.

I det følgende redegøres for den videnskabsteoretiske tilgang til dataindsamling og projekt, samt begrundelse for valg af empirisk metode til dataindsamling. Jeg vil beskrive teorien, der danner ramme om specialet. Herefter udføres en analyse og diskussion af fokusgruppeinterviewet og undervisningsobservationerne. Efterfølgende diskuteres fundene af analysen. Afslutningsvis konkluderes på problemformuleringen samt laves en perspektivering.

3.1 Valg af teoretisk ramme

Set fra en socialkonstruktivistisk vinkel er valg af teoretisk ramme et område, hvor jeg som forsker, i høj grad påvirker udfaldet af projektet. Mit valg af teori toner hele projektet i en retning alt efter hvilket lærings syn, videnssyn og menneskesyn, der ligger bag ved teoriens budskab. Derfor har jeg

brugt lang tid på at fordybe mig i teori og udvælge rammen, der kunne harmonere med den skabte empiri.

Jeg har valgt at tage et induktivt tiltag til skabelse af empiri, og først efter at empirien var skabt, farvekodning var sket og tematisering var fremkommet (beskrives i afsnit 3.7), har jeg endeligt valgt hvilken teori, der skulle indgå i den teoretiske ramme. Det har jeg gjort i en formodning om, at mit sind var mere åbent til at lade elevs og underviseres udsagn fylde, og ikke en på forhånd udvalgt teori og begreber. På denne måde er den teoretiske ramme valgt ud af de fremkomne tematiseringer i forbindelse med kondensering af empiri. Jeg har på baggrund af elevs udtalelser om, hvad der i relationen med undervisere påvirker deres læringsprocesser, samt underviseres udtalelser om ledelse, der fremmer deres relationskompetencer, udvalgt nedenstående teori. Eleverne og undervisernes udtalelser rummede flere retninger teoretisk, både i forhold til nærvær, anerkendelse og personlig omsorg samt stram klasserumsstyring. De modstridende retninger bliver tydelige, når man ser disse to udtalelser i forhold til hinanden af samme informant (informant C):

”Jeg har oplevet, at de er meget anerkendende, også når jeg kommer ind på en vej, der ikke er helt rigtig, så er de ligesom sådan: ”Ok, hvad mener du? Vil du uddybe... Jeg kan se, hvad du mener.” Og guider mig på den rigtige vej, uden jeg føler mig forkert. De giver ikke svaret, men det er super vigtigt for alle at blive anerkendt, der er plads til alle typer, farver og størrelser, og det er en god måde at lære på, igennem anerkendelse...”

”Ja, hun korter os af på en god måde, hun skærer igennem og lukker det indirekte ... hun giver lige en guide, og det kunne jeg godt bruge mere af. Vi er her for at lære, og det har jeg også brug for hjælp til.

Således så jeg et behov for at vælge to teorier, så begge aspekter kunne rummes. Jeg er dog fuld bevidst om, at valget af teori ligeledes er påvirket af mine erfaringer, liv og interesser. Jeg har naturligvis valgt teori, der har inspireret og interesseret mig igennem min masteruddannelse. Jeg har, i valget af teoretisk ramme, også valgt at få mulighed for at belyse min problemformulering fra flere vinkler.

Den første valgte teoretiske ramme er: ”Interpersonel klasserumsledelsesteori” af Dorte Ågård. Udgangspunktet for teorien er gymnasieskolen, og teorien sætter fokus på hvilken læreradfærd,

der motiverer elever for uddannelse (Ågård 2017) Dorte Ågård bygger sin teori på solid forskningsbaseret viden, både sin egen forskning, men også national og international forskning. Ågård refererer til Hattis metaforskning, om hvad der virker i forhold til elevernes læring, og hollænderen Theo Wubbles forskning i klasserumsledelse. Med disse referencer, tyder det på at Dorte Ågård har et læringssyn, der tager udgangspunkt i, at praksis skal hvile på datainformeret viden. (Ågård 2017 kap. 1) Dorte Ågård kritiserer den urene pædagogik for ikke at give konkret retning for undervisere at agere i. Hun giver netop, i denne teori, undervisere et konkret redskab at bruge til at udvikle deres evne for klasserumsledelse. (Ågård 2017 kap. 5) Teorien tager udgangspunkt i klasseledelsens to dimensioner – styring og kontakt. Styringsdelen angår de handlingsorienterede aspekter af menneskets interaktion, dvs. menneskets påvirkning, beherskelse og kontrol, i forhold til dennes omgivelser. Det kan give sig til udtryk i ledelse, rammesætning og styring af undervisningen. Kontaktdelen angår menneskets interaktioner, så som fællesskabet og nærhed. Den omhandler således det sociale og følelsesmæssige forhold lærer og elev imellem. Dorte Ågård argumenterer i teorien, for en ny forståelse af underviserrollen. Undervisere er ikke længere fagundervisere, men også ansvarlige for elevernes motivation og glæde ved at gå i skole (ibid.) Denne betragtning ligger godt i tråd med SOSU Fyns PDMG og de ændringer, der sker i den didaktiske og pædagogiske kontekst på SOSU Fyn, som beskrevet i problemstillingen. Jeg mener, at teorien er brugbar i forhold til SOSU-elever, da en del SOSU-elever er samme aldersgruppe som gymnasieelever. Det kan diskuteres, om forskellen fra gymnasieskolen og til en erhvervsuddannelse, hvor aldersspændet er fra 16-60 år, er så stor, at der er brug for en difference i tilgangen til eleverne, og det således ikke er hele teorien, der er egnet til analyse for at få svar på problemformuleringen. Jeg vil både benytte teorien til at analysere og diskutere min empiri, i forhold til hvilke faktorer SOSU- elever fremhæver som vigtige i relationen med deres undervisere, samt hvilke elementer i pædagogisk ledelse, der kan fremme SOSU -underviserens relationskompetencer. Teorien er valgt, da jeg finder den er interessant, og den hviler på solid evidens fra praksis. Jeg stiller mig positiv og åben overfor Ågård's holdning til at klasserumsledelse kan læres, at det ikke er en del af underviserens personlighed. Således stemmer det godt overens med min egen holdning til, at mennesker kan udvikle sig og vokse, hvis de er i rette kontekst. Jeg har valgt at supplere teorien om "Interpersonel klasserumsledelsesteori" med Dorte Ågård's og Sarah Brams Davy kapitel 5 i Hanne Katrine Krogstrups bog: "Samskabelse og

Capacity Building”. (Krogstrup 2017) Kapitlet omhandler relationskapacitet, og den vil i analysen blive brugt til at analysere flere af tematiseringerne.

Den anden teori, der indgår i den teoretiske ramme er: ”Pædagogisk ledelse i en målstyret skole” af Lejf Moos. I bogen sætter han to perspektiver i spil mod hinanden. På den ene side den moderne styringsinteresse, der tager udgangspunkt i behov for at få uddannet dygtige mennesker til et globalt arbejdsmarked, og spændingsfeltet i at være et menneske i denne verden, af krav om præstationer og samtidig med fokus på pædagogik, dannelse, læring og det hele menneske. Han diskuterer disse to modpoler op imod hinanden, og kommer herigennem med et bud på, hvordan pædagogisk ledelse kan se ud i dette spændingsfelt. (Moos 2016) Moos’ forskning tager udgangspunkt i børn i folkeskolen, og således er det ikke alle aspekter af hans teori, der er relevant. Jeg må være opmærksom på, at voksne kan have brug for andre relationer end børn. Moos henviser dog til mange teoretikere i hans teoretisk ramme, der ligeledes ytrer sig om voksne i deres begrebsverden. Af den årsag mener jeg, på trods, at hans teori er anvendelig, også i SOSU-kontekst. Jeg vil både benytte teorien til at analysere og diskutere min empiri i forhold hvilke faktorer, SOSU- elever fremhæver som vigtige i relationen med deres undervisere, samt hvilke elementer i pædagogisk ledelse, der kan fremme SOSU -underviserens relationskompetencer. Jeg mener, at den vil bidrage til at problemformuleringen kan blive diskuteret fra to vinkler, og dermed give et fint modspil til teorien om ”Interpersonel klasserumsledelse”, da Moos i modsætning til Dorte Ågård hælder mere på i retningen af den urene pædagogik, og kaster lys på elevernes dannelse samt stiller sig kritisk over for evidensbølgen. (Moos 2016 s. 73) Dog er begge teoretikere enige om, at relationer er i højsædet, når det gælder læring og ledelse. Begge teorier bruger ordet lærer. I erhvervsskoleregi bruges ordet undervisere. I fokusgruppe interviewene og dagligdagen på SOSU- skolen bruges både ordet lærer og underviser, disse to begreber er sidestillet i dette speciale. Begge teorier vil blive udfoldet i afsnit 4.0. I det følgende vil jeg redegøre for specialets videnskabsteoretiske tilgang.

3.2 Videnskabsteoretisk tilgang

Det at tage et videnskabsteoretisk ståsted i et speciale, oplever jeg kan være svært. Den litteratur vi er blevet præsenteret for i løbet af MPL, går i mange forskellige retninger videnskabsteoretisk, og jeg finder mig selv blive optaget af mange forskellige retninger, at anskue viden og læring på. Derfor har jeg måtte mærke godt efter, hvad jeg grundlæggende hælder imod af retning. Jeg er optaget af, hvad der sker imellem mennesker, hvordan mennesker kan få hinanden til at vokse, og hvordan der kan skabes noget i sociale fællesskaber. På baggrund af det, har jeg valgt et modartet socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk ståsted til specialet. Jeg er interesseret i at undersøge, hvorledes noget skabes og understøttes i en social konstruktion, hvordan pædagogisk ledelse kan understøtte opbygningen af relationer og understøtte skabelsen af et trygt læringsmiljø. I en socialkonstruktivistisk tilgang ses mennesket som et socialt væsen, menneskets oplevelser, samt menneskets måde at forholde sig, er altid afhængig af dennes omgivelser, erfaringer mm. Således forstås viden i en socialkonstruktivistisk sammenhæng som socialt konstrueret, i det, at det er skabt af mennesker, der er situeret ind i en social kontekst. Med en socialkonstruktivistisk tilgang til projektet og tankegang bliver data, der er skabt i denne kontekst, en særlig data, der er konstrueret her på SOSU Fyn, og jeg må acceptere, at data generet i en anden kontekst, på en anden tid, med andre informanter formentlig vil se anderledes ud. (Guldager 2015 kap. 6)

3.3 Design

Inspireret af BIKVA – modellen, har jeg skabt et design til at skabe data. Oprindeligt er BIKVA-modellen lavet som et evalueringsredskab med brugerinddragelse. Tanken er at evalueringsprocessen er "bottom up", da betragtningen er, at brugeren besidder en væsentlig viden, som kan bruges målrettet. (Dahler-Larsen og Krogstrup 2003) Denne tilgang til empiriskabelse tiltaler mig, at eleverne faktisk er de, der besidder viden, der er værdifuld for at få et svar på min problemformulering. På denne måde at sætte elevernes oplevelser i spil og lade viden "rulle" fra elever til undervisere.

Jeg ønsker ikke at bruge dele af modellen til at evaluere en proces, men til at finde ud af hvordan jeg som uddannelsesleder kan understøtte en opbygning af relationer mellem undervisere og elever i den nye kompetencecenterstruktur, samt igennem pædagogisk ledelse, at skabe et trygt læringsmiljø at færdes i på SOSU Fyn. Således vil jeg starte med at afholde to fokusgruppeinterview med en blandet elevgruppe fra SOSU Fyn.

1. For at skabe bevidsthed om hvilke behov SOSU-elever har for relationer på deres uddannelsessted og i deres læringsprocesser, vil jeg lave to fokusgruppeinterviews med en blandet gruppe elever fra SOSU-skolen. Interviewet bliver med udgangspunkt i semi-struktureret interviewguide, hvor eleverne bliver spurgt om, hvilke faktorer de mener er vigtige for deres læring i relationen med deres undervisere. Svar på dette spørgsmål afledte en del andre uddybende spørgsmål, forskelligt fra interview til interview.
2. Data fra de foregående fokusgruppeinterview med SOSU-elever, vil jeg forlægge et antal undervisere i et andet fokusgruppeinterview, ligeledes med semistruktureret interviewguide. Underviserne adspørges, hvilke ledelsestiltag de mener, vil fremme deres muligheder for at skabe gode relationer til eleverne på SOSU-skolen. Dette interview vil forhåbentlig lede til konkret pædagogisk ledelsesfokus, der er behov for, for at understøtte dannelse af undervisernes relationskompetencer.

Databearbejdning, analyse og diskussion vil forhåbentlig lede til et svar på min problemformulering. Krogstrup og Dahler-Larsen formulerer denne erkendelse som en dobbelt sløjfet læring, hvor en organisation er i stand til at se situationer fra flere sider og derigennem stille spørgsmålstejn ved eksisterende handlingers normer. Dobbeltsløjfet læring er kendetegnet ved at skabe ny forståelse af behov og hermed bedre betingelser for læring. Det kræver dog, at jeg stiller mig åben overfor elevernes perspektiv. (Dahler-Larsen og Krogstrup 2003 s. 87)

3.4 Fokusgrupper

Da der med en socialkonstruktivistisk tilgang til opgaven ønskes undersøgt, hvordan relationer mellem mennesker påvirker læreprocessen, har jeg valgt et empirisk kvalitativt

fokusgruppeinterview som datagenereringsmetode. Ligeledes er det oftest denne metode, der er brugt i BIKVA – modellen. (Dahler-Larsen og Krogstrup 2003) Gruppedynamikken i fokusgruppen kan være motiverende samt være med til at skabe forskellige perspektiver og frembringer dermed data med en bred variation af oplevelser og erfaringer. (Guldager 2015 kap. 3) Ligeledes vil de samtaler der bliver i rummet, blive et socialt performativ, og jeg vil analysere både interaktionsformerne i rummet samt indhold af samtalen, til at skabe data.

Fokusgruppeinterviewene er med forskellige elever fra forskellige uddannelser på SOSU Fyn samt 4 undervisere. Ud fra en socialkonstruktivistisk vinkel må fokusgruppe, og den viden, der produceres, forstås som kontekstafhængig, relationel og potentiel foranderlig. (Brinkmann og Tanggaard kap. 6) Det vil sige, at den viden der skabes i rummet, er afhængig af hvilke elever og undervisere, der sættes sammen, hvilken livssituation de befinder sig i, hvilke erfaringer de har med sig mm. Ligeledes må det medtænkes, at den viden, der bliver skabt i rummet, potentielt ville være anderledes, hvis andre informanter var valgt, eller viden var skabt i en anden tid eller kontekst. Gruppedynamikken i fokusgrupper har generelt en synergetisk effekt, ved at stimulere til autentiske og nuancerede udsagn med udveksling af oplevelser og erfaring (Ibid) Når eleverne og undervisere kommenterer på hinandens oplevelser og erfaring med de relationer, de har med undervisere og læringens miljøet på SOSU Fyn, indbygges en kontrol, der sikrer, at udsagnene er autentiske for elever og undervisere. (Ibid.) Ulempen ved at vælge et fokusgruppeinterview som design er, at det kan være svært at komme i dybden med de enkelte udsagn. (Guldager 2015 s. 117-121). I det følgende afsnit vil jeg gøre rede for mine overvejelser omkring udvælgelse af informanter.

3.5 Udvalges af informanter

Alle elever er udvalgt delvist tilfældigt, ud fra et ønske om at de ville ytre sig indenfor området. Til at sikre tilstrækkelig gruppedynamik, blev der valgt to grupper på 5 elever, to social- og sundhedsassistentelever, to grundforløbselever og to social- og sundhedshjælperelever i hvert elevfokusgruppeinterview. Dog var det ikke muligt med denne konstellation på dagen, da der var

sygdom iblandt eleverne, og andre elever, der trådte til i stedet for. Derfor blev første elevinterview med repræsentation af flest grundforløbselever, og andet elevinterview med repræsentation af flest social-og sundhedsassistentelever. Eleverne er valgt ud fra følgende kriterier: Forskellige uddannelsesniveauer, da det formodes, der kan være en forskel på, hvordan relationer opleves, alt efter hvilken uddannelse man er i gang med, og hvilken uddannelsesbaggrund, man har i forvejen. (Brinkmann og Tanggaard 2015 kap 6) Eleverne havde tilfældigvis en aldersspredning fra 19 – 60 år. Således er der taget højde for forskelle i oplevelser, alt efter hvad aldersgruppe man repræsenterer. Ligeledes deltog to mænd i elevinterviewene, hvilken er en højere repræsentation end man generelt ser på uddannelserne, men der er her taget højde for, at der kan være en forskel på mænd og kvinders oplevelse. (Ibid.)

Underviserne er udvalgt på mere tilfældigt grundlag. Jeg har her måtte bruge det muliges kunst, og se på hvornår jeg kunne samle flest undervisere, på et tidspunkt med kort varsel. Dog er det en stor andel af undervisere, der er blevet hørt i forhold til antal ansatte. 4 undervisere blev valgt, men en var syg på dagen, således var det to kvinder med forskellig alder, samt en mand. Jeg har ligeledes skelet til, hvem der ofte ytrer sig og aktivt deltager konstruktivt i debat.

Eleverne, der interviewes sammen og underviserne, der interviews sammen, kender hinanden og er vant til at arbejde sammen, og diskuterer faglige emner og er i samme sociale kontakt i deres pauser. Det skaber igennem forståelsen om interpersonelle relationer i praksisfællesskaber en forventning om, at gruppedynamikken er eksisterende fra begyndelsen af interviewet. Dog bør jeg være opmærksom på, at samme fordel også kan være en ulempe, da der ofte er en grad af social kontrol i sådan en dynamik, der gør, at den enkelte ikke taler så frit som ellers. (Guldager 2015)

3.6 Overvejelser over moderatorrolle

Jeg har overvejet meget nøje, om jeg selv skulle være moderator ved fokusgruppeinterviewene. Jeg har tidligere, under fokusgruppeinterview, oplevet at have svært ved at stille uddybende spørgsmål, da jeg oplever at blive blind på områder og ikke kunne være nysgerrig nok, formodentlig fordi der er en indforståethed. Der sættes fokus på denne problemstilling i en artikel i klinisk sygepleje af Kragelund: Dilemmaer ved at gennemføre forskning i egen organisation.

(Kragelund 2005) I artiklen beskrives det, at forskere, der forsker i egen praksis, som regel deler feltets forudfattede meninger, og erkender måske ikke altid deres betydning for forskningen. Det kan fx give forskeren, i dette tilfælde mig, problemer med at skabe teoretisk distance til feltet, og gøre mig „blind“ over for specifikke og karakteristiske træk ved feltet. Artiklen sætter også fokus på, at der kan være risiko for, at jeg identificerer mig så meget med feltet og forskningsdeltagerne, at jeg fx undlader at stille uddybende spørgsmål under et interview, eller ikke er i stand til at forholde sig kritisk ved analysen af data. (Ibid) I artiklen fremhæves også en del fordel ved, at jeg forsker i egen praksis, f.eks. at jeg er en del af den kontekst, jeg forsker i, så jeg vil som regel have forhåndsviden om forskningsproblemet og om den persongruppe, forskningen vedrører. I artiklen fremhæves det, at begge dele kan være en fordel i relation til design af projekt og skabelse af data. Ligeledes fremhæves det, at en forsker med insiderposition kender organisationens fortid og nutid. Det vil betyde, at jeg kan se forskningskonteksten i historisk perspektiv og ved, hvordan organisationen fungerer både formelt og uformelt. (Ibid)

Jeg har valgt selv at være moderator ved elevinterviewene, da jeg ønsker at drage nytte af ovenstående fordele og mener, at der hvor jeg er mindst indforstået, vil være i forbindelse med interview af eleverne. Jeg har valgt ikke selv at være moderator ved fokusgruppeinterviewet med underviserne. Jeg har valgt en person som moderator, der er ansat på SOSU Fyn, som har stor erfaring med forskning, især fokusgruppeinterview. Underviserne har en perifer arbejdsrelation til personen. Således håber jeg forsat at kunne benytte mig af fordele som insiderposition, at hun kender organisationens fortid og nutid. Det betyder, at hun kan se forskningskonteksten i historisk perspektiv og ved, hvordan organisationen fungerer både formelt og uformelt, men samtidig bevare sin nysgerrighed, så hun formår at stille uddybende spørgsmål. Forinden interviewet mødes jeg med moderator, og taler om ramme, forventninger mm. i forhold til hendes rolle, blandt andet at hun må tage et etisk ansvar og sørge for, at samtalemiljøet er trygt, og alle får taletid. (Guldager 2015 kap. 4) Ligeledes gennemgås interviewguiden således, at jeg har afstemt at vi forstår det samme ved spørgsmålet. Hun vil, forinden interviewet, sætte sig ind i teoretiske begreber, der er i problemformuleringen således, at hun har bedst mulig forudsætning for at stille uddybende spørgsmål. I og med at jeg har valgt ikke at være moderator i underviserinterviewet, håber jeg ligeledes at undgå den asymmetriske magtrelation, der kan opstå, hvis jeg som leder skal interviewe undervisere i egen praksis, med spørgsmål, der går på min konkrete pædagogiske

ledelse af dem og deres virke. En asymmetrisk magtrelation kan påvirke informanternes lyst til at udtale sig på ærlig vis. (Ibid)

3.7 Databearbejdning

Fokusgruppeinterviewet varede alle 3 imellem 35-65 minutter, udført om eftermiddagen i uge 14 og 15, 2019 på Social- og Sundhedsskolen Fyn, Svendborg. Det blev optaget på en iPad og tog udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide, hvor eleverne bliver adspurgt om følgende faste spørgsmål:

1. Hvordan oplever de deres relationer til deres undervisere på SOSU Fyn?
2. Oplever de at relationen med deres undervisere har en betydning for deres læring?
3. Fra de går ind ad døren til skolen, til de går ud ad døren igen, hvad betyder så noget for om de føler sig godt tilpasse og trygge?

Jeg vurderede fra start, at der ikke var grund til at uddybe begrebet relation og læring for eleverne, da det er en del af begrebsverdenen for elever på SOSU. De havde som formodet heller ingen problemer med at have en nuanceret forståelse af begreberne.

Fra første interview med eleverne, til andet interview tog de uddybende spørgsmål mere form, da jeg havde behov for at høre mere om relationsdannelse i kompetencecenteret. Ligeledes faldt det naturligt at spørge ind til andre ting, for at få udsagn uddybet og kunne følge elevernes udsagn til ende.

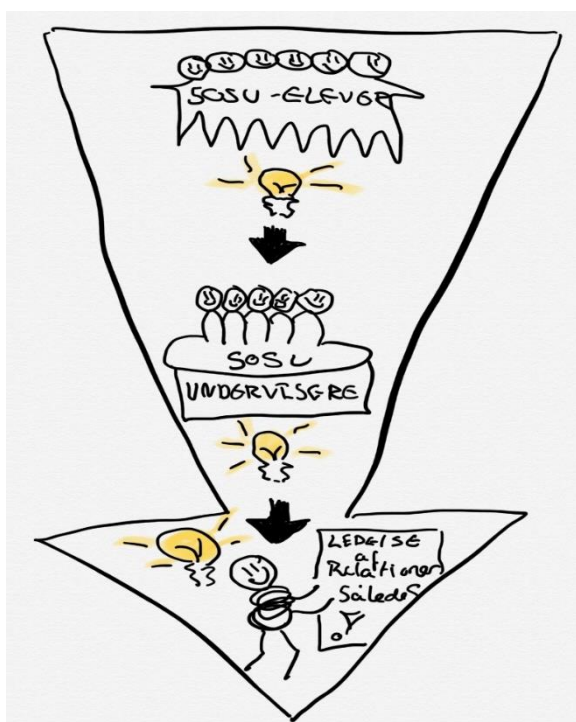
Den eksterne moderator forelagde de centrale udsagn, udvalgt af mig, fra eleverne til underviserne. De blev bedt sig om at forholde sig generelt til udsagnene, samt verbalisere deres refleksioner over hvilke elementer i pædagogisk ledelse, de mener kan fremme SOSU-underviserens relationskompetencer. Således har data fået lov at rulle fra elever til underviser til leder, inspireret af BIKVA modellen som beskrevet tidligere. (Dahler-Larsen og Krogstrup 2003)

Transskriptionen: Lydfilerne blev lyttet igennem flere gange, og jeg har efterfølgende transskriberet de væsentlige dele, hvor betoning, pauser og samtykkende lyde blev medtaget til at understøtte den efterfølgende kategorisering, og for at få forståelse for samspillet i rummet således, at dette kan medinddrages i analyse og diskussion. (Brinkmann og Tanggaard 2015 kap 6) (Bilag 1) Interviewmaterialet er læst teoretisk, hvilket betyder, at jeg har læst materialet, set i

lyset af min betydelige viden og erfaring i feltet, og ikke bundet op på en fastlagt paradigmatisk analysefremgangsmåde. Ud fra den teoretiske læsning vil jeg udtrække centrale træk, og på denne måde generere data, der i samspil med den valgte teoretiske ramme, kan frembringe svar på min problemformulering. (Brinkmann og Tanggaard 2015 s. 51-52) En udfordring, jeg må være bevidst om i denne fase, når jeg ikke selv er moderator, er, at jeg går glip af samspillet imellem informanterne i rummet ved underviserinterviewet, og kan således være udfordret i forhold til at medinddrage disse observationer i et socialkonstruktivistisk perspektiv i specialet.

Som det vises i bilag 2 (bilag 2), er transskriberingen efterfølgende blevet farvekodet i de syv tematiseringer, der tydeligt kom frem under gentagne gennemlæsninger. De udsagn eleverne og undervisere er kommet med under hver tematisering, er samlet i displays, for at skabe overblik over vægten af temaet. (bilag 3) Tematiseringerne vil i analyse og diskussion blive sat op imod den teoretiske ramme for at lede til en konklusion på problemformuleringen.

”Bottom up”
Illustration af metode
for specialet
af Tenna Lapertis



4.0 Teori

Jeg vil i det følgende gøre rede for den teoretiske ramme, der er valgt i specialet. Jeg har udvalgt dele af teorierne, der giver mening i forhold til analyse og diskussion af de tematiseringer, der er

kommet frem i fokusgruppeinterviewene efter farvekodning og kondensering til at belyse min problemformulering.

4.1 Interpersonel klasserumsledelse

”Interpersonel klasserumsledelses teori” af Dorte Ågård (Ågård). Udgangspunktet for teorien er gymnasieskolen, og teorien sætter fokus på hvilken læreradfærd, der motiverer elever for uddannelse. Hun lægger vægt på, at det ikke længere er nok at undervisere er fagligt dygtige, men mener at undervisere bør have mere fokus på det relationelle i undervisningen, for at elever i højere grad trives. Ågård argumenterer for at undviserrollen nu må ses i et nyt lys, da den pædagogiske virkelighed er en anden end tidligere. Hun mener, at det i højere grad end tidligere, er vigtigt at undervisere kan arbejde med elevmotivation, klasseledelse og at give retning. Hun augmenterer ligeledes for at det er et skoleledelsesansvar at få skabt de rammer og det miljø, der skal til for at undervisere lykkes med den ny opgave. (Ågård 2017)

Klasseledelse

Ågård definerer klasseledelse som de handlinger undervisere fortager sig, som skaber et godt læringsmiljø, fagligudvikling og social interaktion i klasserummet. I klasseledelse indgår også rammesætning, kommunikation, verbalisering af rollefordeling, mål og forventninger.

Klasserumsledelse handler om undviserens interaktion, handlemuligheder og anvendelse af styringsredskaber i klassen. En forudsætning for klasserumsledelse er god kommunikation og gode relationer i klassen, hvilket vil skabe et trygt miljø at lære i. Ågård argumenterer for at dette fremmes ved at være nærværende både fysik og psykisk, øjenkontakt og oprigtig anerkendelse af eleverne. Dette er godt i tråd med elevernes udsagn i fokusgruppeinterviewene og mine egne erfaringer fra SOSU. Ågård redegør for den historiske udvikling af den danske skole, og konkluderer at klasseledelse og fokus på klasseledelse er blevet mere vigtig, i takt med at alle nu skal have en uddannelse i Danmark. Dette gør, at der på danske ungdomsuddannelser er elever fra alle sociale klasser i Danmark, og ikke blot fra hjem, hvor der er stor støtte til eleveres skolegang. Dette skaber et større behov for at undvisere kan lære eleven at lære, hjælpe eleven til at gå i skole, studieteknik mm. Ligeledes fremhæver Ågård vigtigheden af god klasserumsledelse, da

psykisk sårbarhed blandt unge er mere fremherskende end tidligere. Dette kan bevirke, at elever har svært ved at møde i skole og leve op til krav om opgaver. De kan have svært ved omskiftelighed, nye arbejdsgrupper, ændret skema. Ågård mener at disse psykisk sårbare elever, i særlig grad har brug for klasseledelse, gode lærer- elevrelationer, struktur og retning, følelsesmæssig opbakning og klassefællesskab for at kunne opleve at mestre livet, udvikle generelt robusthed og blive fastholdt i uddannelse og læring. Elevernes og underviserens udtalelser i fokusgruppeinterviewene fremhæver ligeledes, det at være psykisk sårbar, og de udfordringer det skaber, når elever skal tage uddannelse. Ågård fremhæver også, at det har en betydning at samfundet har udviklet sig i retningen, at individet er blevet sat i fokus og den enkeltes valg er blevet flere. Det har særligt skabt to udfordringer. 1. At undervisere ikke længere nyder en naturlig autoritet i kraft af deres stilling. Undervisere skal derfor vise sig værdige til elevernes respekt. 2. At elever i dag ikke er vant til at arbejde hårdt for at opnå ting i deres liv og derfor har svært ved at leve op til de faglige krav, der stilles i skolen. Samtidig har de en forventning om gode karakter, skabt af det præstationsfund, de er en del af. Disse ting tilsammen mener Ågård stiller store krav til klasserumsledelse, hvis eleverne skal lykkes. (Ågård 2017 kap. 3)

De to dimensioner

Teorien tager udgangspunkt i klasseledelsens to dimensioner – styring og kontakt. Styringsdelen angår de handlingsorienterede aspekter af menneskets interaktion, dvs. menneskets påvirkning, beherskelse og kontrol, i forhold til dennes omgivelser. Det kan give sig til udtryk i ledelse, rammesætning og styring af undervisningen. Kontaktdelen angår menneskets interaktioner, så som fællesskabet og nærhed. Den omhandler således det sociale og følelsesmæssige forhold lærer og elev imellem. Der kan være forskellige grader af styring og kontakt, man kan som underviser ligge både højt og lavt på begge akser, på forskellige tidspunkter. Dorte Ågård mener ikke, underviserens **læreradfærd** er ligestillet med en undervisers personlighed. Læreradfærd er den adfærd underviseren har i den pågældende klasse. Den afspejler den relation, der skabes i en konkret klasse. Den er et øjebliksbillede af elevens opfattelse, idet at forholdet imellem lærer og elev kan variere fra klasse til klasse og over tid. Læreradfærd udvikler sig med alder og erfaring samt med personlige og psykiske påvirkninger. Læreradfærd kan man arbejde bevidst med og udvikle igennem livet. (Ågård 2017 s. 65) Personlige og psykiske påvirkninger kunne i SOSU-

kontekst være udfordrende samtaler med elever med psykiske udfordringer, sparring med leder eller kollega, succeser og situationer hvor undervisere ikke lykkes i klasserummet. Ligeledes kunne det være oplevelser af samme art fra privatlivet.

Styrings-kontakt modellen – de 8 facetter af læreradfærd

Figuren viser styrings- kontakt modellen som Ågård har brugt fra Theo Wrubbels forskning i Holland. Hun har arbejdet den igennem og givet den et dansk islæt.

Jeg vil i det følgende uddybe de 8 facetter.

1. At være *retningsgivende* vil sige, at underviseren har overblik over, hvad der sker i klassen. Undervisere giver tydelig retning i f.eks. i gruppearbejde. Hun skaber struktur og effektiv organisering af opgaver, lektioner mm., hun fastholder elevernes motivation og fremstår tydelig i sit kropssprog med autoritet og sikkerhed.
2. At være *hjælpesom* vil sige at underviseren er venlig, bruger humor og skaber tillid i klassen. Hun støtter og hjælper elever med udfordringer, samt hun viser interesse for den enkelte.
3. At være *forstående* vil sige at underviser viser eleverne tillid. Hun lytter til den enkelte, er tålmodig og afslappet i omgang med eleverne. Hun er fleksibel i forholdet, hun har planlagt og kan afvige efter elevernes behov.
4. At være *føjelig* betyder at underviser er lydhør og imødekommende. Der er mulighed for høj grad af elevmedbestemmelse og frihed i klasserummet. Hun giver eleverne lang line og blander sig ikke.
5. At være *usikker* giver sig til udtryk ved en underviser, der kan erkende sine fejl og siger undskyld. Hun udstråler usikkerhed og giver ikke retning. Hendes valg virker tilfældige, og hun kan ikke sætte sig igennem.
6. At være *utilfreds* som underviser viser sig ved, at man er skuffet eller trist, beklager sig over eleverne. Ligeledes kan underviser være mistænksom og i dårligt humør.
7. At *skælde ud* vil give sig til udtryk ved at underviser er irettesættende og irriteret. Hun vil ofte være sarkastisk, blive vred over småting og benytte straf.

8. At være *striks* vil sige at underviser bruger meget energi på ro i klassen, håndhæver regler og stiller store forventninger til elever. Hun kontrollerer eleverne og deres arbejde og giver ikke plads til elevinitiativ. (Ågård 2017 kap 3)

Høj styring og god kontakt

Ågård fremhæver, at det der virker på elevernes motivation og læring, er undervisere med læreradfærd, der har høj styring og god kontakt til eleverne. Det er bevist, at elever der får undervisning af undervisere, der ligger højt på begge akser af styrings- kontaktmodellen får størst læringsudbytte. Ågård fremhæver, at det er undervisere, der er *retningsgivende, hjælpsomme og forstående* i deres adfærd, der har bedst resultat af at påvirke elevens motivation og læringsudbytte. De typer læreradfærd, der kan have en decideret negativ effekt på elevens motivation og læringsudbytte, er de der er *usikre, utilfredse og skælder ud*. Dog fremhæver hun, at det hører med til at være en dygtig underviser, at have lidt personlighed inden for alle 8 facetter. Altså undervisere kan få behov for at skælde ud, hvis eleverne gentagne gange gør uhensigtsmæssige ting. Det kan være nødvendigt i en periode at være *utilfreds*, for at skabe en god arbejdsmoral i klassen osv. Disse facetter bør dog bruges i et minimum. At være fjøelig eller striks viser sig at have to sider og er ikke entydige positive eller negative. (Ågård 2017 kap 3) Det vil i analyse og diskussion blive tydeligt, at eleverne efterspørger disse facetter, som en del af deres relation med undervisere.

Kontakt – hvor tæt skal vi være?

Ågård problematiserer kontaktdelen, ved at stille spørgsmål om, hvor tæt undervisere skal være med deres elever. Ågård mener at læring og elev ikke kan skilles ad, da læring indebærer krop, følelser og socialitet. Vi vil eleven i tæt kontakt, fremme elevens motivation og læringsudbytte. Hun mener derfor ikke, at der kan trækkes en skarp grænse. Hun mener, at undervisere må evne at se kontaktens formål. Tjener den til elevens motivation og læring? Hun fremhæver, at der er brug for at undervisere har en professionel nærhed, og ikke en professionel distance. Undervisere skal bringe det personlige frem hos eleverne, og bringe deres personlige sider ind i undervisningen. Hun mener dog, at elevens og underviserens private liv ikke hører til i undervisningen, da dette vil føre til overbelastning af begge parter. Hun mener, at undervisere kommer langt med indlevelse, empati, smil og imødekommenhed. Ligeledes fremhæver hun, at

undervisere bør bringe deres person og personlighed i spil i klasserummet, så eleverne mærker mennesket bag. (Ågård 2017 kap. 4)

Skoleledelsens opgave

Ågård refererer til Vivian Robinsons teori om elevcentreret skoleledelse. Hun fremhæver, at al ledelse bør have elevens læring i fokus, og hermed bliver den vigtigste ledelsesopgave at understøtte underviserens undervisningspraksis. Ledelsen bør skabe en tydelig arbejdskultur på skolen. Der skal være klare forventninger og spilleregler for eleverne, da det fremmer motivation og seriøsitet. I SOSU- kontekst kunne dette være tydelige regler på infotavlen, gruppeområder, der indbyder til seriøst arbejde mm. Den enkelte underviser skal have et legitimt grundlag at stå på, og dermed igennem viden om en fælles skoleværdisæt, kunne være autentisk i klasseværelset. Ved faste regler og værdier der er tydelige, skaber ledelsen en fælles stærk lærerautoritet på stedet, og den enkelte underviser står på den måde ikke med udfordringen selv. (Ågård 2017 kap. 7)

4.2 Relationenskapacitet

Til at forklare begrebet relationenskapacitet og kunne sætte det i spil i analyse og diskussion har jeg valgt kort at inddrage Dorte Ågård og Sarah Brams Davy, kapitel 5 i Hanne Katrine Krogstrups bog: "Samskabelse og capacity building". Kapitlet omhandler relationskapacitet. Dette som et supplement til resten af den teoretiske ramme. (Krogstrup 2016 kap 5)

Definition

Relationskompetence betyder overordnet set, på individniveau, evnen til at kunne skabe relationer og med sin adfærd udvikle og fastholde positive relationer. Dette gjort med en etisk forholden, samt kunne tage ansvar for en professionel relation. Relationenskapacitet kan ses i et organisations- og ledelsesmæssigt perspektiv. Dreffy beskriver organisationers relationskapacitet som en betydningsfuld ressource, der bygger på udvikling, opdyrkning og opretholdelse af individuelle og kollektive relationer af høj kvalitet. Det er organisationens samlede evne til at sørge for at der på alle niveauer er gode relationer imellem kolleger, samarbejdspartner elever mm.

(ibid) På SOSU Fyn er dette element udfordret af, at skolen er delt på 5 lokationer. Således er relationens kapacitet ikke blot en ting, der er i Svendborg men i fællesskab med hele SOSU Fyn.

Tillid er kernen

Der argumenteres for, at tillid er kernen i alle relationer og har helt centralt betydning for interaktioner imellem mennesker og i udvikling af kultur og organisationer. Tillid i professionelle relationer er opbygget af 4 delelementer. *Respekt*, at den andens værdi anerkendes, at man inddrager den andens ideer og tanker i sine overvejelser, så de får en følelse af at være respekteret og anerkendt. Ved det forstår jeg, at undervisere skal være lydhøre og f.eks. inddrage elevernes ideer til undervisning. *Personlig omsorg*, at man formår at se ud over den professionelle rolle og møde mennesket, at man viser interesse og er støttende og forstående samt venlig og humoristisk. (Ibid) Dette kunne f.eks. på SOSU Fyn gøres ved at vise eleverne personlig opmærksomhed for deres situation, kommentere på elevens nye frisure eller med kærligt drilleri. *Personlig integritet*, at man er til at stole på og er troværdig. Der er sammenhæng imellem det man siger, og det man gør. Således må underviser og leder stå ved deres ord og være gode rollemodeller. *Faglig kompetence*, at man kan løse de opgaver, man er sat til, at man lever op til andres forventninger.

Menneskelige relationer skabes igennem små ting, ord, adfærd og kropssprog. Således bliver disse små ting til sociale mønstre. I alle relationer er der roller, magt og fordomme indbygget. Det er helt eksistentielt for relationer, at usikkerhed, sårbarhed og risiko der er indbygget i rollefordeling, magt og fordomme, minimeres. Tillidsfulde relationer mellem mennesker er altså en slags grundlag i organisationer. Jo flere tillidsfulde bånd der er tilstede, jo mere gennemsyrrer tillid hele organisationen. Tillid giver mod til at dele, mod til at åbne sig, udvikle sig og videndele. Det er ligeledes påvist, at tillid i en organisation, har en betydning for dennes udvikling. Når tillid er tilstede er mennesker mere risikovillige og trygge i forandringsprocesser. Tillid er nøglen til om den enkelte underviser, og hele skolen, når sine mål. (Ibid) Således må det ses som en central ledelsesopgave at opbygge og bevare tillidsfulde relationer i hele kompleksiteten af skolens netværk. Tillid er ikke kun noget der vises i pauser og vellykkede situationer. Det er ligeledes en stor del af konfliktløsning. Som leder skal man ikke vente på at tillid er på plads, inden man stiller

krav. Man skal igennem en tillidsfuld måde at løse konflikter og stille krav på, skærpe og opbygge tilliden. (ibid)

4.3 Pædagogisk ledelse i en målstyret skole

Leif Moos vælger i sin bog, *Pædagogisk ledelse i en målstyret skole*, at redegøre for de krav elever i den danske skole stilles overfor. Han redegør for, hvordan skolen er gået fra at være Grundtvigiansk, med fokus på dannelse og udvikling af personlige kompetencer, til nu at være fokuseret på præstationer og målinger af elevernes faglige kunnen. Dette er blandt andet et resultat af globalisering og den evidensbølge, samfundet har været igennem de seneste år. Han stiller sig kritisk ved begge tendenser i deres yderste pol, og stiller spørgsmålet om, hvordan vi kan sætte eleven i centrum, igennem pædagogisk ledelse, gode relationer og samtidig leve op til samfundets krav. Jeg vil i det følgende fremhæve faktorer Moos mener, har størst indflydelse på relationer, i centrale begreber som *skolens opgave*, *klassefællesskabet*, *kompleksitet og tillid* samt *klasseledelse og skoleledelse*. Således har jeg udvalgt dele af teorien, der giver mening i forhold til den skabte empiri. (Moos 2016)

Skolens opgave

Moos stiller sig kritisk overfor de formål, der er beskrevet for blandt andet folkeskolen (mange af disse er sidestillet med formål for erhvervsskolen). Han mener den er modstridende. På den ene side præges skolen af målstyring, nationale test, internationale sammenligninger, kompetencetænkning, evidensbaseret viden, samt Danmarks konkurrencedygtighed i forhold til den globale verden. Elever skal blive så dygtige, de kan fagligt. Hvilket ligeledes er beskrevet i bekendtgørelse på SOSU- området. På den anden side beskrives, at skolens opgave er at ændre menneskers liv, så de kan opleve og forstå dem selv, samt se sig selv i forhold til den kontekst de er en del af. De skal udvikle sig, så de kan indgå i sociale fællesskaber, og herigennem se sig selv som unikke mennesker. Mennesker skal igennem skole lære at forholde sig kritisk til sig selv, andre og samfundet. Således fremhæves skolens opgave som demokratisk dannende. Skolen skal gøre unge klar til videreuddannelse og arbejdsmarkedet. Skolen skal udvikle arbejdsmetoder, der kan

skabe fordybelse og virkelyst, samt udfordre menneskers fantasi og fremme selvværd. Den skal synliggøre elevens muligheder for at tage aktivt del i deres egen verden. Eleverne skal gøres klar til at tage ansvar for det samfund, de er en del af. I forbindelse med samfundet fremhæves værdier som frihed, folkestyre, åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Dette ses tydeligt i forhold til SOSU-området, hvor der i uddannelsen med den ny bekendtgørelse lægges mere vægt på samfundsfaget end tidligere. Moos fremhæver, at skolen ikke kan nøjes med at formidle fagligt indhold og fremme faglige færdigheder. Han mener, at det ligeledes handler om at hjælpe elever til at konstruere værdier, normer og motiver. Dette er i god tråd med de værdier og begrundelser, der ligger til baggrund for dannelse af kompetencecenter på SOSU Fyn, som beskrevet i problemstillingen. Han fremhæver vigtigheden af relationer underviser, elev og ledelse imellem. Ligeledes ser Moos skolens opgave, som endnu ikke har været i fokus i diskursen at gøre elever til verdensborger. En verdensborger med forståelse for kultur, sociale og kulturelle forskelligheder. Han mener, at skolen bør have fokus på, at forskellige kulturer er bestemte former for intellektuelle, litterære og kunstneriske livsformer, der kendetegner civilisationens historiske, sociale og individuelle selvforståelse. Dette mener han skal ske igennem samtaler og blanding af kulturer således, at elever bliver klar til at tage del i det multietniske og multikulturelle globale samfund, de bliver en del af. Præcist dette element er der rig mulighed for eleverne på SOSU, da der er mange elever med anden etnisk baggrund. Således får eleverne stor indsigt i forskellige kulturer. (Moos 2016 kap 2)

Klassefællesskabet

Det at kende hinanden godt i klasserummet, har traditionelt set været vigtigt i skolesammenhæng. Moos bruger Honneths erkendelsesbegreb i denne kontekst. Honneth beskriver det at anerkende et andet menneske, som at værdsætte det andet menneske særegne. At se den anden som et unikt væsen. Der skilles imellem 3 former for anerkendelse. I *privatsfæren* har man brug for at blive mødt med følelsesmæssig opmærksomhed, kærlighed og venskab. Igennem denne anerkendelse vil udvikling og vedligeholdelse af selvværd ske. I den *retslige sfære* bliver mennesket anerkendt og respekteret som menneske, med en ligeværdig behandling af alle. Herigennem udvikles selvagtelse. I den *solidariske sfære* bliver mennesket anerkendt igennem at blive værdsat i det sociale fællesskab. Man føler sig værdsat og værdifuld i samvær med andre, og føler sig følelsesmæssigt og kognitivt værdifuld. Herigennem udvikles selvverdsættelse. Honneth

mener, at anerkendelse er basalt for at vi kan udvikle vores identitet. Altså må relationerne i klasserummet bære præg af anerkendelse i alle relationer og ikke blot erkendes, at blive tålt eller genkendt. I skolen bør alle anerkendelsesformer være tilstede, og fællesskabet bør være af solidarisk art og ikke blot holdt sammen af en fælles opgave, der kommer udefra. Fællesskabet skal dog også præges af, at mennesker forstyrrer hinanden, ved at afvige fra rutiner og normer fællesskabet har dannet. I klasserummet er kommunikation et bærende element. Moos mener, at der i klasserummet bør være mulighed for kommunikation på et niveau, der skaber mulighed for erfaringer, både fagligt og socialt. Han fremhæver, at det indebærer at underviseren etablerer situationer, som kan fremme kommunikation og vidensproduktion. Denne betragtning er ligeledes i god i tråd med kompetencecenterets værdi, da eleverne netop her hele tiden er i dialog om praksis. (Moos 2016 kap 4)

Klassen er den sociale gruppering, hvor elever har forskellige baggrunde, både økonomisk, socialt, etnisk og kønsmæssigt. Denne forskel vil influere på deres forforståelse, hvormed de møder undervisningen og de andre elever. Klasselederen må således kende til de forskellige forforståelser for at kunne bygge på dem i undervisningen. (Moos 2016 s. 134)

Kompleksitet og tillid

Moos gør rede for samfundets udvikling fra traditionsbunden til globaliseret. Denne udvikling har gjort samfundet mere kompleks. Der er med globaliseringen kommet en øget vidensmængde, mulighed for at transportere sig rundt i verden og kommunikere på tværs af lande og kontinenter. Med denne udvikling er usikkerheden også øget. Mennesker er ikke længere sikre på deres eksistens. Truslen er menneskeskabt. Der er ikke længere en "rigtig" fast viden, alt er til diskussion: religion, autoriteter mm. Vi lever således i et hyper-komplekst samfund. (Moos 2016 kap 5) Denne kompleksitet er også blevet en del af plejen, hvilket der tidligere er problematiseret i problemstilling. Når mennesker skal agere i denne kompleksitet, at risiko er et grundvilkår, samt igennem læring opbygge samme indre kompleksitet, må der være en høj grad af tillid. Tillid både elev og underviser imellem og ledelse og medarbejder imellem. Hvis mennesker kunne handle i tilrettelagte skemaer, var der ikke brug for tillid, men det individuelle fokus har skabt højere krav til tilliden imellem mennesker. (Ibid) SOSU- elever skal netop ud og kunne agere i en uforligelig og kompleks praksis efter endt uddannelse. Der er i højere grad brug for at fremtiden er

gennemskuelig, at de krav der stilles, er tydelige. Moos kobler ligeledes tillid og fortrolighed sammen og siger, at fortrolighed skabes i ansigt til ansigt kontakt imellem mennesker, der har samme interesser og er afhængige af samme ting. Underviser og leder skal således forholde sig både til kompleksiteten og den enkelte handlefrihed. Således bliver situationer fuldt uforudsigelige og fyldt med risiko, og det kræver stor tillid imellem parterne. (Ibid)

Klasseledelse

Moos beskriver at klasseledelse er en kompleks størrelse, der handler om traditioner og kulturer, der er tilstede i det enkelte land. Moos synliggør et dilemma i den danske skole. På den ene side står vi overfor at levere så effektive ydelser som muligt, at spare personaleresourcer mm. Samtidig er der fokus på vigtigheden af at underviser og skole kan tage individuelle hensyn. Det samme gør sig gældende for SOSU- skoler. Han kritiserer de undersøgelser, der er lavet på området, da han mener, at de bliver for ensidige. Han forklarer, at klasselederen ikke blot skal skabe relationer og facilitere læringsprocesser, men man bør skælnes imellem inter-aktion og intra-aktion. I stedet for at se relationen i klasserummet som i inter-aktion, hvor man taler om enkelte enheder, der sammen bliver en helhed, bør man se relationen i intra- aktion perspektiv, hvor de dele som didaktik, sociale relationer og faglighed bliver dannet og skabt og danner en sammensmeltet helhed. Med dette syn på mennesker, læring, faglighed og relationer, mener Moos, at klasserumslederen, kan fange den yderst komplekse sammenhæng af undervisning, læring, fællesskab, elev, underviser. Ligeledes fanges alle de udefra kommende krav om målstyring og lykkes i krydsfeltet. (Moos 2016 kap. 6) Moos fremhæver, at underviser ikke blot er underviser, men den, der kan skabe et samspil imellem faglige, omsorgsmæssige og relationsmæssige aktiviteter. Underviser må have øje for hver enkelt unikke elev og dennes tilhørsforhold i klassen. Aktiviteterne handler om, at underviser bliver en særlig del af fællesskabet. Hun tilføjer noget særligt udefra, som kan provokere, irritere og udvide elevens måde at lære på. Underviser leder i retningen ad processer, sammenhæng og bliver grundsten i klassefællesskabet. Således må underviser både kunne involvere sig i undervisningens saglige sider, men også i de sociale relationer og kende elevens baggrund og behov for omsorg. (Ibid) I SOSU- kontekst kunne dette være studieture, en hurtig boldspilskamp om eftermiddagen, deltage i elevernes forholdene sig til samfundsfaglige emner i pauserne mm.

Moos lægger vægt på særlige ledelseskompetencer, der er nødvendige hos både klasseledelsen, men også skoleledelsen, for at kunne mestre ovenstående.

a) *Kulturel sensibilitet og åbenhed*. Det betyder, at lederen må have visioner for fællesskabet, men også være åben over for andres fortællinger. Lederen må kunne arbejde hen imod en fælles praksis, der tager hensyn og bygger på indsigt og respekt for de forskellige sociale og kulturelle forskelligheder, der er til stede netop i denne klasse.

b) *Perspektivbytte*. Underviser og leder må kunne forholde sig åbne og sætte sig ud over egen forståelse og fortolkning. Ligeledes kunne lytte åbent til holdninger og perspektiver, der er aldeles forskellige fra egne.

c) *Fokus på gyldige forskelle og dagsordensætte*. Klasselederen har ansvar for at kunne samarbejde tværfagligt med de andre instanser klassen er i berøring med. (Moos 2016 kap 3) I SOSU-kontekst er dette f.eks. kommuner og regioner. Ligeledes at kunne sætte klassen i perspektiv i forhold til omverdenen. Dette gøres igennem iscenesættelse og fortællingen. (Ibid)

Skoleledelse

Skoleledelse er en omdiskuteret størrelse. Moos ser ligeledes skoleledelse i krydspresset imellem krav om målstyring og varetagelse af elevernes dannelsesproces. Han diskuterer, hvad evidensbølgen og krav om faglige målbare resultater har skabt af andet fokus i den danske skole end tidligere. Dette gælder ligeledes erhvervsskoleområdet, som SOSU er en del af. (Moos 2016 kap. 7) Han fremhæver i kapitlet om skoleledelse forskellige faktorer, der er vigtige, hvis skolelederen skal lykkes i krydspresset og lykkes med at lave god skole. Det vil jeg redegøre for i det følgende.

Ledelsen bør gøre brug af *Undervisningsledelse*, hvilket betyder, at lederen skal være optaget af, hvordan underviseren underviser og hvordan elever lærer. (ibid) I min praksis kunne det være i form af undervisningsobservation og feedback, eller at ledelsen er aktivt deltagende i underviserens fælles forberedelse fra tid til anden. Moos fremhæver også *Udviklingsledelse*, som giver mulighed for faglig og personlig udvikling af undervisere, opbygning af teams mm. Ledelsen bør i høj grad støtte sig op af *Moralsk ledelse*, der fokuserer på et ledelsesværdisæt, et

menneskesyn, have en bevidsthed om etik er vigtig, fordi ledelsen er rollemodellen, der påvirker resten af organisationen. Når ledere bruger *Deltagende ledelse*, vil det sige, ledelsen er bevidst om, at ledelse er vigtigere end lederen. Ledelse drejer sig om organisationen, beslutningstagen og om, at underviser og elever får mest mulig medindflydelse. Ligeledes må der indgå *Styringsledelse*, hvilket vil sige, at lederen er tydelig og har en konsekvent adfærd, der ikke er til at misforstå. *Situationens ledelse* betyder, at lederen kan læse situationer og vælge passende handlinger samt matche mennesker. (Moos 2016 s. 188-189)

Skolens hverdagsliv må tilrettelægges således, at den tavse viden kommer i spil, og underviser får mulighed for at demonstrere sin praksis, så andre kan se og høre, hvordan ting gøres. Der skal være forum for, at undervisere kan få italesat tavs viden. Først når der er sat ord på den tavse viden, kan den udveksles med andre underviseres viden. Dette kan konstruere en ny og mere kompleks viden. Således kan underviseres individuelle læring blive en del af den organisatoriske læring, og åben for andre medlemmer af organisationen. Dette er en meget naturlig del af underviserens hverdag i kompetencecenteret, da man som underviser, hele tiden er flere kollegaer om eleverne og er i kontinuerlig dialog om undervisningens praksis, relationer mm. Ledelsen må således gøre viden, også om ideelle måde at skabe gode relationer på, tilgængelig for alle og implementere denne viden i skolens værdisæt og praksis. (Moos 2016 s. 162)

Moos gør rede for særlige egenskaber, der kendetegner en god leder af komplekse organisationer. Social og følelsesmæssig intelligens er påkrævet. Dette mener han til dels er medfødt og til dels udvikles i opvæksten og igennem erfaring. Man øver sig igennem livet. Social og følelsesmæssig intelligens er nødvendig i enhver form for ledelse. Han lægger vægt på, at en leder skal have stor selverkendelse og selvkontrol. Ledelsens måde at skabe og bevare relationer til mennesker gennemsyrrer en organisation. En leder skal kunne kende sine egne stærke og svage sider og besidde selvtillid. Ledere må kunne kontrollere sine impulser og tilpasse sig til at være resultatorienteret, initiativrig og optimistisk. Ledere må have en social bevidsthed og empati, og intuitivt kunne mærke andre mennesker og have opmærksomhed på hele organisationen. Ligeledes må denne være serviceorienteret og skabe et optimalt klima. Ledere skal være inspirerende, gå foran, påvirke og få andre til at vokse. Ledere kan ikke være konfliktsky. Man må kunne arbejde udviklingsorienteret, konfliktløsende og indgå i teamarbejde. Moos mener godt, at ovenstående egenskaber kan læres igennem reflekteret erfaringsdannelse. (Moos 2016 kap. 5)

Moos bruger Foucault til at forklare bevidsthed om magt i relationer. Lederen må være bevidst om magt, der skabes i alle relationer, og betragte magt som det element, der holder sammen på alle relationer i konteksten. Magten ligger ikke hos lederen, underviseren eller eleven, men i relationerne imellem de forskellige interesserede. Alle relationer er kommunikative og ladet med magt, der skabes i situationen. (Moos 2016 s. 198)

Moos omtaler også lederen som meningsskabende. Lederen må skabe mening for underviseren igennem samspelet, fælles sprog og interaktioner. Skabe meningsdannelse igennem at fremme et positivt selvbillede hos underviserne. Hjælpe til meningsgørelse igennem det, at kende historien og bygge videre på den, og se relationer ud fra en historisk kontekst, meningsdannelse ud fra forståelse af mennesker og deres opfattelse af dem selv samt deres virke. (Moos 2016 s. 203-204)

Ledelsen kan øve indflydelse på lærerens oplevelse af skolen ved decentralisering og ansvarsuddelegering under tillid. På den måde øges underviserens oplevelse af ansvar for skolen og organisationen, øges ansvarstagen, samarbejde og motivation. (Moos 2016 kap. 1) Dette kunne på SOSU være i form af skemalægning, teamansvar for skoleperiode mm. Moos fremhæver menneskeeffekten, som den vigtigste del af skoleledelse. Menneskeeffekten opnår lederen igennem at udvikle grupperes mål, påvirket til ønsket adfærd. Ligeledes ved at give intellektuel stimulering og individuel støtte til den enkelte underviser. Dette kræver, at skolelederen er nærværende og yder anerkendelse. Ligeledes kræver det en bevidsthed om, hvilke udfordringer der er til stede, og at man investerer tid og midler til at udvikle menneskeressourcer. Moos mener, at skoleledelsens opgave er at have et link til omverdenen, således, at de kan støtte menneskers dannelsesproces igennem faglighed og samarbejde med omverdenen. (Ibid) Dette er af høj betydning, da SOSU-uddannelsen er en vekseluddannelse, og praksis i høj grad har indflydelse på, hvad der ser på skolen.

Skoleledelsen har et ansvar for at synliggøre skolens visioner og forventninger til medarbejdernes faglige og personlige kompetencer, således fremhæves tydelighed som en påkrævet ledelseskvalitet. Dette får særligt en indflydelse ved ansættelser og opgavefordeling. Således er det ledelsens ansvar, at de rigtige mennesker er ansat til at varetage opgaven, og at de guides og støttes til optimal opgaveløsning. (Moos 2016 s. 216-217) For at kunne løse denne opgave, må leder besidde tålmodighed til at lytte, være opmærksom, fantasifuld og intuitiv i både relation

med undervisere og elever. Denne opgaveløsning bør tage et skridt videre fra den formelle forsamling, der løser opgaver i fællesskab, til at blive et "communitas," et fællesskab med samme ånd, der holder fællesskabet sammen. Dette bør bæres af menneskelighed og moral. Dette bør ledere have evne til at gå i spidsen af. Lederen skal i denne sammenhæng sikre undervisernes integritet og fungere som en skærm, for at give undervisere ro til senere at være nærværende med elever og kolleger igen. Ligeledes være en skærm imod omverdenen og sortere input mm fra og til, således at undervisere kan forholde sig til en rimelig belastning. (Moos 2016 s. 227). Dette kan eksempelvis gøres som på SOSU, hvor elever ingen adgang har til personalestuen, og det er tydeligt kommunikeret til eleverne. Ledere må også vise stor grad af tillid til, at undervisere løser opgaverne på bedste vis, give frihed til at afprøve nye ting samt give plads til pædagogiske diskussioner. Undervisere skal have mulighed for at få støtte og at kunne "læsse af" ved deres leder, uden at lederen miskrediterer dem, da underviserjobbet er meget komplekst og kræver at undervisere bruger egne følelser, fornemmelser og identitet, til at indgå i undervisningen og relationer med eleverne. Leder må ligeledes kunne blotte egne fejl og lægge dem til skue, når der er læring i situationerne. På denne måde kan det være en læringsituation for undervisere, men ligeledes skabe en åben fejlkultur, der legitimerer fejl som værende en ting, der kan læres af. (Moos 2016 kap. 8) Moos afslutter kapitlet om lederegenskaber ved at fremhæve robusthed som en vigtig egenskab at have som leder, hvis man skal kunne leve op til ovenstående.

I det følgende vil den teoretiske ramme bliver brugt i analyse og diskussion af den skabte empiri.

5.0 Analyse og diskussion

Efter farvekodning og kondensering af både elevinterview og underviserinterview, fremkommer følgende 7 tematiseringer:

1. Give af sig selv, det giver tillid.
2. Det er lovligt at være menneske.
3. De tror på mig, og vi er lige.
4. Faktisk lidt moderlig og faderlig
5. Det bringer gamle, dårlige oplevelser frem.

6. Hun skal være tydelig

7. Fagligheden betyder noget

Da analysearbejdet begyndte, blev det dog tydeligt at tematisering fire var meget lig med tematisering to, og derfor valgte jeg at slå de to sammen under tematisering to's overskrift. Tematiseringen omkring det at "fagligheden betyder noget" for relationen i organisationen, er den mindste tematisering, og hverken elever eller undervisere lagde meget vægt på denne. Jeg har derfor valgt ikke at bruge plads på denne tematisering i analyse og diskussion, så de andre tematiseringer kunne blive udfoldet i højere grad. Jeg ønsker dog at fremhæve, at undervisers faglige kompetence har en positiv indflydelse på den relation, denne har med eleven, og den respekt eleven har for underviser. Ligeledes fremgik det af interviewet med undervisere, at det har en betydning for undervisers udvikling af relationskompetence, at lederen er dygtig til relationsdannelse.

I det følgende vil jeg analysere og diskutere de udvalgte 5 tematiseringer op imod den valgte teoretiske ramme med henblik på at opnå et svar på min problemformulering.

5.1 Give af sig selv – det giver tillid.

Elevperspektiv

Det, at underviseren tør at give af sig selv, at bringe sig selv i spil som menneske i kontakt med eleverne, er den tematisering, som fylder mest for SOSU-eleverne, under de afholdte fokusgruppeinterviews. De beskriver, trods det nu at være i et kompetencecenter, at de oplever fortsat at underviserne formår at give en masse af dem selv, og at det påvirker deres læring, fremmøde og måder at forholde sig til undervisningen på, positivt. Dette giver sig til udtryk i nedenstående udsagn.

Informant C udtaler:

"Lærerne vil gerne dele af dem selv, de fortæller om deres oplevelser fra sygehuset eller ja .. nogle personer deler liv, de deler af dem selv og deres liv, på en måde gør det, at vi selv åbner for posen...."

Informant D2 udtaler:

"Jeg bliver heller ikke hjemme, for her er fedt at være. Når de relationer og respekt er her, så kommer jeg i skole"

Informant A udtaler:

"Det jeg har oplevet her (SOSU) er noget nyt, underviserne er på en måde sindssygt åbne, humoristisk sans i det og inddeler ikke timerne i tys tys, der er ikke regler som andre steder, hvor man ikke må være sig selv. De er gode til at inkludere os og dele deres med os. Det kan være sjovt og ha ha, men også seriøst, der skal være en grænse, som jeg synes de er gode til at finde her."

Informant A2 udtaler:

"Det, at skolen er et socialt sted, til OL (et social tiltag) hvor lærerne klæder sig ud ... tør at vise sig fra andre sider, det gør en masse ved den måde jeg føler, at jeg kan li at gå i skole, og det påvirker også andre dage, at vi har haft noget sjovt sammen."

Dorte Ågård augmenterer ligeledes for, at elever har brug for at have en kontakt med undervisere. Dette beskriver hun i facet et og to i styrings-kontaktmodellen, der omhandler det *At være hjælpsom*, hvilket vil sige at underviseren er venlig, bruger humor og skaber tillid i klassen. Hun støtter og hjælper elever med udfordringer, og hun viser interesse for den enkelte.

At være forstående vil sige, at underviser viser eleverne tillid. Hun lytter til den enkelte, er tålmodig og afslappet i omgang med eleverne. Hun er fleksibel i forholdet, hun har planlagt og kan afvige efter elevernes behov. (Ågård 2017 kap. 3) Hun berører dog ikke direkte det, SOSU - eleverne efterspørger, at undervisere decideret "giver" af dem selv og åbner op for dem selv. Moos kommer dog denne tematisering lidt tættere, da han fremhæver at underviser ikke blot er underviser, men den, der kan skabe et samspil imellem faglige, omsorgsmæssige og relationsmæssige aktiviteter. Aktiviteterne handler om, at underviser bliver en særlig del af fællesskabet. Hun tilføjer noget særligt udefra, som kan provokere, irritere og udvide elevens måde at lære på. Han beskriver, at underviser skal lede i retningen af processer, sammenhæng og bliver grundsten i klassefællesskabet. Således må underviser både kunne involvere sig i undervisningens saglige sider men også i de sociale relationer og kende elevens baggrund og behov for omsorg. (Moos 2016 kap. 6)

Eleverne berører begrebet tillid i fokusgruppeinterviewene. De mener, at det at underviser giver af sig selv og bliver en del af fællesskabet, er med til at skabe tillid i klassen, som har stor betydning for deres læringsprocesser og mod til at lære. De fortæller ligeledes, at det har en betydning, at man kender de undervisere, man kommer ind til efter praktik. Dette bliver tydeligt i de følgende udsagn.

Informant C2 udtaler:

"Jeg tør at være sårbar, når jeg har tillid, og blotte de ting jeg ikke kan, jeg tør kun at være sårbar, forbi underviseren også tør."

Informant B udtaler:

"...en god relation er det samme som at få og have tillid, det hele handler om tillid."

Informant A2 udtaler:

"for mig personligt betyder det noget, at de undervisere, jeg får, når jeg kommer ind (fra praktik), at jeg kender dem og ikke skal starte forfra. Når jeg ser de samme igen, så føler jeg tryghed, de ved hvad jeg står for, og jeg skal ikke til at vise mig på ny .. jeg skal lige se nye undervisere an, inden jeg åbner mig."

Informant E2 udtaler:

"Man er mere klar til at åbne op for sine egne svagheder i forhold til skole, hvis man ved, hvem man åbner op overfor, vi kommer jo allesammen med måske ikke så gode skoleår, og derfor kan vi have lidt svært ved at fortælle om, hvad vi ikke så godt kan ... eller er udfordret i .. og når jeg så kender hende, og også ved at hun har fejl, så tør jeg også godt have fejl ... de har også svagheder, og vi møder dem følelsesmæssigt."

Moos mener ligesom eleverne, at tillid er grundlæggende i relationer og er blevet mere fremherskende, da vi nu lever i et hyper-komplekst samfund. Når mennesker skal agere i denne kompleksitet, at risiko er et grundvilkår, samt igennem læring opbygge samme indre kompleksitet, må der være en høj grad af tillid. Hvis mennesker kunne handle i tilrettelagte skemaer, var der ikke brug for tillid, men det individuelle fokus har skabt højere krav til tilliden imellem mennesker. Der er i højere grad brug for at fremtiden er gennemskuelig, at de krav der stilles, er tydelige. Moos kobler ligeledes tillid og fortrolighed sammen, og siger at fortrolighed skabes i ansigt- til

ansigtkontakt imellem mennesker, der har samme interesser og er afhængige af samme ting.
(Moos 2016 kap. 5)

Eleverne ytrer sig også om, at den måde undervisere tør at give af sig selv og vise tillid på i en SOSU-kontekst, også handler om kroppen og underviserens måde at forholde sig til kroppen på, hvilket jeg formoder kan have at gøre med at kroppen er i centrum i det fag, undervisere og elever er sammen om. Kroppen er et særligt tema, der går igen i mange udsagn.

Informant D udtaler:

”ja, eksempelvis skulle vi lære om nedre toilette forleden dag, og det er faktisk lidt akavet at stå der med en attrap (penis) i hånden, og så vil jeg, selv om jeg er voksen, måske komme til at grine lidt og fnise, men fordi det er XXX, hun er så naturlig om krop og seksualitet, så er det ikke akavet og skulle stå der, og høre om hvad de forskellige dele på kønnet er. Hun har stået i det og er dybt seriøs, hun drager etik ind, og den gensidige respekt gør, at jeg helt naturligt lærer det Ja det jeg jo skal. Det er fordi jeg får tillid til hende, når hun er så naturlig”

Ågård og Moos, som jeg har valgt at have som teoretisk ramme, forholder sig ikke til underviserens naturlighed omkring krop. Underviserne diskuterer emnet i deres fokusgruppeinterview, uden at være adspurgt, hvilket for mig angiver, at det er en særlig SOSU-ting, der fylder i hverdagen i forhold til de relationer, der skabes. Underviserne fortæller om det at tale om kroppen, at hvis man viser en naturlighed omkring det, åbner eleverne op. Underviseren fortæller, hvordan de behandler det med kroppen professionelt, og af-seksualiserer det. De mener, det er helt eksisteret, at eleverne møder en åben og ærlig underviser, der har en naturlighed i forhold til kroppen og det at tale om kroppen samt røre ved hinanden. De får skabt relationer igennem denne kontakt, for at eleven får tryghed og naturlighed, og løsner op for de barrierer, der kan være i den faglige læring, som ofte involverer kroppen.

Eleven oplever, at det er vigtigt for deres læringsproces, at undervisere kan finde en balance imellem at være personlig og privat. De udtaler udsagn som

Informant C:

”Læreren skal ikke være min ven, det kan virkelig forkludre ting. Hun skal kunne holde det skilt ad”

Informant B2:

"...men der er også en grænse, vi skal jo ikke høre en masse om dem privat, men vi vil gerne mærke dem som mennesker."

Ågård problematiserer, som beskrevet i teoriafsnittet, ligeledes kontaktdelen ved at stille spørgsmål om, hvor tæt undervisere skal være med deres elever. Ågård mener, at læring og elev ikke kan skilles ad, da læring indebærer følelser og socialitet. Vil vi eleven i tæt kontakt, fremmer det elevens motivation og læringsudbytte. Hun mener derfor ikke, at der kan trækkes en skarp grænse. Hun fremhæver, at der er brug for, at underviser har en professionel nærhed og ikke en professionel distance. Undervisere skal bringe det personlige frem hos eleverne og bringe deres personlige sider ind i undervisningen. Hun mener dog ligesom eleverne giver udtryk for, at elevens og underviserens private liv ikke hører til i undervisningen, da dette vil føre til overbelastning af begge parter. Ligeledes fremhæver hun, i tråd med elevernes udsagn, at undervisere bør bringe deres person og personlighed i spil i klasserummet, så eleverne mærker mennesket bag. (Ågård 2017 kap. 5)

Det kan således udledes, at SOSU-elever oplever, at det faktum at undervisere kan åbne op for enge sårbarheder, give af sig selv, være tilstede som menneske, samt have en naturlig tilgang til kroppen, er med til at skabe tillidsfulde relationer, som har stor betydning for SOSU elevernes læringsprocesser.

Underviserperspektiv

Da underviserne blev forelagt ovenstående tematisering, havde de forskellige reaktioner, og deres udsagn viser, at det er meget forskelligt, hvordan den enkelte sætter sig selv i spil som menneske. Deres udsagn viser dog, de har mange overvejelser over, hvordan de skal sætte sig selv i spil som menneske i klassen. Underviserne havde, under fokusgruppeinterviewet, flere bud på, hvad de havde brug for af ledelse, for at kunne være i en kontekst, hvor de skal give af sig selv som mennesker, og skabe gode relationer til eleverne herigennem. En af de ting, de var enige om, der var brug for, var ro i pauserne.

Informant B3 udtaler:

"... men det at vi kan gå væk i pausen .. altså, helt væk ... langt væk fra vores elever, hvor der ikke er elever ... der kan man sidde .. fordi man har brug for at være privat i pausen med sine kollegaer."

Jo, jo, vi taler også fagligt, men også privat, det der med, at der er et rum for at tale om det, eleverne ikke skal være en del af og høre .. tænker jeg.”

Informant C3 udtaler:

”Så har jeg så valgt (griner) på nogle punkter at springe ud af skabet, og jo ikke lægge skjul på mit ... altså jeg bruger mig selv og min historie i en faglig sammenhæng. Fordi man kan sige, at de kan skille skidt fra kanel. Ja, og at jeg har haft en dårlig barndom .. ja, man kan sige, jeg er jo netop ikke ked af det, men viser dem ... ligesom hvordan man kan vokse i det .. det har taget mange år for mig at inddrage det i undervisningen, lad mig sige det på den måde, det er udvalgt og gennemprøvet ... jeg tror, det giver eleverne rigtig meget ... de skal jo ud, hvor det bliver rigtig svært...det er sgu rigtige mennesker, de har brug for. Eleven kan tage det, eleven kan bruge .. en leder skal kunne skærme os. Når vi så sidder i kaffestuen, der har jeg måske lige været igennem at fortælle noget omkring børneanbringelse, og så åhh ..så påvirker det mig måske stadigvæk, og så har jeg måske ikke lige brug for at have elever omkring mig og tale om elever...”

Moos er enig i vigtigheden i, at ledelsen kan skærme underviserne. Han beskriver, at lederen i denne sammenhæng skal sikre lærernes integritet og fungere som en skærm, for at give undervisere ro til senere at være nærværende med elever og kolleger igen. Ligeledes en skærm imod omverdenen og sortere input mm fra og til. Således at undervisere kan forholde sig til en rimelig belastning. (Moos 2016 s. 227).

Underviserne lægger også vægt på, at det har en betydning for hvor meget de kan give af sig selv, at de har opbakning fra ledelsen omkring vigtigheden af have gode relationer indbyrdes blandt kolleger. Ligeledes at der er tillid undervisere og leder imellem. De mener også, at når dette er synligt, vil eleverne udvikle tillid til ledelse generelt, og tage dette med sig i deres fremtidige arbejde. Dette viser sig i nedenstående udsagn.

Informant 3B udtaler:

”Det giver en tryghed i klasserummet, at jeg ved, hvor jeg har mine kolleger. At ledelsen giver os den mulighed, gør en verden til forskel”

Informant A3 udtaler:

”Vi viser også ubevidst eleverne, hvilket forhold vi har til xxx (leder), fordi hun er ikke en leder, som man skal være bange for. Det er ikke sådan, at vi siger: ”Hvis du ikke gør sådan, så kommer du op

til XXX(leder)!” (Alle griner)....det med at vi omtaler hende, som en vi er glade for, har tillid til og ser op til, det smitter af. Vores forhold til xxx (leder), gør også det, at vi viser, at ledere ikke er dårlige og monstre, men en man holder af og der er dygtig, så forstår eleverne også at møde ledere med tillid i praksis...”

Dorte Ågårds og Sarah Brams Davy argumenterer i deres teori om relationens kapacitet i organisationer, at det er ledelsens ansvar, at relationer får mulighed for at vokse. Både imellem elev og undervisere, imellem undervisere som kollegaer men også imellem ledelse og medarbejdere. Tillid giver mod til at dele, mod til at åbne sig, udvikle sig og videndele. Det er ligeledes påvist, at tillid i en organisation har en betydning for dennes udvikling. Når tillid er tilstede er mennesker mere risikovillige og trygge i forandringsprocesser. Tillid er nøglen til om den enkelte underviser, og hele skolen, når sine mål. Særligt kan man her fremhæve en ud af de fire grundlæggende tillidsskabende elementer, der er redegjort for i teoriets afsnit: *Personlig omsorg*, at man formår at se ud over den professionelle rolle som leder og møde mennesket, man viser interesse og er støttede og forstående samt venlig og humoristisk. (Krogstrup 2016 kap. 5)

Kroppen og det at arbejde med kropsfordomme og berøring af kroppen i SOSU-kontekst bliver også diskuteret i underviserinterviewet, og underviserne mener, at det er vigtigt at lederen skaber et rum, hvor det bliver legitimt og naturligt. Hvis lederen skal kunne dette, må hun forstå, hvad det giver eleverne, hun må være et menneske, der kan mærke mennesker.

Informant C3 udtaler:

”Som ledelse skal man åbne det der rum op, jeg skal kunne tumle med eleverne, og det kræver ufattelig (stor) bevidsthed som mand. Ledelsen skal være åben for at skabe et accepteret rum for, at vi kan arbejde med kroppen på den måde. Sådan noget som vinterbadning, at man går ned og ser hinanden i badedragt, og det afmystificerer altså en masse, og man kan sidde dernede (ved vandet), og spise sin frokost. Ledelsen skal give plads til, at vi kan de der skæve ting, hun skal kunne se, at det giver mening, forstå ud over mål og bekendtgørelser, hun skal for fanden være menneske og forstå mennesker, og hvad der virker imellem mennesker – hun skal bære kærlighed ind i ledelse, for at dette her sted virker. Hjælpe os, til at hjælpe disse mennesker til at forstå dem selv, inden de skal ud og forstå andre .. tage vare på noget dyrebart.”

Det kan således udledes, at lederen kan fremme SOSU-underviserens relationskompetence ved at give dem plads til at kunne give af sig selv i klasserummet, at skærme dem og hjælpe dem til at finde balance imellem det at være på og give af sig selv i undervisningen og kunne have en uforstyrret pause. Ligeledes fremmes SOSU – undervisernes relationskompetence, når lederen skaber mulighed og rum for, at der kan udvikles gode nære, tillidsfulde relationer imellem alle i organisationen. Ligeledes må lederen kunne se ud over sin professionelle rolle og turde at åbne op og vise sig som menneske. Hun må have en naturlighed omkring kroppen og forståelse for at kunne åbne et rum op i undervisningen for skæve forslag, der kan sætte kroppen i spil.

5.2 Det er lovligt at være menneske

Elevperspektiv

En anden tematisering, der ligeledes fyldte meget i interviewene var, at det er meget vigtigt for SOSU-elevenes læring, at de kan få lov at være dem de er, med de forskelligheder de har, og blive anerkendt. Det er ligeledes en ting, de fortsat oplever, er fremherskende, på trods af kompetencecenter. De gør rede for, at de gerne vil ses som individer, og underviser skal have overskud til den enkelte. Underviser skal kunne mærke, hvor den enkelte er henne i sit faglige og sociale liv på skolen. Dette bliver tydeligt i nedenstående udsagn.

Informant C:

”...Vi er jo meget forskellige, og de kan rumme hver og en, uanset hvad du kommer med af erfaring og livserfaring, plus de anerkender også at ... eksempelvis jeg er forkortet i min uddannelse og har kun lidt teori, og jeg startede med at lægge mig syg første dag, her ville mange nok tænke... ”Hende der, hun dur ikke!” Jeg dunkede mig selv oven i hovedet, men her bliver jeg mødt med ... ”Prøv at hør, det er ok, det kan ske for alle.” .. det er lovligt at være menneske, og på den måde respekterer de os. De sætter heller ikke en dom over os som mennesker – der er en magisk stemning her af menneskelighed”

Infomat B2:

"Hvordan personerne ser mig, betyder da meget for, om jeg er tryk, hvis du f.eks. er min underviser og ser MIG, og du spørger ind til mig, og kan se, hvis jeg er lidt presset i dag, det giver jo også, jeg er åben over for dig, og jeg kan komme af med det og komme videre."

Moos trækker på Honneths teori om anerkendelse og forklarer elevernes udsagn med at anerkendelse har betydning for menneskets dannelse af identitet og fagidentitet. Honneth beskriver det at anerkende et andet menneske, som at værdsætte det andet menneskes særegne. At se den anden som et unikt væsen. Særligt i *den solidariske sfære* bliver mennesket anerkendt igennem at blive værdsat i det sociale fællesskab. De føler sig værdsat og værdifulde i samvær med andre, og føler sig følelsesmæssigt og kognitivt værdifulde. Herigennem udvikles elevens selv værdsættelse. (Moos 2016 kap. 5) Moos argumenterer ligeledes for, at elever skal lære at anerkende andre trods forskelligheder igennem selv at blive anerkendt. De skal blive verdensborgere med forståelse for sociale og kulturelle forskelligheder. Således, at elever bliver klar til at tage del i det multietniske og multikulturelle globale samfund, de bliver en del af. (Moos 2016 kap. 2)

Elevernes udsagn går ikke blot på at blive anerkendt i denne tematisering. De angiver, at de som gruppe har brug for særlig høj indlevelsesevne fra underviserens side. De fremhæver, at de som gruppe sandsynligvis har været mere prøvet end gennemsnittet, og at det stiller store krav til relationen. Denne tematisering har jeg ligeledes fundet i mit projekt på 3. semester af MPL. De argumenterer for at faget SOSU, det at skulle lære at varetage andre menneskers tarv, liv og død, gør, at der er brug for stærkere relationer med underviserne end på andre uddannelsessteder. I det følgende er der udsagn, der underbygger ovenstående.

Informant A2 udtaler:

"de skal kunne tåle mit ... min historie, mit liv har ikke været nemt, mange grimme ting, og de skal kunne tåle at være i det med mig. Måske er det et stort krav, men jeg er nødt til at være her med alt hvad jeg er, og inddrage det i min læring, og det ... ja stiller store krav til relationen. De skal se os som individer."

Informant E2

"Vi har brug for en lærer, der tør at være der, når vi græder, når vi taler om døden, har mistet mennesker derude (i praktik). For det går stærkt derude, og der er ikke altid tid til tårer. Så er jeg

nødt til at blive mødt her .. så jeg kan lære at hvile i mig selv, og forstå mig selv ... så jeg kan tage omsorg for andre ..der skal være en til at være der ... så kan jeg godt. Tillid i basen... Så lærer vi bare mere."

Informant D2 bliver grådlabil og udtaler:

"Jamen, jeg er jo ikke ked af det som sådan, bare i en proces, hvor jeg både skal forstå mig selv, og mit liv, for at kunne være der for andre, og det er virkelig hårdt at arbejde med, ja, det hjælper underviseren mig med."

Ågård underbygger elevernes udsagn omkring den psykiske sårbarhed blandt unge, der er mere fremherskende end tidligere. Ågård mener, at disse psykisk sårbare elever i særlig grad har brug for klasseledelse, gode lære- elev relationer, struktur og retning, følelsesmæssig opbakning og klassefællesskab for at kunne opleve at mestre livet, udvikle generelt robusthed, at blive fastholdt i uddannelse og læring. (Ågård 2017 kap. 2) Hun ytrer sig dog ikke om SOSU- fagets særlige dimension, som eleverne udtaler sig om. Moos berører ej heller den særlige udfordring, der ligger i det. Han siger dog, at klassen er den sociale gruppering, hvor elever har forskellige baggrunde, både økonomisk, socialt, etnisk og kønsmæssigt. Denne forskel vil influere på deres forforståelse, hvormed de møder undervisningen og de andre elever. Klasselederen må således kende til de forskellige forforståelser for at kunne bygge på dem i undervisningen. (Moos 2016 s. 134) Underviserne er dog lige så bevidst om denne tematisering som eleverne. De fortæller under deres fokusgruppeinterview, at de ligeledes mener, at det kræver særlige relationelle evner, både at have med psykisk sårbare elever at gøre, men ligeledes uddanne mennesker, der skal ud i et fag, hvor de kommer til at stå i mange psykisk udfordrende situationer.

Eleverne lægger vægt på, og er meget enige om, at det har en betydning for deres læringsproces, at de er i en kultur, hvor de kan lave fejl og øve sig på relationer ved at blive udfordrede igennem gruppesammensætning, selv om det kan give konflikter. Nedenstående udsagn underbygger dette.

Informant C:

"Jeg er ikke bange for at sige noget.. alle kan på deres egen måde sige noget, selv om man ikke er så god til det, men underviserne opfanger alle og forstår alle ..."

Informant A2:

”De (underviserne) er gode til at gå ind i konflikter, dem skal vi lære at håndtere, og det får vi hjælp til, på det menneskelige plan. Vi øver jo relationer her, for det er jo også det, der er bærende i vores job i fremtiden, så ja, det stiller meget store krav til, at vores undervisere viser os hvordan ... F.eks. tør de godt sætte to i gruppe, der ikke rigtig kan sammen, og så støtte til at det fungerer ved at være nærværende og tilstede... på den måde bliver det jo virkelig praksisnært. De stiller store krav ... skubber os ud af komfortzonen, til at vi selv bliver gode i relationer.”

Moos kalder det at skabe en legitim fejlkultur. Han mener, at det er eksistentielt for at mennesker kan udvikle sig, at de befinder sig i en kultur, hvor det er legitimt at fejle. (Moos 2016 kap. 3) Dorte Ågård berører ikke i sin teori om styringens-kontaktmodellen direkte en god fejlkultur, hun ytrer sig dog om, at det er vigtigt at undervisere tør at indrømme egne fejl. Underviserne giver emnet en del opmærksomhed under deres interview. De beskriver mange situationer, hvor de giver plads til fejl, hovedsageligt ved selv at udstille deres egne fejl og mangler bevidst, at skabe et forum, hvor man kærligt kan drille hinanden og grine sammen i forhold til sjove fejl, der bliver begået. De oplever, at det har en positiv effekt på elevernes mod til at blotte deres fejl og mangler.

Jeg kan udlede af ovenstående, at det er en vigtig faktor for SOSU-eleveres læring og dannelse af fagidentitet, at de bliver anerkendt. Det er en vigtig faktor, at de bliver anerkendt som de individer de er, med de forskelligheder de har. Ligeledes er det vigtigt, at der er plads til, at de kan åbne op for deres fortid, og få støtte til at sætte den i spil, da de skal ud og arbejde i et psykisk krævende job og kunne varetage andre menneskers tav, liv og død. Eleverne vokser af at være i en kultur, hvor det er ok at lave fejl, og hvor de, ved hjælp fra undervisere, skubbes ud af komfortzonen og lærer at håndtere konflikter og skabe relationer.

Underviserperspektiv

Da underviserne i fokusgruppeinterviewet bliver spurt ind til, hvad de mener, de har brug for af ledelse, for at kunne leve op til elevernes forventninger til dem i denne tematisering, er de meget enige om, de har brug for meget støtte fra ledelsen. Støtte til at kunne give eleverne den grad af anerkendelse. De mener, at det er ledelsens opgave at skabe det rum og den frihed, der gør, at de kan arbejde på denne måde.

Informant 3A udtaler:

"... Vi har ret meget frihed til at stykke undervisningen sammen, vi har en ramme, der giver mening og derfra kan jeg bruge min frihed, til at gå ind og være autentisk og bruge mig selv mere. Jeg bliver ikke bedt om at tage en andens koncept, og derved bliver jeg mere autentisk, når jeg går ind i klasselokalet."

Informant B3 udtaler:

"Undervisere skal have mulighed for støtte og at kunne "læsse af" med deres leder, uden at lederen miskrediterer dem, da underviserjobbet er meget komplekst og kræver, at undervisere bruger egne følelser, fornemmelser og identitet til at indgå i undervisningen og relationer med eleverne."

Underviserne efterspørger frihed, som kommer af, at lederen har tillid til, at de løfter opgaven bedst muligt, således at de kan være autentiske i klasselokalet. Et delelement af tillid er, som redegjort for i teoriafsnittet om relationenskapacitet, *Respekt. At respektere* at den andens værdi anerkendes, at man inddrager den andens ideer og tanker i sine overvejelser således, at de får en følelse af at være respekteret og anerkendt. (Krogstrup 2016 kap. 5) Således bliver det tydeligt, at hvis underviseren skal kunne levere stor anerkendelse af forskelligheder, skal de selv have stor anerkendelse. Moos argumenterer for, at for at lederen skal kunne løse denne opgave, må lederen besidde tålmodighed til at lytte, være opmærksom, fantasifuld og intuitiv i både relationer med undervisere og elever. Denne opgaveløsning bør tage et skridt videre, fra den formelle forsamling der løser opgaver i fællesskab, til at blive et "communitas" et fællesskab med samme ånd, der holder fællesskabet sammen. Dette bør bæres af menneskelighed og moral. Dette bør ledere have evnen til at gå i spidsen med. (Moos 2016 kap. 8)

Underviseren fremhæver også, at hvis de som team skal kunne rumme mange forskellige mennesker og anerkendes af forskelligheder, er det vigtigt, at ledelsen tager ansvar for at se på, hvem der er ansat. Det må ikke være for homogen en gruppe, der skal være forskellighed i undervisergruppen ligeså. Ledelsen skal kunne se værdi i mange forskellige personligheder.

Informant C3 udtaler:

"... jeg meget brug for forskellighed, eleverne har meget brug for forskellighed, altså som ledelsesopgave, brug for forskellighed i de mennesker, der ansættes. Forskellige folk .. at vi ikke

bliver for ens, at vi ikke bliver for stereotype, og det synes jeg, er en ledermæssig opgave. ...altså at ledelsen er rummelig, og forstår mennesker, ser værdi i alle mennesker."

Ovenstående kalder på det Moos kalder *Moralsk ledelse*. *Moralsk ledelse* fokuserer på ledelsens værdisæt, menneskesyn. Der er en bevidsthed om, at etik er vigtig, fordi ledelsen er rollemodellen, der påvirker resten af organisationen. (Moos 2016 s. 188-189)

Underviserne forholder sig ligeledes til fejkulturen og diskuterer, at det er decideret farligt, hvis SOSU-elever ikke kan indrømme fejl og tør at spørge om hjælp til ting, de ikke kan magte. De har med medicin håndtering og andre potentielt farlige situationer at gøre i praksis. De forholder sig ligeledes til, hvad der kræver af ledelse, hvis de skal kunne skabe en legitim fejkultur og turde at udfordre eleverne, til at blive skubbet ud af deres komfortzone og lære relationer og konflikthåndtering. De lægger vægt på, at det er vigtigt at ledelse er et sted, hvor man kan få hjælp og sparring til at håndtere de konflikter, der kan fylde meget i hverdagen. De mener, at den legitime fejkultur skal skabes ovenfra ved, at lederen også tør at blotte sig og lære af egne fejl og mangler. Begge dele indrammes fint i nedenstående udsagn.

Informant A3:

"Og igen, ligesom med de andre ting, kommer det ovenfra, at XXX og XXX (ledelsen) også har fejl og viser dem. F.eks. kom min leder ind til mig og sagde: "Er det ikke dig, der laver lokaleplanen? For jeg dur ikke til det." Altså det der med, at der er en kultur med at det er ok, at vi ikke kan alt, til alle tider og hele tiden. Den kultur vi vil have nede ved eleverne, er der også nødt til at være ved ledelsen. Det er OK at begå fejl, og at der er ting, man ikke kan. Så er vi trygge ved, at vi også tør, og så kan vi give eleverne mod til at turde at fejle. Det med at de selv skal søge viden, selv skal tage initiativ, selv skal ... i kompetencecenteret, der er masser af fejl, og det skal de vide, for det er der, man lærer mest".

Informant 3B

"...og det er der plads til fra ledelsens side. Jeg kan også læsse af hos hende, fortælle hvis jeg har reageret uhensigtsmæssigt mm. Der skete det og det .. her får jeg ikke en anmærkning. Jeg kan også sparre med hende .. jeg gjorde sådan og sådan, og jeg bliver ikke dømt som en dårlig underviser. XXX (leder) går også med til svære samtaler, og hjælper og viser undervisere, hvordan

man kan mægle imellem elever.. så hun er også en rollemodel på det område. Jeg skal ikke stå med det selv ..”

Moos underbygger disse udsagn med sine ord om at ledelse må besidde *menneskeeffekten*. Menneskeeffekten opnår lederen igennem individuel støtte til den enkelte underviser. Dette kræver at skolelederen er tilnærmelig, yder anerkendelse. Ligeledes kræver det en bevidsthed om, hvilke udfordringer der er til stede, og investering af tid og ressourcer, i at udvikle menneskelige ressourcer. (Moos 2016 kap. 1) Ligeledes fremhæver han, at det er ledelsesopgave at gå forrest i den kultur, der skabes på en skole, både i forhold til fejkultur, menneskesyn, danneskultur mm. (Moos 2016 kap. 5)

Jeg kan udlede, at underviserne mener, at ledelsen skal kunne anerkende deres forskelligheder som undervisere, og give frihed til at kunne være autentisk i klasserummet, for at fremme deres relationskompetence. Denne skal ligeledes være opmærksom og have et menneskesyn, der ser værdi i forskellighed og ansætter medarbejder med dette værdisæt for øje. Lederen skal kunne skabe en legitim fejkultur i hele organisationen igennem og turde at blotte egne fejl og mangler, samt møde underviseres fejl og mangler med anerkendelse.

5.3 De tror på mig, og vi er lige.

Tematisering tre fyldte en lille del af interviewene, men tematiseringen havde god energi, og det var tydeligt, at det fyldte meget, og var en vigtig faktor for elevernes læring.

Omdrejningspunktet var at ligeværd er vigtigt for eleverne i undervisningen. Eleverne fremhæver under denne tematisering, at det betyder noget, at underviserne både stiller krav til dem, men også tror på dem og roser dem for deres indsats. De oplever fortsat, på trods af kompetencecenteret, at blive mødt på denne måde. En tosproget elev fortæller i nedenstående udsagn, hvordan hun oplever den store kulturforskel omkring ligeværd, fra undervisere i hendes hjemland, til undervisere hun møder på SOSU- skolen, og hvad det gør ved hende.

Informant B:

"Jeg er ny og tosproget, jeg er ikke vant til undervisere på den her måde, det er som om vi er lige. Jeg var på en måde bange for, at de ville blive sure, når jeg ikke kunne finde ud af noget. Der er så mange ord jeg ikke kan, og det er ok. Jeg spørger jo hver dag, og de er gode til at forklare og uddybe de ting, jeg har brug for ... eksempelvis du kan gøre sådan bla bla .. at jeg er nødt til at sige noget på klassen, de stiller det krav. Jeg er vant til i Filippinerne, at man tier stille og underviseren taler, det er meget anderledes her, det er godt!"

De følgende små udsagn samler elevernes oplevelser om ligeværd, ros og deres udvikling af at blive mødt således.

Infomat E:

*Ja netop, her skal jeg lære at sige noget og komme frem og ikke bare tie stille, og det lærer de mig.
Jeg udvikler mig.*

Informant B:

"Underviseren roser også meget... Hvis læreren tror på mig, så tror jeg også på mig. .. altså at jeg er god.."

Informant C:

"Ja, de giver mig tillid til mig selv, fordi vi er lige, der er ikke nogen, der ikke er ok ..."

Ågård augmenterer for at denne tematisering er helt basal i klasserumsledelse, at underviseren kan skabe en situation med ligeværd og skabe et opmuntrende miljø, hvor eleven kan udvikle troen på sig selv igennem feedback og anerkendelse. Disse elementer er særlig tydelige i styringskontaktmodellens begreb om at være *hjælpesom*, at underviseren er venlig, bruger humor og skaber tillid i klassen. Hun støtter og hjælper elever med udfordringer, og hun viser interesse for den enkelte. Ligeledes i områderne om at være *forstående og føjelige*, viser underviseren eleverne tillid. Hun er fleksibel i forhold til det, hun har planlagt og kan afvige efter elevernes behov, hun er lydhør og imødekommende. Der er mulighed for høj grad af elevmedbestemmelse og frihed i klasserummet. Således viser hun, at elevens behov kommer først, og at mennesker er ligeværdige. (Ågård 2017 kap. 4)

Moos berører ligeværd, da han fremhæver den ”*retslige sfære*” af Honneths anerkendelsesbegreb og underbygger elevernes udsagn ved at sige, at mennesket i denne sfære bliver anerkendt og respekteret som menneske med en ligeværdig behandling af alle. Herigennem udvikles selvagtelse. (Moos 2016 kap. 4) Han mener, det kræver, at underviseren har *Kulturel sensibilitet og åbenhed*. Hvilket vil sige, at underviseren må være åben over for andres fortællinger. Må kunne arbejde hen imod at en fælles praksis, der tager hensyn og bygger på indsigt og respekt for de forskellige sociale og kulturelle forskelligheder, der er til stede netop i denne klasse. Ligeledes mener han, at det kræver *Perspektivbytte*. At underviser må kunne forholde sig åben og sætte sig ud over egen forståelse og fortolkning. Ligeledes kunne lytte åbent til holdninger og perspektiver, der er aldeles forskellige fra egne. En elev fortæller meget sigende om perspektivbytte og kulturel sensibilitet hos sine undervisere, ved at fortælle om, hvordan hendes sind bliver holdt åbent for læring igennem det. (Ibid)

Informant D2:

Mit sind bliver åbnet, når jeg bliver mødt. Vi er mange sårbare mennesker her. Ingen spørgsmål er dumme. Ideer kan flyde, når mine ideer ikke bliver lukket ned, så flyver jeg helt højt og tager det hele ind. Det kan være, at vi sidder 20 Einsteins, og derfor kan der komme meget ud af at lade vores ideer flyve.

Jeg kan udlede, at det har stor betydning for SOSU elevens læringsproces at blive mødt med ligeværdighed af deres underviser. Undervisere må i alle henseender agere i klasserummet med en værdi, der bæres af ligeværd. Man skal som klasseleder kunne være hjælpsom, forstående og til del også føjelig, i form af at lytte til elevernes behov og kunne rette undervisningen til derefter. Underviser må kunne stille passende krav til eleven og udfordre dem tilpas. Undervisere må have en kulturel sensibilitet, hvor denne kan være åben over for andres fortællinger og kultur. Ligeledes må underviser kunne perspektivbytte, i form af at lytte lige og anerkendende til alles holdninger, ideer og perspektiver på trods af, at denne måske er uenig med eleven.

Underviserperspektiv

Da underviserne bliver forholdt denne tematisering, er de meget enige om, at de forventer det samme af deres leder, som eleverne forventer af deres underviser. Altså som beskrevet i ovenstående, kulturel sensibilitet, hvor lederen kan være åben over for undervisers fortællinger og

kultur. Ligeledes må leder kunne perspektivbytte, i form af at lytte lige og anerkendende til alles holdninger, ideer og perspektiver, for at de kan agere i klasserummet på samme vis.

Informant C3 udtaler:

"...Når jeg tænker ledelse, så har jeg det lidt ligesom eleverne, hvis jeg ikke får min frihed og anerkendelse – hvordan skal jeg så trives?"

Informant 3A udtaler.

"...og der er plads til det, vi har gået ind til xxx (leder) og sagt: vi har brug for tid til at lave det her "flipped learning", eleverne mangler det, og vi bliver mødt med: "Ja, hvad har I brug for?".... der bliver troet på mig, at vi har truffet en faglig beslutning, og ageret i forhold til det... mine ord har vægt."

Moos underbygger undervisernes udtalelser om ansvar ved at sige, at ledelsen kan øve indflydelse på lærerens oplevelse af skolen, ved decentralisering og ansvarsuddelegering under tillid. På den måde øges underviserens oplevelse af ansvar for skolen og organisationen, det øger ansvarstagen, samarbejde og motivation. Således bliver det dobbelt. Undervisere får en følelse af ligeværd ved at blive lyttet til, og organisationen får gevinst ved at medarbejdere føler sig motiveret til at tage større ansvar. (Moos 2016 kap. 1)

Underviseren forventer også, at deres leder kender dem og deres behov for udvikling og kan skubbe dem tilpas samt stille krav.

Informant B3 udtaler:

"... hun kender os så godt, at hun lige ved hvor hun kan skubbe os og udfordre os, hun kender os så godt og kan støtte og presse os, og vi har XXX (leder) fulde opbakning til at gøre skæve ting, gå til vandet, meditere eller hvad fanden det nu må være ..."

Moos bruger begrebet, der beskriver overstående udsagn, som *Deltagende ledelse*, lederen er bevidst om, at ledelse er vigtigere end lederen. Ledelse drejer sig om organisationen, beslutningstagen og om, at undervisere og elever får mest mulig medindflydelse. (Moos 2016 s. 188-189)

Underviserne er meget optaget af det, de kalder at have "kontinuerlig ledelse", for at de føler ligeværd og føle, at de kan have tillid til at blotte sig samt blive udfordret tilpas. Denne optagethed er sandsynligvis præget af, at de har skiftet leder 9 gange på 10 år, og vil måske kun være relevant i den virkelighed, de skal forholde sig til.

Informant 3A udtaler:

"Vi er jo meget drevne i at få ny leder, 9 på 10 år. Mig påvirker det helt vildt. Jeg skal finde ud af, hvad ben jeg skal så på, hvad vil denne leder nu have? Der var det en kæmpe fordel .. at xxx(leder) kendte huset og os, og så blev jeg ikke usikker. Der skulle ikke laves noget om. Hun skulle ikke finde ud af, hvem jeg var som underviser, det var en kæmpe fordel. Altså en kontinuitet i ledelse, at der er tid til at få en relation til ledelse, at hun lytter og er nysgerring, hvis man ikke kender hende i forvejen"

Jeg overvejer, hvad dette kan handle om, og der blev desværre ikke spurgt ind til det under interviewet. Det er sandsynligt, at det handler om magt. Moos bruger Foucault til at forklare bevidsthed om magt i relationer. Lederen må være bevist om magt, der skabes i alle relationer, og betragte magt, som det element, der holder sammen på alle relationer i konteksten. Magten ligger ikke hos lederen eller underviseren, men i relationerne imellem de forskellige interesserede. Alle relationer er kommunikative og ladet med magt, der skabes i situationen. (Moos 2016 s. 198) Således er det muligt, at der er nødt til at være en god relation, før magt føles som varetaget moralsk ansvarligt? Moos omtaler også lederen som meningsskabende, lederen må skabe mening for underviseren, igennem samspelet, fælles sprog og interaktioner. Skabe meningsdannelse igennem at fremme et positivt selvbillede hos underviserne. Hjælpe til meningsskabelse igennem det at kende historien, og bygge videre på den, og se relationer ud fra en historisk kontekst, meningsdannelse ud fra forståelse af mennesker, og deres opfattelse af dem selv samt deres virke. Dette vurderer jeg kun er muligt, hvis lederen har en dybdegående viden om og forståelse af kulturen og menneskene på stedet. Således kan det udledes, at det kan være svært for lederen at være meningsskabende, hvis ledelsen hele tiden bliver skiftet ud.

Underviserne fremhæver, afslutningsvis i denne tematisering, vigtigheden i at lederen kan optræde uhøjtideligt for, at der bliver et miljø på skolen, der til tider kan være uhøjtideligt og

fremme ligeværd imellem alle mennesker tilstede. De fremhæver en oplevelse, de har haft med deres leder, der sætter spor af uhøjtidelighed i skolemiljøet i nedenstående udsagn.

Informant 3A

"...Spiller vi "rundt om bordet" (bordtennis) i "god fredag" (et socialt tiltag), så kan hun springe ud fra kontoret og gribe et bat, og det er også med til at sætte tonen, vi kan alle grine sammen. Vi skal opleve at være sammen og grine."

Moos siger, som supplement til dette udsagn, at ledere må have en social bevidsthed og empati, at intuitivt kunne mærke andre mennesker, og have opmærksomhed på hele organisationen.

(Moos 2016 kap. 5)

Det kan således udledes, at hvis undervisere i denne tematisering skal kunne udvikle deres relationskompetence, er det nødvendigt, at de bliver mødt med ligeværdighed. At lederen lytter til deres holdninger og perspektiver. At deres vurdering af undervisningsbehov og ressourcefordeling bliver mødt som validt og bliver anerkendt. Det er sandsynligt, at underviseren har brug for en leder, der kender dem godt og er meningsskabende for, at de føler sig trygge og føler ligeværd. Det er sandsynligt, at der er brug for en god relation, da der i mellemmenneskelige forhold altid er magt til stede. Der er brug for, at leder kan bidrage til at skabe et uhøjtideligt miljø på SOSU og deltage i situationer, hvor underviser, elever og leder kan grine sammen for at fremme ligeværd.

5.4 Det bringer gamle dårlige oplevelser frem

Eleverne fortæller under interviewene en del om deres dårlige oplevelser med deres tidligere skolegang. De diskuterer, hvad der kan bringe disse dårlige oplevelser frem og hæmme deres læringsproces. De er meget enige om, at det oftest ikke er sådan på SOSU, men de sætter ord på hvad, der kan trække de gamle minder frem.

Informant A udtaler:

"Nogle undervisere er nogle gange stramme, og det bliver gammeldags, og vær stille, nu læser de andre Og så bliver forskellen stor, og her bliver jeg trukket tilbage i det gamle skolesystem og lukker ned og modtager ikke. Hvis jeg ikke kan mærke hende, og hun bare står der med det faglige .. ja, så ... ja, så dur det bare ikke for mig.."

Informant C2 udtaler:

"Så har vi de, der slavisk gennemgår ting ... og ikke ser os og blander os ind med meninger og holdninger, og det gør noget ved mig ... så mister jeg lysten, bliver trukket tilbage ... Jeg vil gerne bidrage, jeg har meget at byde på, oplevelser fra praksis."

Ågård underbygger elevernes udsagn, når hun argumenterer i sine 8 læreradfærdsfacetter for, at hvis klasselederen er *utilfreds* og *skælder ud*, kan det have en decideret negativ effekt på elevernes motivation og læringsudbytte. (Ågård 2017 kap. 3) Det kan være svært for underviserne at finde balancen imellem at leve op til målstyret undervisning af høj faglig kvalitet og samtidig give rum og plads for relationen. Moos forsøger at give svar på, hvordan underviserne i stedet for bør agere. Han siger, at de ser relationen i intra- aktionsperspektiv, hvor dele som didaktik, sociale relationer og faglighed bliver dannet og skabt og danner en sammensmeltet helhed. Med dette syn på mennesker, læring, faglighed og relationer, mener Moos, at klasserumslederen kan fange den yderst komplekse sammenhæng af undervisning, læring, fællesskab, elev, underviser. Ligeledes fange alle de udefra kommende krav om målstyring og lykkes i krydsfeltet. (Moos 2016 kap. 6) Dette giver umiddelbart god mening, dog kommer han ikke med et konkret bud på, hvordan en underviser skal lykkes med dette.

Det kan udledes af ovenstående at SOSU elevs læringsproces bliver hæmmet, hvis undervisere skælder ud eller er utilfredse med dem. Det vil fremme deres læringsproces, hvis undervisere er i stand til at danne relationer i intra-aktionsperspektiv, hvilket vil sige, at underviseren kan fange kompleksiteten i klasserummet, der både består af læring og fællesskab, samt kan mestre de udefra kommende krav om målstyring.

Underviserperspektiv

Denne tematik optog også underviserne under interviewet. De oplever, at eleverne har mange dårlige skoleoplevelser med sig fra tidligere, og at det kræver af dem, at de er nødt til at vise eleverne en anden måde at gå i skole på. De oplever, at det er en stor del af deres arbejde at hjælpe eleverne til at blive trygge ved skole og uddannelse. De mener, at de dårlige skoleoplevelser har sat dybe spor i eleverne. De fremhæver, at det stiller store krav til både dem som undervisere, til ledelsen og til organisationen.

Informant C3 udtaler:

"De her mennesker, vi har med at gøre, har fået så mange tæsk igennem livet, altså også billedligt talt, at de stort set kan lugte og fornemme alt, de læser alt på os på vores kropssprog, de er vant til at skulle passe så meget på sig selv ... de kan ikke forklare det selv intellektuelt og er måske ikke bevidste om det, men de er så vant til at vide.... og de læser os på gangen, de har brug for at vide, at de kan være trygge her... Vi har elever, der virkelig har undertrykt deres egne behov og deres frustrationer igennem deres hårde liv, så nogle gange springer de i luften, og vi skal kunne rumme det, kulturen skal kunne rumme det, og de lærer det og finder hinanden trods modsætninger. Det er en styrke at være forskellige."

Informant B3 udtaler:

"Vi tror på mennesker, vi ser meget sårbare elever, der lykkes virkelig godt, selv om man til en start tvivlede. Disse mennesker her brug for optur oven på nederlag. Vi får da også et kick ud af det som undervisere, det er en fed faglig udfordring. Kan jeg tage eleven med op over Mount Everest og tilbage igen?"

Undervisere lægger vægt på, at det ikke blot er dem, der skal kunne rumme eleverne, men at hele kulturen på stedet skal være rummelig, og det mener de er lederens ansvar i samarbejde med dem at skabe denne kultur. De oplever, at det bidrager til skabe denne kultur, at lederen er åben og møder eleverne på lige fod med dem.

Informant B3 udtaler:

"Eleverne valfarter jo også ind til XXX og XXX (leder og koordinator) og låner deres kontor og spørger om alt, hvis ikke lige XXX (adm. medarbejder) er der, så spørger vi sgu bare chefen, og det at de tør det, det viser og siger noget om kulturen. Lederen sidder ikke og er vigtigmås, men hun vil gerne eleverne."

Moos augmenterer for, at det kræver meget af undervisere', at kunne forholde sig intra-aktivt til eleverne, og de må støttes af ledelse og kultur. Skolens hverdagsliv må tilrettelægges således, at den tavse viden kommer i spil, og underviser får mulighed for at demonstrere sin praksis, så andre kan se og høre, hvordan ting gøres. Ledelsen må skabe et forum for, at undervisere kan få italesat tavs viden i forhold til deres måde at skabe relationer på. Først når der er sat ord på den tavse

viden, kan den udveksles med andre underviseres viden. Dette kan konstruere en ny og mere kompleks viden. Således kan underviserens individuelle læring blive en del af den organisatoriske læring og åben for andre medlemmer af organisationen. Dette er måske vejen til at lade de undervisere, der har svære ved at være i intra-aktion i klasserummet, lære af de undervisere, der er rigtig dygtige til det. (Moos 2016 s. 162)

Det kan således udledes, at det kan fremme undervisernes relationskompetence på SOSU, hvis ledelsen tager ansvar for at skabe et trygt miljø, hvor eleverne ikke bliver mødt med skældud og utilfredshed. En ledelse, der tager ansvar for videndeling imellem undervisere omkring relation skabelse og italesættelse af tavs viden om hvordan, den enkelte skaber relationer og møder elever med skolenederlag, vil fremme den enkeltes kompetencer samt vil bidrage til at skabe en tryk kultur for eleven at færdes i.

5.5 Hun skal være tydelig

Eleverne diskuterer meget om tydelighed hos underviseren. De er ikke helt enige i, at der fortsat er samme tydelighed hos underviserne som før kompetencecenterets start. Flere af eleverne, der deltog, har ikke gået på skolen før denne tid. Eleverne var dog enige i, at det havde en stor indflydelse på deres læring, at underviseren er tydelig. De mener med tydelighed, at hun skal sætte retning for arbejdet i klassen, at hun kan åbne op og lukke ned for småsnak, at hun kan holde struktur og kaste lys i den retning, eleven skal gå fagligt. Informant C beskriver, hvordan flere undervisere hun har som en del af kompetencecentreret, kan dette blot med kropssprog.

”Jamen, den får hun meget elegant lukket ned med sin tydelige krop og tone, og det er både anerkendende og virker, så folk tier stille og lytter. Hendes faglighed stråler ud af hende, og man vil bare gerne lytte. Her kan der godt gå meget tid med, at folk ikke ved, hvad de skal, da vi sidder med meget selv, der kastes 10.000 bolde op, og derfor skal vi bruge en tydelig underviser ... der ligesom kan signalere... hey, så er vi i gang. De tysser ikke, men det bliver tydeligt, hvad de forventer.”

Elevernes ønske om struktur bliver tydelig i de næste udsagn:

Informant B2 udtaler:

”En, der kan holde strukturen, vi har jo så meget på hjerte, når vi kommer tilbage igen (fra praktik), så en underviser skal kunne styre og lytte samtidig. God til lige at stoppe og sige Øh, nu skal vi lige tilbage på sporet igen ... så vågner jeg op og sidder ikke bare og glør ud i luften.”

Informant C udtaler:

”Hvad skaber den gode relation? Jo, hun irettesætter os ikke, hun har magt til bare at lede, og vi følger hende.”

Det, som eleverne efterspørger er, efter Ågård's forskning, et af de vigtigste elementer i klasserumsledelse. At underviseren er *retningsgivende*, at underviseren har overblik over, hvad der sker i klassen. Underviseren giver tydelig retning i f.eks. gruppearbejde. Hun skaber struktur og effektiv organisering af opgaver, lektioner mm. Hun fastholder elevernes motivation og fremstår tydelig i sit kropssprog med autoritet og sikkerhed. Ågård mener også, at elementer som at være *striks*, er nyttige, at underviser bruger energi på ro i klassen, håndhæver regler.

(Ågård 2017 kap. 3) Moos supplerer Ågård ved at argumentere for, at der i klasseledelse må indgå *Styringsledelse*, hvilket vil sige, at underviseren er tydelig og har en konsekvent adfærd, der ikke er til at misforstå. (Moos 2016 s. 188 – 198) Underviserne kan godt genkende elevernes behov for tydelighed og retning. De fortæller, hvordan de til tider har lyst til at skælde ud eller råbe, når der ikke er ro. De formår dog, blandt andet igennem kropskontakt, at skabe ro. Flere af underviserne fortæller, hvordan de kan finde på at give et kram eller en kort berøring af enkelte, for at få ro i klassen, uden at skælde ud. Igen kommer kroppen i fokus, brug af berøring, som en del af undervisernes arbejdsredskab på SOSU. Den teoretiske ramme, jeg har valgt, berører som tidligere nævnt ikke denne del, men det kunne være interessant at undersøge dette nærmere.

Det kan således udledes, at det har en positiv indvirkning på SOSU-elevernes læringsproces, hvis underviser kan være tydelig og retningsgivende, både i ord og kropssprog. Underviser skal kunne skabe ro til fagligt arbejde og have naturlig autoritet og evt. via berøring kunne skabe ro i en klasse.

Underviserperspektiv

Underviserne fremhæver, at hvis de skal kunne være i en relation og udvikle kompetencer for at kunne være tydelige og retningsgivende, er det også et element, der skal gennemsyre organisationen. Ledelsen må være retningsgivende, tydelig og udstråle naturlig autoritet. De fremhæver ligeledes, at lederen på ingen måde må være konfliktsky. En leder skal kunne tage konflikter op på en konstruktiv måde og være tydelig herigennem.

Informant B3 udtaler: (alle informanter bakker nikkende op om udsagnet)

”Ledelse skal kunne sige: ”Du skal det her, selv om du ikke vil, jeg forventer, at du gør det her bedre” .. og sådan noget,... man skal sige de ting, der kan få det til at køre. Jeg ved at XXX (leder) siger det her, fordi hun har en norm, der skal gå op, og derfor er jeg nødt til det her .. var hun konfliktsky, kunne det godt være et problem ...”

Informant A3 udtaler:

”Jeg er rigtig glad for at XXX (leder) kan trække af på ting. Og når jeg mærker og ser det, så kører det videre, så er det også det, jeg gør. Jeg ved, at jeg har hende bag ved (xxx (leder)), og det at jeg kan trække af på nogle ting, hvor jeg kan være i tvivl. Jeg kan sige, ledelsen har besluttet ... ja, så kan jeg bevare min troværdighed og relation.

Ågård er meget enig med underviserne i deres betragtninger. Hun siger, at ledelsen bør skabe en tydelig arbejdskultur på skolen. Der skal være klare forventninger og spilleregler for eleverne, da det fremmer motivation og seriøsitet. Den enkelte underviser skal have et legitimt grundlag at stå på og dermed, igennem viden om et fælles skoleværdisæt, kunne være autentisk i klasseværelset. (Ågård 2017 kap. 7) Moos ytrer sig om konfliktskyhed og fremhæver ligesom underviserne, at det er et vigtigt element i ledelse. Ledere kan ikke være konfliktsky. Man må kunne arbejde udviklingsorienteret, konfliktløsende og indgå i teamarbejde. (Moos 2016 kap. 5) Moos argumenterer for, at lederen skal være optaget af, hvordan underviseren underviser og indgå i en aktiv dialog omkring det. Han fremhæver, at *Udviklingsledelse* kræver ledere, som tør at tage dialogen, som giver mulighed for faglig og personlig udvikling af undervisere, opbygning af teams mm. (Moos 2016 s. 188-189) Ågård argumenterer i teorien om relationens kapacitet, at

menneskelige relationer skabes igennem små ting, ord, adfærd og kropssprog. Således bliver disse små ting til sociale mønstre. Det kræver mod af ledelse at åbne op for f.eks. snak om adfærd. Tillidsfulde relationer mellem mennesker, er altså en slags grundlag i organisationer. Jo flere tillidsfulde bånd der er tilstede, jo mere gennemsyrrer tillid hele organisationen. (Krogstrup 2016 kap. 5) Hvis det skal opnås, kræver det åbenhed, og at lederen tør at tage konflikten.

Det kan således udledes, at det støtter SOSU underviseres relationskompetencer at have en tydelig leder, der kan sætte retning for hele skolen. Ligeledes kræver det en leder, der ikke er konfliktsky og som tør at stille krav, være åben og sætte retning både med ord og kropssprog.

6.0 Diskussion af empiriske fund

Efter at have lavet analyse og diskussion, bliver jeg bevist om at problemstillingen, som jeg fra start stod med, omkring eleverne og underviserne, der manglede relationer i det nye kompetencecenter, faktisk slet ikke virker som et problem på SOSU i Svendborg. Eleverne ytrer sig om gode relationer til underviserne. Ligeledes fortæller underviserne om rigtig mange situationer, hvor de lykkes virkelig godt i relationer med elever. En overvejelse omkring dette er, om jeg og moderator, under interviewene, har spurgt nok ind til kompetencecenteret direkte, og ikke blot relationer? Der skabes en undring hos mig, om det ville have givet et mere tydeligt svar på relationerne i kompetencecentrets kontekst, hvis det have været verbaliseret tydeligere? En anden naturlig overvejelse på nuværende tidspunkt er, om projektet er spildt arbejde, hvis der ikke er et problem? Jeg mener dog, at mit empiriske fund kan bruges på mange måder og bidrage til at skabe fortsat fokus på gode relationer i min kontekst. Jeg er blevet nysgerrig på tematiseringen omkring kroppens betydning i relationer på SOSU og er interesseret i at undersøge dette tema nærmere. Ligeledes er jeg blevet bevidst om, hvordan jeg som ny leder, bevidst og aktivt igennem pædagogisk ledelse, kan fremme udvikling af undervisernes relationskompetencer. Jeg har dog ikke i analysen, kunne give et konkret håndgribeligt bud på hvordan, og det er muligt at jeg herefter må fordybe mig i andre teoretisk kilder for at søge efter disse handlemuligheder. Ligeledes er det muligt, at oplevelsen af relationer på de andre

lokationer på SOSU Fyn er anderledes end i Svendborg, og således ser jeg frem til udbrede mit fund til resten af SOSU Fyn.

6.1 Reliabilitet, pålidelighed, konsistens og troværdighed

Jeg vil i det følgende diskutere reliabilitet, pålidelighed, konsistens og troværdighed af resultaterne (metode side ??).

Da en kvalitativ undersøgelse er kontekstafhængig, vil en anden moderator og andre informanter på et andet tidspunkt have frembragt andre data. Der er desuden en risiko for, at informanterne ikke siger det, de mener. Dette kan skyldes både gruppedynamikken, men også det magtforhold, som beskrevet i metodeafsnittet. Konsistensen er afhængig af, om informanterne forstod mine og moderators spørgsmål, og om vi formåede at spørge, så vi fik svar på det, vi ville. Derfor gentog både moderator og jeg spørgsmål flere gange og på flere forskellige måder, samt spurgte ind under processen til meningsindholdet i informanternes udsagn. Validiteten kan påvirkes af mange forskellige faktorer. Det var tydeligt, at informanterne var trygge i hinanden selskab, dog kan der være en risiko for, at udsagn bliver for ens, når gruppen er for homogen. Min erfaring med undervisning og erfaring med netop disse informanternes præferencer i forhold til undervisning samt en organisatorisk forståelse for SOSU- konteksten, vurderer jeg, medvirkede positivt til processen. Dette medvirkede ligeledes til at det, uden de store problemer, var muligt at forstå eleverne, sikre at alle fik taletid, samt at vi fik belyst alle forskningsspørgsmålene. Informanterne havde meget brug for at tænke sig om, når der blev stillet spørgsmål fra interviewguiden. Derfor har jeg overvejet, om det ville have været en fordel, hvis de havde fået spørgsmål tilsendt på forhånd, og at jeg, på denne måde, ville have fået mere nuancerede svar? På den anden side ville en på forhånd udsendt guide, måske mindske chancen for at få spontane reaktioner fra informanter, som kan være styren ved interview. Jeg vurderer, at det ikke er muligt at kunne skabe en stor generaliserbarhed i forhold til et projekt af denne størrelse. Desuden skabes viden i konteksten med netop disse informanter, i den tid og på det sted. Det er ikke sikkert, at viden kan overføres til en anden kontekst. (Brinkmann og Tanggaard 2015 kap.7) Dog må undersøgelsen ses i lyset af en SOSU- kontekst, og kan være overførbart fra en til en anden, eller elementer af den. Til at validere de fremkomne data samt give mulighed for generaliserbarhed, kan der trianguleres vha. flere

kilder, metoder, teorier og forskere (Ibid). Som metodetriangulering kunne der med fordel udføres flere fokusgruppeinterview med elever og undervisere fra andre SOSU skoler flere steder i landet. Ligeledes kunne der udføres dybdegående, kvalitative interviews, hvor den enkelte informants oplevelser og holdninger ville kunne udfoldes.

6.3 Diskussion af teoretisk ramme

Moos og Ågård giver et godt bidrag til at få svar på min problemformulering. De komplementerer hinanden godt, og gør det muligt at komme i dybden med en analyse af min empiri. Målet med at vælge to meget forskellige teorier var, at de skulle kunne rumme og bidrage til en analyse af elevernes og undervisernes mange modstridende udsagn. ligeledes belyse min problemformulering fra mange vinkler, hvilket jeg vurderer, de har gjort.

Dorte Ågård's teori har jeg dog kun valgt dele af, da andre dele af teorien og anbefalingerne strider direkte imod SOSU Fyns valg af pædagogisk tilrettelæggelse. Disse faktorer er teoriens tilgang til klare strukturer, overgang imellem lektioner, fysiske rammer for undervisningen, kontrol af brug af digitale hjælpemidler mm. (Ågård 2017 kap. 7) Jeg mener ikke, at denne del af teorien kan bruges i SOSU kontekst, da den lægger op til klasserumsledelse i en meget traditionel skole- og klasserumstænkning, som ikke er virkeligheden på SOSU Fyn. Det kan ligeledes diskuteres, om disse elementer er brugbare til elever med meget spredt alderssammensætning som på SOSU, hvor elevgruppens alder spænder fra 16 til 60 år. Desuden stiller jeg mig kritisk overfor, om så klar en struktur og kontrol kan være en værdi på en skole, der ønsker at de centrale elementer i hverdagen er elevinddragelse, respekt og ligeværd.

Leif Moos' teori giver et meget bredt svar på mange ting og er meget brugbar i en skole, som er politisk målstyret, og som har bærende værdier, der er kendetegnet ved elevinddragelse, respekt og ligeværd. Dog giver Moos ikke mange konkrete svar på og ideer til, hvordan man som underviser og leder konkret, skal agere i en kompleks hverdag, og således kan teorien bære præg af at være fyldt med værdiladede ord og ikke konkrete handlinger. Jeg efterlades med et ønske om at teorien kunne bidrage til at omsætte teori til konkret handlinger, hvilket er det arbejde jeg, efter dette speciale, skal gøre i min praksis.

Jeg søgte at få teori, der kunne belyse alle tematiseringer i min empiri fra flere vinkler, og det er jeg til dels lykkes med. Tilbage står jeg med en nysgerrighed i forhold til tematisering om kroppen, underviseres forhold til kroppen, underviseres brug af kroppen og kropskontakt i undervisningen, der tilsyneladende har stor betydning for SOSU elevernes læringsproces, og det kunne de to valgte teorier ikke belyse. Det samme gør sig gældende for temaet omkring dette, at det kræver særlige relationer undervisere og elever imellem, at uddanne mennesker til at tage vare på andre mennesker.

7.0 Konklusion

Det kan med nogen sikkerhed konkluderes, at elever på SOSU Fyn, Svendborg, fremhæver at følgende faktorer er vigtige for deres relation til deres undervisere:

Det opleves, at SOSU-elever i højere grad end mange andre unge i ungdomsuddannelserne, har brug for gode relationer med deres undervisere, da de oplever, de har haft mange skolenederlag og et liv fyldt med udfordringer. Desuden opleves det, at det kræver noget særligt af relationen at uddanne sig til at arbejde med mennesker. Underviseren skal åbne op for egne sårbarheder, give af sig selv, være tilstede som menneske samt have en naturlig tilgang til kroppen. Således skabes der tillidsfulde relationer imellem lærer og elev. Det er en vigtig faktor, at eleverne bliver anerkendt som de individer, de er, med de forskelligheder, de har. Ligeledes er det vigtigt, at der er plads til, at de kan åbne op for deres fortid og få støtte til at sætte den i spil. Eleverne fremhæver, at underviseren skal kunne skabe en kultur, hvor det er ok at lave fejl, og hvor de med hjælp fra underviseren, skubbes ud af komfortzonen og lærer at håndtere konflikter og skabe relationer. De fremhæver, at det er vigtigt, at de blive mødt med ligeværdighed af deres underviser. Som klasseleder skal underviseren være hjælpsom, forstående og til dels også føjelig i form af at lytte til elevens behov og kunne rette undervisningen til derefter. Underviseren må kunne stille passende krav til eleven og udfordre dem tilpas. Underviseren må have en kulturel sensibilitet, hvor denne kan være åben over for andres fortællinger og kultur. Ligeledes må underviseren kunne perspektivbytte i form af at lytte lige og anerkendende til alles holdninger, ideer og perspektiver, trods at denne måske er uenig med eleven. Eleverne fremhæver, at hvis underviseren tager ansvar for at skabe et trygt miljø for eleverne, hvor de ikke bliver mødt med

skæld ud og utilfredshed, har det stor betydning for relationen. Det har en positiv indvirkning på SOSU elevernes læringsproces, hvis underviseren kan være tydelig og retningsgivende, både i ord og kropssprog. Underviseren skal kunne skabe ro til fagligt arbejde, være i besiddelse af en naturlig autoritet og, evt. via berøring, kunne skabe ro i en klasse.

Det kan med nogen sikkerhed konkluderes, at nedenstående elementer i pædagogisk ledelse kan fremme relationskompetencerne for underviserne på SOSU Fyn, Svendborg:

Den pædagogiske leder skal tage ansvar for videndeling imellem underviserne omkring relationsskabelse og italesættelse af tavs viden om, hvordan den enkelte skaber relationer og møder elever med skolenederlag. Den pædagogiske leder skal give underviserne plads til at kunne give af sig selv i klasserummet samt skærme dem og hjælpe dem til at finde balance imellem det at være på og give af sig selv i undervisningen. De skal kunne have en uforstyrret pause. Ligeledes fremmes SOSU-undervisernes relationskompetencer, når den pædagogiske leder skaber mulighed og rum for, at der kan udvikles gode, nære, tillidsfulde relationer imellem alle i organisationen. Den pædagogiske leder må kunne se ud over sin professionelle rolle og turde at åbne op og vise sig som menneske. Denne må have en naturlighed omkring kroppen og forståelse for at kunne åbne op for et rum i undervisningen med plads til skæve forslag, der kan sætte kroppen i spil. Den pædagogiske leder skal kunne anerkende undervisernes forskelligheder og give frihed til at kunne være autentisk i klasserummet. Den pædagogiske leder skal ligeledes være opmærksom på at have et menneskesyn, der ser værdi i forskelligheder og dermed ansætte medarbejdere med dette værdisæt for øje. Lederen skal kunne skabe en legitim fejlkultur i hele organisationen igennem og turde at blotte egne fejl og mangler samt møde undervisernes fejl og mangler med anerkendelse.

Det er nødvendigt, at underviserne bliver mødt ligeværdigt, at lederen lytter til holdninger og perspektiver, at undervisernes vurdering af undervisningsbehov og ressourcefordeling bliver mødt som værende valide og bliver anerkendt. Det er sandsynligt, at underviserne har brug for en leder, der kender dem godt og er meningsskabende, for at de føler sig trygge og føler ligeværd. Der er brug for, at den pædagogiske leder kan bidrage til at skabe et uhøjtideligt miljø på SOSU og deltage i situationer, hvor underviser, elever og leder kan grine sammen for at fremme ligeværd. Det støtter SOSU-undervisernes relationskompetencer at have en tydelig leder, der kan sætte

retning for hele skolen. Ligeledes kræver det en leder, der ikke er konfliktsky, og som tør stille krav, være åben og sætte retning med både ord og kropssprog.

8.0 Perspektivering

Nu er der undersøgt, hvad SOSU-elever oplever som vigtige faktorer i relationer med deres undervisere. Der er undersøgt, hvilke faktorer i pædagogisk ledelse, der fremmer SOSU-underviserens relationskompetencer på SOSU Fyn. Det kunne være interessant at se på, hvilke politiske faktorer, der har indflydelse på, hvordan pædagogiske ledere i en politisk styret organisation, kan fremme relationenskapaciteten i deres organisationer. Der er ikke lavet meget forskning på dette område, hvilket undrer mig, da jeg formoder, at skoleledere ligeledes har brug for ledelse med elementer af relationer, for at kunne skabe relationenskapacitet, i samme grad som undervisere har brug for det. Der gives i litteraturen og forskningen mange bud på, hvordan kulturændring i organisationer kan fremme pædagogisk ledelse frem for driftsledelse. Der gives mange bud på, hvad øverste ledelse skal have fokus på, blandt andet kompetenceudvikling af pædagogiske ledere, fælles sparring mm. for at fremme elementer af pædagogisk ledelse og relationer. (EVA 2014) Moos giver dog et bud på, hvilke politiske faktorer, der kunne have indflydelse i denne sammenhæng. Han siger blandt andet, at udvikling af skole, fra politikernes side, bør bære præg af "New Public Governance". Her bæres ideen af, at skolen bliver til igennem et samspil imellem praksis, borgere og politikere. Han mener, at det vil fremme en fælles forståelse af, hvad god skole er, hvis den er udsprunget i fælles idearbejde. Således bliver det muligt at handle og få skolen til at udfolde sig. Hvis praksis og borgere er modstander af måden skole er udsprunget, mener han, at der er risiko for, at praksis ikke medvirker og måske ligefrem giver modstand. (Moos 2016 kap. 12) Ligeledes fremhæver Moos i sin diskurs om målstyring kontra dannelse, at skoleledere må mødes på samme vis, som de skal møde deres undervisere, og på samme måde som undervisere må møde elev: med anerkendelse, tillid og respekt. Således er det ikke til gavn, at kontakten med praksis udelukkende består af stikprøvekontrol på taxameter, karakterresultater mm. men bør bære præg af udvikling og støtte for i fællesskab at skabe god skole. (Moos 2016 kap. 5) Således kan man måske med Ågård og Davy's teori om relationenskapacitet tage et skridt videre og tale om relationskapacitet i et system og ikke blot i en organisation. Moos augmenterer for, at der må være tillid i politiske og demokratiske relationer.

Denne tillid må bæres af en kognitiv tiltro. Man må være i stand til at kunne analysere, hvilke interesser undervisningsministeriet har i forbindelse med forskellige tiltag, altså en gennemsigtighed for at kunne have tillid til instansen. Ligeledes må der være gode, saglige argumenter bag beslutninger, som hviler på værdier og ikke klare retningslinjer. Retningslinjer kan ikke rumme den kompleksitet og fleksibilitet, som undervisningen kræver. Således argumenterer Moos for en vis form for handlefrihed i skole og pædagogisk ledelse. (Ibid) Det kunne være interessant at undersøge, hvad lederne for SOSU-skolerne mener er vigtige faktorer i relationerne med ministeriet for, at de kan øge SOSU-skolernes relationskapacitet, set i lyset af at kunne skabe en attraktiv uddannelsessituation, som kan imødekomme fremtidens rekrutteringsudfordring til SOSU-området.

Litteraturliste

Arbejdsmarkedsservice Storkøbenhavn for Crossborder Øresund (2009) Arbejdsmarkedets analyse af social- og sundhedsområdet i Øresundsregionen. Lokaliseret d. 11/12 2018 på:

<http://www.arbejdsmarkedsanalyse.dk/media/14551/analyse%20af%20social-%20og%20sundhedsomr%C3%A5det%20i%20%C3%B8resundsregionen.pdf>

Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene, (2015) Kvalitativ metode- en grundbog, 2.udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Dahler-Larsen, Peter og Krogstrup, Hanne Kathrine (2003) Nye veje i evaluering 1. udgave, 1. oplag, Systime.

Danske SOSU-Skoler (2017) Pædagogisk ledelse sætter fokus på PA og SOSU skolernes kerneområder. Lokaliseret d. 10/4 2019 på <https://sosu.dk/nyheder-og-presse-2017/paedagogisk-ledelse-saetter-fokus-paa-sosu-skolernes-kerneomraade/>

EVA Pædagogisk ledelse i erhvervsuddannelse. Lokaliseret d. 20/5 2019 på:
<https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/paedagogisk-ledelse-paa-erhvervsuddannelserne>

Guldager, Jens (2015) Videnskabsteori, en indføring for praktikere. 1. udgave 2. oplag. Akademisk forlag.

Illeris, Knud. Læring. (2007) 2.rev. udgave Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.

Jensen, Anne Winther (2012) SOSU- elevers læring i skole-praktik-samspil. Ph.d afhandling, forskerskolen i livslang læring, institut for psykologi og uddannelsesforskning. Roskilde universitet. Lokaliseret d. 11/12 2018 på:

https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/37617075/Anne_Winther_Jensens_afhandling_Sosu_elevers_lring_i_skole_praktiksamspillet.pdf

Kragelund, Linda (2007) Artikel: Dilemmaer ved at gennemføre forskning i egen organisation i klinisk sygepleje 01.

Krogstrup, Hanne Kathrine (2017) Samskabelse og Capacity Building i den offentlige sektor. Hans Reitzels forlag.

Lapertis, Tenna (2018) 3. semester projekt, MPL, Pædagogisk ledelse af relationskapacitet i SOSU-skole kontekst. Aalborg Universitet.

Moos, Lejf (2016) Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole? 1. udgave 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Robinson, Viviane (2015) Elevcentreret skoleledelse 1. udgave 3. oplag Dafolo forlag og forfatteren. Kap. 1,2,3,6,7,

SOSU Fyns (2016) pædagogiske, didaktiske og metodiske grundlag. Lokaliseret d. 23/5 2018 på:
<http://sosufyn.dk/wp-content/uploads/2015/10/P%C3%A6dagogisk-didaktisk-og-metodisk-grundlag-samt-l%C3%A6ringsmilj%C3%B8-1.pdf>

SOSU Fyn (2018) Strategi 2020. Lokaliseret 21/5 2019 på:[https://sosufyn.dk/wp-content/uploads/2017/10/Strategipapir-for-SOSU Fyn-2020-indsatsomr%C3%A5der-2018.pdf](https://sosufyn.dk/wp-content/uploads/2017/10/Strategipapir-for-SOSU-Fyn-2020-indsatsomr%C3%A5der-2018.pdf)

Ågård, Dorte (2016) Klasserumsledelse i ungdomsuddannelserne. 1. udgave. Frydenlund.