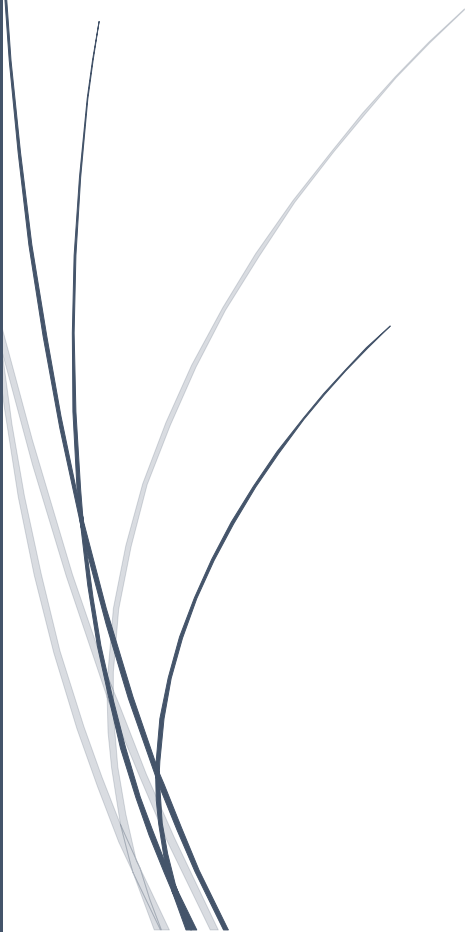


A dark blue vertical bar runs down the left side of the page. A blue arrow points to the right from this bar, containing the date.

02-01-2019

Kreative Læreprocesser på Social- og Sundhedsskolen

Speciale, 4. semester på Master i
innovation og kreativt læringsdesign

Several thin, curved lines in dark blue and light grey originate from the bottom left and sweep upwards and to the right.

METTE BOMMERSHOLDT
STUDIENR: 20170269
ANSLAG INKL. MELLEMRUM: 102.751
VEJLEDER: MARGIT SALTOFTE

Abstract

The drop-out rate on “Social- og Sundhedsskoler” is a major problem. 25 % of students drop out while on the first-year introductory course. In addition, many of the students who pass the introductory course and continue to the main programme drop out during their first practical training. It is in fact 75 % of the students dropping out who end their studies during their first practical training. This demonstrates a need for connecting the formal education with the practical training, so the drop-out rate can be decreased. Because of this “Region Syddanmark” and several of the “Social- og Sundhedsskoler” have initiated the project called “Karrierematch”. The project will provide students with better knowledge of their future practical training in the hopes that it will reduce the drop-out rate. This qualitative research study investigates whether the use of creative learning processes such as “Simulation” and “Forumteater” will show opportunities for learning for the students. The study will also investigate whether the project will provide clarification when the students have to decide on their career. Data concerning the use of creative learning processes have been collected by use of focus groups, participant observation, and interviews. By combining qualitative research methods with relevant theory, the study found that one of the outcomes of the project was transfer. This means that the students experience how the knowledge from the introductory course is applicable in their practical training. Transfer requires an awareness about the interaction between knowledge and competence, and knowledge and reflection. Furthermore, theory of situated learning has been used to illustrate how the students interact in a community of practice. In a community of practice participants learn by means of interaction among themselves which, in addition, develops the individual’s identity. The students played a more active part in the lessons using creative learning than in the ones using traditional methods. The community of practice proved to be very beneficial for the students learning process. In the end, the study concluded that the creative learning processes indeed helped the students to reflect theory in their practice. While using their imagination they became more courageous when putting theory into practice. The students experienced what it means to be a social and healthcare helper and this clarification helped them to focus on the process of learning. Moreover, this indicates that the students will feel more confident when choosing their future career.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	4
2. Problemfelt	5
3. Problemformulering:.....	6
4. Metoder	7
4.1 Videnskabsteoretisk baggrund.....	7
4.2 Undersøgelsesfelt.....	7
4.3 Metoder til dataindsamling.....	8
4.4 Fokusinterview	9
4.5 Deltagerobservationer	10
4.6 Interview.....	12
5. Teorier og begreber, der anvendes i opgaven.....	14
5.1 Læringsteori.....	14
5.2 Transfer	15
5.3 Situeret læring.....	17
5.4 Kreative læreprocesser	18
5.4.a Simulation	18
5.4.b Forumteater.....	19
5.5 Kreativitetsforståelse	20
6. Indsamlet empiri	23
6.1 Fokusinterview med eleverne	23
6.2 Observationer fra dagene med simulation	24
6.3 Interviews med eleverne.....	26
6.4 Evaluering af forumteater	29
6.5 Interviews med underviserne	30
7. Analyse	32
7.1 Analyse af afklaring af karrierevalg	32
7.2 Analyse af læringsmuligheder i brugen af kreative læreprocesser	34
7.2.a Analyse af transfer	35
7.2.b Analyse af fællesskabers betydning for læring.....	39

7.2.c Analyse af læring i praksis kontra i skole	41
8. Metodekritik.....	43
9. Diskussion.....	43
9.1 Modstand i forhold til de kreative læreprocesser	45
10. Konklusion.....	47
11.Litteraturliste	49
12. Bilag.....	50

1. Indledning

Social- og Sundhedsskolen Fredericia, Vejle og Horsens er sammen med de andre social- og sundhedsskoler i Region Syddanmark med i et nyt projekt kaldet Karrierematch. Projektets formål er at igangsætte aktiviteter, der kan mindske frafaldet på uddannelsen. Projektet hedder Karrierematch for at signalere, at det skal give eleverne større kendskab til den praksis, de skal ud at arbejde i. En større gensidig forventningsafstemning mellem skole, elev og praktik skal ruste eleverne til bedre at klare overgangene mellem skole og praktik. Eleverne skal opleve en tydelighed i forhold til, hvad der forventes af dem som elever, men praktikstederne skal også blive bedre til at modtage og håndtere de ofte meget unge og ikke så erfarne elever, der går på uddannelsen.

Projektet startede op i efteråret 2018 og har til hensigt at give eleverne, der går på grundforløbet, et større kendskab til den praksis, de senere skal arbejde i. Dette skal gøre dem mere afklarede i forhold til deres uddannelsesvalg, så de får større indsigt i, hvad det kræver at arbejde som social- og sundhedsassistent eller som social- og sundhedshjælper. Når eleverne starter på grundforløbet, har de på forhånd tilkendegivet, om de senere gerne vil søge uddannelsen til social- og sundhedsassistent eller forløbet til social- og sundhedshjælper. Forløbet skal gøre dem mere afklarede omkring, hvad forskellen er på de to uddannelsesforløb: Hvad kræves af dem på det ene forløb frem for det andet. Selvom eleverne fra start har tilkendegivet, om de ønsker et grundforløb som social- og sundhedsassistent eller social- og sundhedshjælper, så er det muligt for dem at ombestemme sig helt frem til det tidspunkt, hvor de skal søge en elevplads. Her kan de frit søge elevplads til den ene eller anden uddannelse (bilag 1).

Projekt Karrierematch skal altså være med til at fastholde eleverne samt motivere dem til at fuldføre grundforløbet. I tillæg hertil skal projektet gerne gøre eleverne mere afklarede i forhold til deres karrierevalg, så de ved, hvad der kræves af dem under et praktikforløb.

2. Problemfelt

En væsentlig udfordring for social- og sundhedsskolerne i Danmark er, at mange elever stopper, mens de går på grundforløbet. Det er obligatorisk for eleverne at gennemføre og bestå grundforløbet, da det er adgangsgivende for at komme videre på hovedforløbet til social- og sundhedsassistent eller social- og sundhedshjælper. Op til 25% af de optagede elever, der er startet på grundforløbet, fuldfører ikke (bilag 1). En anden udfordring er, at mange af de elever, der har bestået grundforløbet og er kommet ind på hovedforløbet på social- og sundhedsassistent-uddannelsen, allerede stopper i løbet af første praktikperiode. Faktisk er det hele 70% af de elever, der stopper på social- og sundhedsassistent-uddannelsen, der stopper i løbet af deres første praktikperiode (bilag 1). Der er altså et stort potentiale i at få koblet uddannelse og praktik tættere sammen, så dette store frafald kan undgås eller i hvert fald mindskes.

Problemet med at samfundet til dels påtvinger sine borgere bestemte uddannelsesforløb, skitserer professor i livslang læring, Knud Illeris, som en betingelse for at opnå bestemte muligheder og positioner i samfundet. Han skriver:

Skole og uddannelseslæring er ofte noget, der foregår i særlige uddannelsesinstitutioner, der er relativt isolerede fra det øvrige samfund. Dette kan medføre betydelige problemer med at anvende denne læring uden for læringsrummet. (...) Især i ungdoms- og voksenuddannelserne opleves en vis modstand med læringselementerne, der ikke umiddelbart opfattes som nødvendige eller meningsfulde af deltagerne (Illeris, 2012, s. 31).

Det er ikke kun social- og sundhedsskolerne, der oplever, at elever har svært ved at koble teori og praksis. Det viser sig som et generelt problem i uddannelsessystemet. At elever ikke umiddelbart kan se, hvad teori kan bruges til. Dette leder til, at de kan miste motivationen og derfor måske stopper på uddannelsen. Social- og sundhedsskolerne skal forstå at benytte metoder, der ruster eleverne til den praksis, de skal ud i.

Projektet Karrierematch er berammet til at vare fem dage. Social- og sundhedsskolerne i regionen har i samarbejde med de involverede kommuner sammensat disse dage på forskellig vis. På Social- og Sundhedsskolen i Fredericia har man i samarbejde med Fredericia Kommune lavet den aftale, at eleverne er ude i praktik på plejecentre i to dage. Inden praktikdagene deltager kommunen i et informationsmøde om forløbet, og eleverne tilkendegiver formelt deres interesse i at komme i

praktik. I to dage har man valgt at arbejde med kreative læreprocesser på skolen. Den ene dag skal eleverne arbejde med simulation og den anden dag med forumteater. Til sidst i projektet er der afsat tid til at eleverne kan få hjælp til at søge en elevplads. De vil fra skolens side få hjælp til at udforme en ansøgning. Via deres oplevelser i praktikken vil de have en større forståelse for den elevplads, de søger, og vil således bedre kunne kvalificere deres ansøgning til en elevplads (bilag 2).

Der er flere problemer ved det høje frafald på social- og sundhedsuddannelserne. Allerede nu har kommuner og regioner svært ved at rekruttere elever nok til deres elevpladser. I de kommende år bliver ungdomsårgangene stadig mindre, så det ses også som nødvendigt, at et bredere felt af unge anser netop social- og sundhedsuddannelserne som et attraktivt valg. En stor del af den elevgruppe, der i dag søger ind på Social- og Sundhedsskolen, er ofte udfordret med forskellige psykosociale problemer. Nogle elever har selv været i berøring med psykiatrien og ønsker derfor selv at arbejde inden for dette felt. Skolen vil gerne tiltrække flere elever, der ikke har så store sociale udfordringer, og som har bedre mulighed for at klare sig godt igennem uddannelsen. En del af strategien er blandt andet at arbejde mere med simulation som metode, så eleverne hurtigt finder ud af, hvad det vil sige at arbejde som fx social- og sundhedsassistent. I de kommende år vil det blive et samfundsmæssigt problem, hvis der ikke er kvalificeret personale til at tage sig af de ældre medborgere (bilag 2).

3. Problemformulering:

Jeg vil i opgaven undersøge følgende problemstillinger:

Hvilke læringsmuligheder ligger der for eleverne i at anvende kreative læringsprocesser som "Simulation" og "Forumteater" i Karrierematch-forløbet? Hjælper forløbet eleverne til at blive mere afklarede omkring deres karrierevalg?

4. Metoder

4.1 Videnskabsteoretisk baggrund

Undersøgelsen er videnskabsteoretisk funderet i den humanvidenskabelige tradition. Helt præcist tages der udgangspunkt i fænomenologien. Det er en filosofisk retning, der er forankret i den humanvidenskabelige tradition. Her lægges vægt på de oplevelsesmæssige sider ved verden. Det drejer sig om fænomener, som de fremtræder for det menneskelige subjekt i erfaringen. Den forsøger at beskrive begivenheder og handlinger, sådan som det tager sig ud (Thisted, 2018, s. 63).

Grundlæggeren af fænomenologien, Edmund Husserl, vender sig imod abstrakt teoretisering inden for både videnskaben og filosofien. Han argumenterer, at det er livsverdener, der er det fundamentale i den menneskelige virkelighed. Det vil sige den verden vi lever i med brugsting, forestillinger, fænomener og erfaringer, sådan som de tager sig ud. Han forklarer desuden, at det handler om at gå til "sagen" selv. Det vil sige at analysere erfaringen, som den melder sig for den menneskelige bevidsthed (Thisted, 2018, s. 64).

Der vil ikke blive skabt eller udviklet ny viden, men i stedet bliver de meninger og betydninger, der ligger implicit i dagligdagen gjort synlige (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 220). Det vil sige, at det man ikke umiddelbart ser i hverdagen, bliver synligt via undersøgelser. Man kan således ikke forudsætte, at man kender en anden persons følelser, tanker og intentioner, men man kan kun belyse fænomener, som de fremtræder i sig selv (Saltofte, 2016, s. 12).

Dette leder til, at jeg selv skal være opmærksom på den forforståelse, jeg har både til de kreative læreprocesser og til elevgruppen, så jeg ikke foretager ukorrekte tolkninger på elevernes adfærd. I stedet skal alle iagttagelser, som jeg gør mig, behandles ligeværdigt. Herved kan man se fænomenet, som det viser sig. Arbejdsprocessen i forbindelse med den kvalitative forskning foregår således: Forberedelse af undersøgelsesoplæg, dataindsamling og endelig analysen (Thisted, 2018, s. 196).

4.2 Undersøgelsesfelt

Klassen, som jeg vil bruge til observationer og indsamling af empiri, er en grundforløbsklasse. Eleverne har inden start tilkendegivet, om de vil søge videre til social- og sundhedshjælper eller social- og sundhedsassistent. Ved karrierematch-forløbets start er 21 elever tilmeldt holdet.

Elevsammensætningen er bred og spænder i alder fra omkring 20 år op til cirka 50 år. Der er to voksne mænd i klassen. Der er elever, der er tosprogede, og som stadig er udfordret af det danske sprog. Flere elever er diagnosticerede med PTSD, angst eller stres. Nogle af eleverne på holdet er ordblinde. Holdet er præget af højt fravær af forskellige årsager. En del elever er allerede stoppet på grund af forskellige sociale problemer, højt fravær og manglende motivation.

Jeg har valgt denne klasse grundet min relation til eleverne, som udelukkende er en elev-lærer-relation, da jeg underviser eleverne i naturfag. Jeg er underviser for en anden grundforløbsklasse, men da jeg i denne klasse er kontaktlærer til halvdelen af eleverne, er min relation til dem for tæt i forhold til at foretager observationer. Jeg har altså bevidst valgt en klasse, hvor jeg ikke har andet forhold til eleverne end en elev-lærer-relation, da min undersøgelse som sagt foretages med fænomenologien i fokus. Ved at arbejde med en klasse, som jeg ikke har nogen tæt relation til, undgår jeg, at min forforståelse af eleverne sætter begrænsninger for mine indsamlede data.

Jeg kan ikke forvente, at alle elever er tilstede i forbindelse med kreativ læring. Flere af eleverne har ikke været to dage i praktik, enten fordi de ikke har ønsket det, eller fordi de i samarbejde med deres kontaktlærer har vurderet, at de ikke har været klar til dette. Disse elever er i stedet blevet tilbudt et to-dages forløb, hvor de følger en klasse, der er i gang med uddannelsen til social- og sundhedsassistent. Trods de udfordringer, som mange af eleverne i klassen oplever, så fornemmer jeg, at eleverne gerne vil hinanden, og at de er søde og omsorgsfulde trods deres store forskelligheder. Jeg har ikke oplevet, at eleverne ikke har villet deltage i de forskellige undersøgelser, som jeg har gennemført.

Alle eleverne har afleveret en samtykke-erklæring og har svaret ja til at virke. Alle elever optræder dog alligevel anonyme i denne opgave.

4.3 Metoder til dataindsamling

Kronologien i indsamlingen af empiri har været som vist i nedenstående tabel. Først har jeg indsamlet svar fra mit fokusinterview. Derefter observerede jeg i to dage undervisning med henholdsvis simulation og forumteater. Dernæst fulgte et interview med eleverne omkring simulationsundervisningen. Endelig har jeg interviewet de to undervisere, der stod for undervisningen med simulation og forumteater.

Oktober 2018	Fokusinterview af elever
Oktober 2018	Observation af simulation
November 2018	Interview af elever
November 2018	Observation af forumteater
December 2018	Interview af undervisere, der har deltaget i forløbet

4.4 Fokusinterview

I indsamlingen af materiale til min undersøgelse er jeg interesseret i den viden, som kommer af personernes erfaringer. Derfor har jeg valgt at lave et fokusinterview med eleverne før undervisningen med simulation. Dette giver mig data på gruppeniveau. Fokusgrupperne er velegnede, da de producerer data om sociale gruppers tolkninger, interaktioner og normer, hvorimod de ikke egner sig til data på individers livsverdener (Halkier, 2015, s. 139). Med fokus på fænomenologien vil jeg bruge data fra fokusgruppeinterview til at få elevernes forventninger og evt. tidligere erfaringer med simulation. Derved kan de gruppeprocesser, som der vil være undervejs, producere viden om kompleksiteterne i betydningsdannelser og sociale praksisser, som ellers kan være svære at få frem i individuelle interview (Halkier, 2015, s. 139). Gruppeinterview vil altså producere mere komplekse data, som jeg kan bruge i min samlede undersøgelse.

Jeg vil, afhængigt af fremmøde, dele eleverne op i deres normale studiegrupper, som de arbejder i til hverdag. Eleverne skal her diskutere mine spørgsmål, og det vil forhåbentlig give et indtryk af elevernes forventninger til at arbejde med de kreative læringsprocesser.

Jeg har bevidst fravalgt en spørgeskemaundersøgelse. Denne form for undersøgelse kan bruges til at give en beskrivelse af, hvor udpræget et problem er, eller den kan bruges som en oversigt, der kortlægger bestemte forhold og fænomener (Thisted, 2018, s. 109). Jeg er dog ikke interesseret i kvantitative data omkring forløbet. Jeg er interesseret i at høre, hvordan det har været for eleverne at deltage i forløbet, hvorfor jeg benytter kvalitative metoder. En spørgeskemaundersøgelse vil desuden være en individuel besvarelse. En del af eleverne er ikke særlig hurtige til at læse, til at formulere sig på skrift, eller til at forstå et skriftligt spørgsmål. Derudover er der nogle af eleverne, som ikke har dansk som hovedsprog, hvilket også kan give

udfordringer i forhold til dette. Derfor vil jeg argumentere for, at et fokusinterview egner sig bedre, da eleverne her har mulighed for at snakke sammen og diskutere holdninger i grupper, inden de nedskrives i et format, som eleverne er vant til at bruge.

Som undervisningsplatform bruger vi "elev-share" i programmet Moodle, hvor eleverne er vant til at bruge platformen "Forum". Her kan jeg stille dem de spørgsmål, de skal diskutere i grupper, og derefter kan de uploade det, de har diskuteret. Der er altid risiko for, at nogle i gruppen siger mere end andre, men jeg vil selv være til stede og snakke med grupperne om deres svar, og kan så få dem til at forklare og uddybe yderligere, hvis der er svar, der ikke er så tydelige eller fyldestgørende. For mig er det en fordel at få eleverne til at skrive deres svar ind i Forum, så jeg får data med derfra, som jeg kan analysere videre på.

Under analysen af fokusinterviewene skal jeg dog være opmærksom på, at dataene er produceret i en bestemt social kontekst. De dynamikker, der findes i de forskellige grupper, vil altså være afgørende for de svar, som gruppen afleverer (Halkier, 2015, s. 149). Dataene vil dog give mig en forståelse for, hvad gruppernes holdninger til arbejdet med kreative læringsprocesser er. Dataene vil også kunne holdes op imod de observationer, jeg gør under de kreative læringsprocesser, samt de individuelle interviews, hvor jeg undersøger, om der sker en holdningsændring hos eleverne undervejs i forløbet.

4.5 Deltagerobservationer

Feltarbejde er en kvalitativ forskningsstrategi, der er rettet mod den verden, vi lever i. Den er verdensvendt, det vil sige rettet mod den virkelighed, der eksisterer uafhængig af vores antagelser om den. Vores antagelser om virkeligheden er dog med til at rette fokus mod de sider ved verden, som vi netop har interesse i at udforske (Thisted, 2018, s. 95). For at kunne bidrage med empiri til opgaven deltager jeg som observatør i de to dage med kreative læreprocesser, som foregår på Social- og Sundhedsskolen i Fredericia. Da Karrierematch-forløbet først starter op i efteråret 2018, ligger der ikke empiri på de kreative læreprocesser i netop denne sammenhæng. Simulationsundervisningen og forumteater er bygget op omkring de oplevelser, eleverne har fået i deres praktik, så de får mulighed for refleksion og videre bearbejdning.

Deltagerobservationer egner sig til at beskrive og analysere det sociale, situerede og partikulære knyttet til menneskelig praksis (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 86).

Deltagerobservationer kan åbne feltet op. Det vil sige, at man kan få en insider-viden omkring kulturen på holdet, som jeg ikke ville opdage i min dagligdag som underviser på holdet. Da mine deltagerobservationer efterfølges af individuelle interview, bliver jeg i stand til at stille de rigtige spørgsmål, da det giver et indblik i de normative og kulturelle koder, som præger de fleste fællesskaber. Med deltagerobservationer er der mulighed for at få blik for det ikke-italetesatte, det hemmelige, det ikke-reflekterede, det kropslige, det situerede og interaktionerne imellem eleverne (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 86-87).

Når jeg som deltagerobservatør er en del af de to dage med kreative læreprocesser, skal jeg være opmærksom på den betydning, min tilstedeværelse vil have på eleverne. Min tilstedeværelse vil altid medføre en ændring i feltets sociale organisation, uanset om undervisningen foregår i en plejestue under simulation eller i elevernes vante klasselokale under forumteater. Omvendt kender eleverne mig i forvejen, hvorfor jeg ikke kommer til at virke for distanceret, og eleverne vil muligvis have lettere ved ikke at lade sig påvirke af min tilstedeværelse. Da jeg har et kendskab til eleverne på skolen er risikoen for, at jeg mistolker og formidler misvisende billeder af virkeligheden og handlingsmotive, mindre (Saltofte, 2016, s. 28).

Jeg skal som observatør forstå subjekternes handlen og deres indbyrdes interaktioner og den betydning, det har for de observerede. I forlængelse af fænomenologien handler det altså om at erkende virkeligheden i dens kontekst. Jeg har fortalt eleverne, hvad min rolle er, ved at pointere, at jeg deltager som observatør, og ikke som deres lærer i naturfag. Netop den rolle, hvor jeg balancerer mellem at være deltagende og observerende, kan medføre, at jeg har en specifik form for interaktion, men samtidig også en objektivitet, som netop har at gøre med distinktionen mellem involvering og distance (Saltofte, 2016, s. 29).

Jeg skal dog være opmærksom på, at jeg kan have blinde pletter i forhold til eleverne, da jeg har lidt kendskab til dem. Dette kan indebære, at der er nogle spørgsmål, der ikke bliver stillet, da svarende betragtes som forudsigelse eller selvfølgelige (Saltofte, 2016, s. 33).

Forskerens egen erfaring har betydning i forhold til, hvordan den kaster lys på det fællesskab, der er genstand for udforskning (Baarts, 2015, s. 173). Feltnoter og videnskabelige tekster kan således ikke være et spejlbillede af den observerede virkelighed. Forstået således, at den erfarede og observerede virkelighed ikke kan være et spejlbillede, men er en konstruktion af virkeligheden, i

hvilken også forskerens egen erfaring, herunder også dennes værdier, sympatier og antipatier er indvævet (Baarts, 2015, s. 170). Selvom jeg tidligere har beskrevet, hvordan jeg ud fra fænomenologien vil forsøge at beskrive virkeligheden, som den viser sig, kan min erfaring i praksis betyde en anden indlevelse i praksis. Etnografien på simulationsundervisningen i forbindelse med Karrierematch-forløbet er baseret på "fuldkomment medlemskab". Det henviser til forskeren, der er indlejret i de fællesskaber, som de studerer (Baarts, 2015, s. 173).

4.6 Interview

Afslutningsvis i karrierematch-forløbet vil jeg gennemføre individuelle interview med nogle af de deltagende elever. Jeg vil undersøge, hvordan eleverne oplever dagene med kreative læringsprocesser. Interviewene vil foregå som en samtale eller dialog, der styres af spørgsmål, som jeg stiller. Spørgsmålene udspringer af en interview-guide, som er designet ud fra de fænomener, der ønskes belyst. Jeg vil optage interviewene og herefter transskribere dem. Dette vil dog medføre, at en mængde information går tabt. Kropssprog, stemmeføring, tøven og ironi er alle elementer, som ikke nødvendigvis medføres i en transskribering (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 43). Jeg vil dog gemme lydoptagelserne til analysen er færdig, så jeg kan gennemlytte interviewene igen, hvis jeg eksempelvis er i tvivl om, hvorvidt et udsagn menes ironisk.

Interaktionen mellem interviewer og interviewperson er afgørende for den viden, man opnår (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 33). Jeg oplever, at jeg har en god relation med eleverne, så jeg har ikke nogen grund til at tro, at de ikke vil være ærlige i deres svar, uanset hvordan de har oplevet forløbet. Spørgsmålene i mine interview er bygget op som et semistruktureret interview med faste spørgsmål, men med mulighed for at udelade spørgsmål eller få en uddybning, hvor det findes relevant i forhold til at få afdækket problemstillinger i interviewet (Thisted, 2018, s. 213). Interviewet er yderst egnet til at belyse de narrative dimensioner af den menneskelige tilværelse, da et interview netop lader mennesket kommet til orde med deres egne erfaringer. Derfor har netop interviewet en stor styrke, da det kan kaste lys over vores egne erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 34).

Jeg vil også interviewe underviserne om, hvordan de har oplevet de kreative læreprocesser, og hvad de mener, at elevernes læringsudbytte har været. Disse interviews er af praktiske årsager sket som e-mail-korrespondance.

Jeg vælger de ovennævnte former for kvalitativ forskning, da jeg forventer, at det vil give mig et godt fundament for at kunne undersøge min problemformulering. Jeg vil kunne undersøge, hvorvidt der er fundet læring sted gennem de kreative processer, om eleverne har udviklet sig, og om de er blevet afklarede. Jeg har ikke mulighed for at sige noget om, hvorvidt forløbet kan fastholde eleverne, når de kommer ind på hovedforløbet på deres valgte uddannelse, da dette først sker i 2019.

5. Teorier og begreber, der anvendes i opgaven

Jeg vil starte med at præsentere nogle læringsteorier, og hvad der skal til, for at eleven har lært noget. I analysen vil jeg bruge disse teorier og vurdere, om der har fundet læring sted i forbindelse med de kreative læreprocesser. Dernæst vil jeg belyse begrebet *transfer*. Dette er en relevant teori at inddrage, da det handler om at kunne anvende det lærte i nye sammenhænge. Det man lærer skal kunne anvendes i forhold til ens kommende profession (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 9). Transfer beskrives ud fra den teori, der allerede eksisterer, og der arbejdes videre med det i analysen ud fra den indsamlede empiri.

En anden relevant teori at inddrage er *en social teori om læring*, der handler om den læring, der sker i et praksisfællesskab, og den betydning, det har for elevgruppen (Wenger, 2007, s. 129). Jeg vil undersøge, hvilke former for praksisfællesskaber de kreative læreprocesser frembringer for eleverne på Social- og Sundhedsskolen, og derefter vil jeg under analysen vurdere, hvilken betydning dette har for elevernes læring.

Jeg vil kort skitsere, hvordan simulation og forumteater anvendes på Social- og Sundhedsskolen. Til sidst vil jeg se på, hvad der kendetegner en kreativ læreproces, og hvor anvendelige disse er i forhold til elevgruppen. Jeg vil i analysen vurdere, hvor egnede de kreative læreprocesser er til at skabe læring og transfer.

5.1 Læringsteori

I forhold til, hvordan folk lærer bedst, har alle mennesker individuelle profiler, som er under konstant udvikling grundet indflydelse fra de aktiviteter, man involverer sig i. Illeris betegner læring som forskellige processer, som skal foregå på samme tid. Mennesker lærer, når der foregår *refleksion* (Illeris, 2012, s. 21). Dette er samspillet, der foregår mellem individet, de sociale og de materielle omgivelser. Læringsresultatet er en sammenkædning af de nye impulser med den allerede udviklede viden/kunnen/forståelse/kompetence/indstilling mv. Læringsresultaterne bliver altså et personligt produkt og er forskellige, selvom flere individer har modtaget den samme undervisning (Illeris, 2012, s. 21).

Jeg vil beskrive tre læringstyper: Assimilativ læring, akkomodativ læring og transformativ læring. Assimilativ læring er den mest almindelige læringstype. Her har eleven allerede et eksisterende skema bygget op i hovedet, hvor der er en forståelse for de enkelte fag.

Læringsresultatet kan ofte genkaldes, når eleven er mentalt orienteret mod det pågældende skema, men der kan være problemer med at aktivere det i andre sammenhænge (Illeris, 2012, s. 23). Dette problem kendes især på vekseluddannelser, hvor der kan opstå problemer med transfer. Dette forklares senere i opgaven.

Den anden læringsform er den *akkomodative læring*, der også kaldes overskridende læring. Læringen er ny, og man har derfor ikke noget eksisterende skema at koble det op på. Derfor skal man skabe et nyt skema eller videreudvikle på et allerede eksisterende, således at de nye påvirkninger kan indpasses. Man får umiddelbart efter en refleksion og dermed etableres en ny sammenhæng. Denne læringstype kræver en ekstra indsats og mobilisering af psykisk energi. Resultaterne af tidligere læring skal nedbrydes, og derfor er man mere tilbøjelig til at undgå akkomodativ læring. Hvis man lykkes i nedbrydningen af resultaterne af tidligere læring vil det give øget indsigt eller forståelse, og man vil lettere kunne huske den nye læring. Dette lægger op til udvikling af egenskaber som overblik, fleksibilitet og kreativitet (Illeris, 2012, s. 23). Netop disse egenskaber er nødvendige i de kreative læreprocesser.

Den tredje læringstype er den *transformative læring*. Her foretages ændringer i selve organiseringen af skemaerne og deres indbyrdes relationer. Det handler grundlæggende om, hvem vi er som mennesker, hvordan vi opfattes af andre, og hvordan vi gerne vil være. Det kan være nødvendigt at bryde igennem nogle eksisterende begrænsninger for at komme videre. Samfundet er meget omskifteligt og kræver, at individer kan udvikle sig. Et eksempel på transformativ læring kan være, hvis en elev i udgangspunktet ikke har de personlige kompetencer, som der kræves, for at kunne varetage funktionen som social- og sundhedsassistent, men efterhånden ændrer adfærd og oplever en udvikling i personlighed i takt med læring (Illeris, 2012, s. 24).

5.2 Transfer

Transfer har stor relevans og bruges meget i vekseluddannelser, hvor eleverne er på skoleperiode noget af uddannelsen og i praktik i andre perioder. Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrog beskriver *transfer* således: "En kvalificeret anvendelse af viden og en systematisk refleksion over egne erfaringer forudsætter bevidsthed om samspil mellem viden og kunnen, mellem teori og praksis, mellem handling og refleksion" (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 7). Transfer sker ikke bare af sig selv, selvom man er på en vekseluddannelse. Eleven skal have en viden, altså noget teori, hvormed der

kan ske en refleksion over den praksis, eleven er ude i. Transfer er altså, når eleven evner at overføre en viden og kunnen fra en situation til en anden. Man vil aldrig komme ud for fuldstændig identiske situationer, men man tilpasser det, som man har lært, og de erfaringer, man har gjort sig, til de nye situationer (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 15).

Et vigtigt element ved transfer er refleksionen over den handling, der er foregået. Wahlgren og Aarkrog beskriver refleksionen som "en slags indre intuition. Dette skal ikke forstås som fornemmelser eller indføling, men som det ikke reflekterende handlingsgrundlag, der består af den professionelles samlede erfaringer" (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 61). Wahlgren og Aarkrog sammenfatter refleksionen som en slags spontan, men alligevel kompetent handling, hvor den handling, man foretager sig, sker på baggrund af summen af erfaringer. Ved at analysere og reflektere over handlinger bliver mennesker altså mere professionelle. Wahlgren og Aarkrog griber også fat i begrebet *refleksion i handling*. Det vil sige, at i en situation, hvor rutinen ikke er tilstrækkelig, er man nødt til at stoppe op og reflektere i løbet af processen. Her bruges Donald Schöns beskrivelse af, hvordan eksperten reflekterer over praksis. Her opfattes tænkning og handling som tidsmæssigt sammenfaldende. Schön beskriver, hvordan eksperten, den professionelle, handler på baggrund af viden-i-handling, men samtidig med handlingen foregår der en refleksion-i-handling. Justering og forbedring af sine handlinger foregår imens man handler, ikke bagefter (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 67). Hvis eksperten får en uventet respons ud fra den handling, der bliver udført, kan det føre til refleksion efter handling. Altså hvorfor gik det som det gjorde, og hvad kunne man ellers have gjort i denne situation? (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 69).

Der vil ofte forekomme mere refleksion i handling, når den pågældende person ikke har særlig meget erfaring. Hvis eleven ikke har viden nok eller efterfølgende ikke kan forklare hvorfor, eller hvilken viden man brugte i en given opgave, vil det være vanskeligt at overføre ens erfaring i en lignende situation. Så vil der ikke forekomme transfer. Hvis man derimod får sat konkrete ord på oplevelsen eksempelvis i en undervisningssituation som simulation med en efterfølgende debriefing, så vil den refleksion, der ligger i handlingen, kunne perspektiveres til andre erfaringer, og eleven vil efterfølgende beholde mere viden/teori om emnet.

Transfer er også vigtig på grundforløbet, som dog ikke er en vekselluddannelse, men et forløb, hvor eleverne er i et skoleforløb på 20 uger på Social- og Sundhedsskolen (bilag 3). Her er det vigtigt,

at eleverne kan se meningen med den teori, de bliver præsenteret for i undervisningen, så de motiveres til at tilegne sig den nødvendige teori for at blive mere kvalificeret, inden de måske bliver optaget som elev til fx social- og sundhedsassistent.

5.3 Situeret læring

Som nævnt tidligere er det 70% af de elever, der stopper på hovedforløbet, som stopper i løbet af deres første praktikforløb. Her kunne det være interessant at undersøge, hvordan eleverne selv oplever de praksisfællesskaber, som de bliver en del af eller ikke gør. Eleverne er kun ude i praktik i to dage på grundforløbet: En dag som social- og sundhedshjælper og en dag som social- og sundhedsassistent. Derfor vil det være i begrænset omfang, hvis eleverne når at få en fornemmelse for fællesskabet på arbejdspladsen. Her er *situeret læring* en relevant teori at inddrage. Situeret læring fokuserer på relationer mellem læring og de sociale situationer den finder sted i (Wenger, 2013, s. 131).

Situeret læring forklarer den læring, der finder sted i et praksisfællesskab (Wenger, 2013, s. 133). Læringen er så at sige fordelt mellem deltagerne, og ikke noget, der foregår i en individuel bevidsthed (Wenger, 2013, s. 129). Situeret læring handler blandt andet om, hvordan den nye tilegner sig identitet gennem legitim perifer deltagelse i et socialt praksisfællesskab (Lave & Wenger, 2013, s. 132). Et af de punkter, som Karrierematch-forløbet har fokus på, er netop af finde ud af, hvad det vil sige at være social- og sundhedsassistent, og have fokus på den dannelse af ens identitet, som er altafgørende for, at eleven kan se sig selv i arbejdet. Eleven vil efter to dages praktik ikke føle sig som legitim perifer deltager, men kan snuse lidt til det fællesskab og den form for "mesterlære" (Lave & Wenger, 2013, s. 52), der er i den praksis, som eleven senere skal være en del af.

I Wengers sociale teori om læring er der komponenter, der er nødvendige for at kunne karakterisere social deltagelse som en proces. Det drejer sig om læring og indsigt og omfatter følgende komponenter: 1) Mening, 2) praksis, 3) fællesskab og 4) identitet.

I forhold til mening argumenterer Wenger for, at det er et udtryk for vores evne til både individuelt og kollektivt at kunne opleve vores liv og verden som meningsfuld. Med praksis er der tale om et gensidigt engagement, der indbefatter en fælles historie og sociale ressourcer samt rammer og perspektiver. Fællesskab er et udtryk for de sociale konfigurationer, hvor vores

handlinger defineres som værd at udføre og vores deltagelse kan betegnes som kompetence. Det sidste, som Wenger pointerer, er vores identitet, som er udtryk for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier med vores fællesskab (Wenger, 2007, s. 132).

Netop de fire elementer er integrerede i begrebet *praksisfællesskab*. Jean Lave og Etienne Wenger definerer et praksisfællesskab som en beskrivelse af subjektets deltagelse i et handlingssystem, hvor deltagerne deler en fælles forståelse af, hvad de gør, og hvad det betyder for deres liv og for fællesskabet (Lave & Wenger, 2007, s. 233). Teorien her er væsentlig at inddrage, da eleverne på Social- og Sundhedsskolen skal udvikle deres fagidentitet og finde ud af, hvad det vil sige at være social- og sundhedshjælper. Skolen kan dog ikke gøre det alene, praktikstedet skal også være modtagelige for eleverne og det, de kan bidrage med i praksisfællesskabet. Karrierematch skal netop bygge bro for eleverne, så overgangen fra skole til praktik bliver nemmere for begge parter.

5.4 Kreative læreprocesser

Jeg vil under denne overskrift beskrive de kreative processer, der bliver brugt i forbindelse med Karrierematch. Den ene dag i forløbet bruges på metoden simulation, den anden dag bruges på metoden forumteater. Begge metoder er velegnede til at skabe transfer.

5.4.a Simulation

Social- og Sundhedsskolen i Fredericia, Vejle og Horsens ligger i front, hvad angår brugen af simulationsundervisning i undervisningen (www.sosufvh.dk). Skolen har faciliteter til den mere teknologiske del af simulationsundervisningen på alle skolens adresser. Det vil sige, at det er et område, som skolen satser meget på som undervisningsmetode. Så der er tydelig beskrivelse af, hvordan det tænkes, at simulationsundervisningen kan støtte elevens læreproces, og hvordan det understøtter kompetencemålene i uddannelserne. Endvidere er der helt klare procedurer for evaluering af et sådan forløb. Netop det, at et simulationsforløb er så rammesat, gør det meget nemt for underviserne, og det er en metode, der møder opbakning og anerkendelse i organisationen. På Social- og Sundhedsskolen tages udgangspunkt i følgende begrebsramme for simulation:

Simulation anvendes som en metode til at efterligne dele af eller alle aspekter af en situation, så den lærende oplever denne som troværdig og realistisk – og gennem anvendelse af viden, handling og refleksion opøver teoretisk forståelse og sammenhæng (Johansen, 2015, s. 29).

Den form, der er anvendt til simulationsundervisningen, er en ikke-teknologisk-støttet simulation, og er det, der kaldes problemorienteret projektpædagogik og problembaseret læring med udgangspunkt i case-arbejde, hvor eleverne arbejder med egen læringsproces i et socialt fællesskab (Johansen, 2015, s. 32). På Social- og Sundhedsskolen var casen bygget op sådan, at en undervisningsassistent med et fastlagt manuskript spillede "borgeren". Simulationsrummet er karakteriseret ved, at læringen foregår via sprog og øvelser. Den mulighed, der er for at erhverve viden, bygger på fremadrettet refleksion (pre-briefing). Her vil eleverne blive bekendt med, hvilke mål der er med undervisningen, så det bliver tydeligt, hvilken hensigt simulationsundervisningen har. Eleven kan også her begynde at reflektere over, hvordan opgaven skal løses, og om der for eksempel er specielle hjælpemidler, eleven kan få brug for undervejs. Under scenariet får eleven sat handling på den lærte teori. Undervejs i simulationsøvelsen vil der også være mulighed for at tænke "hvad gør jeg nu?". Det vil sige refleksion i handling. Der er også mulighed for, at en underviser kan stoppe eller fastfryse en situation, hvis eleven bliver usikker eller mangler teoretisk forståelse (Johansen, 2015, s. 51).

Afslutningsvis er der de-briefing, som er en bagudrettet refleksion. Som udgangspunkt tager de-briefingen dobbelt så lang tid som scenariet. Her skal eleven, der har været på, dels gengive, hvad der skete, og dels forklare, hvorfor man valgte at gøre, som man gjorde. Det er altid godt at starte med refleksion over de ting, der gik godt, men det er også vigtigt at få eleven til selv at komme med de eksempler, hvor der kunne være handlet anderledes, netop for at fremme elevens refleksionsevne og få koblet teori på situationen. Hvad kunne være gjort anderledes? Her kan man give de øvrige elever mulighed for at komme med deres refleksioner over det, de så, og hvordan de tænker at det kunne løses (Johansen, 2015, s. 54). Jeg vil i min analyse af min indsamlede empiri belyse elevernes oplevelser omkring simulation, både de udøvende elever, men også de, der blot observerer, og hvad eleven oplever, at læringsudbyttet har været.

5.4.b Forumteater

Social- og Sundhedsskolen i Fredericia, Vejle og Horsens bruger forumteater som metode for at få eleverne i tale. Eleverne skal reflektere over de oplevelser, de har haft i praktiken, og selv komme med forslag til, hvordan en problematik eventuelt kan løses. Idéen med forumteater er at integrere kroppen, intellekt og følelser og skabe aktive deltagere frem for passive observatører. Teknikkerne anvendes for at afprøve og diskutere teorier i praksis. Spillet bliver således genstand for en fælles

analyse af emnet i praksis. Social- og Sundhedsskolen har bygget forumteatret op efter Augusto Boals metode. Han kalder det ofte forumspil i stedet for teater, da ordet teater allerede på forhånd kan skræmme nogen væk (Ebbesen & Linds, 2013, s. 31).

Et spil bygges op om et dilemma – noget svært eller ligefrem voldelige episoder. Der vil typisk være en tydelig hovedfigur – typisk den, der bliver undertrykt. Et spil bygger på en dobbelthed, der sigter på, at eleverne både er tilskuere, men også aktive deltagere. Facilitatoren (her underviseren) vil typisk varme eleverne op med forskellige øvelser, der gør folk afslappede og får dem til at bruge kroppen. Herefter får holdet sammen skitseret et dilemma, hvor man gerne vil have hjælp til, hvordan dilemmaet kan løses. Der bliver sat statister op, der spiller det rollespil, hvor dilemmaet viser sig. Herefter kan de øvrige elever diskutere, hvordan det kan løses, og nye statister går ind i rollerne og spiller dilemmaet igen. Denne proces kan fortsætte, indtil dilemmaet opleves som løst. Et spil vil som regel vare 5-15 minutter. Der kan spoles frem og tilbage i spillet efter behov (Ebbesen & Linds, 2013, s. 34).

5.5 Kreativitetsforståelse

Professor i pædagogisk psykologi, Lene Tanggaard, mener, at vi er født kreative. Det kreative er essentielt for mennesker, men samtidig fordrer kreativitet på højt niveau en grad af ekspertise: Det tager tid og kræver en masse arbejde. En god idé opstår altså ikke ud af ingenting, men kommer af kendskab til det pågældende domæne. Omvendt bliver man ikke nødvendigvis kreativ af at øve sig længe på noget, og det handler heller ikke om, hvor meget viden man har akkumuleret. Derimod handler det om, hvad man efterfølgende gør med den viden og de erfaringer, man har oparbejdet. Enhver form for gentagelse er ikke nødvendigvis frugtbar (Tanggaard, 2015, s. 66).

Kreativitet bygger ikke alene på idégenerering, men kræver også, at idéerne omsættes socialt og bliver til nye handlinger, praksisser og måske endda produkter. Så kreativitet kan trænes og næres i fællesskaber, hvor man øver sig i at forestille sig det, der ikke er, sætte os i den andens sted og ikke blot behandle den anden som et objekt. Netop det er en forudsætning for demokrati (Tanggaard, 2015, s. 64). At forestille sig ting, som ikke er, relaterer sig til de kreative læreprocesser, der anvendes i Karrierematch-projektet. Eksempelvis skal eleverne i simulationsundervisningen forestille sig, hvordan man vil håndtere et bestemt scenarie. Både i undervisning med simulation og med forumteater skal eleverne bruge den viden, de har inden for det faglige domæne, som en social-

og sundhedsassistent arbejder med. Når de skal foretage håndhygiejne i scenariet, er de nødt til at have en viden omkring smitteveje, mikroorganismer og så videre. Ellers kan de ikke sætte deres viden i spil og agere som fagprofessionel. Eleverne skal også, som Tanggaard beskriver, kunne sætte sig i andres sted for at kunne fastholde demokratiet. Eleverne skal sætte spørgsmål ved den måde, vi behandler syge og ældre på i dag. Er det optimalt, eller kan det gøres på andre måder? Det er yderst vigtigt, at eleverne lærer at bruge deres forestillingsevne, så det at udføre arbejdet som social- og sundhedsassistent ikke bliver en instrumentalistisk tilgang, men at man kan bruge sin fantasi og forestillingsevne, så man kan ændre på sin praksis. I forumteater skal eleverne også sætte deres teoretiske viden om kommunikation plus erfaringerne fra de to praktikdage i spil. Denne viden skal anvendes og prøves af, når dilemmaerne i forumteatret skal spilles og måske løses.

Margit Saltoftes definition af kreativitet relaterer sig til konkrete anerkendelseskriterier inden for en social kontekst, og udtryksformerne er dermed kulturelt baserede og afhængige af positioner i den specifikke kontekst. Endvidere er kreativitet situeret i en sociokulturel kontekst, hvorved anerkendelseskriterier for, hvad der accepteres som passende spiller en væsentlig rolle (Saltofte, 2013, s. 214). Kreativitet indebærer et vist element af overraskelse: En rystelse, hvor man som modtager og observatør bliver usikker på, hvad der nu følger. Teoridannelsen skal derfor på én og samme gang være afgrænset og fleksibel i forhold til at indramme de processer, der viser sig relevante for at kunne beskrive potentiel og konkret kreativitet (Saltofte, 2013, s. 82). Derfor vil kreativiteten være nøje beskrevet og rammesat inden for domænet under eksempelvis simulationsundervisningen på Social- og Sundhedsskolen i Fredericia, Vejle og Horsens. I forhold til domænet giver det god mening at omtale simulationsundervisningen som en kreativ læringsform. Den viden, der på Social- og Sundhedsskolen anerkendes som kreativ, er en situeret kulturel viden, der både relaterer sig til konteksten og de roller, som eleverne påtager sig i den kultur, som skolen udgør.

Ken Robinson beskriver, at kreativitet kan forveksles med det at give slip. Det vil sige en ukontrolleret proces, hvor der er frihed til at gøre som man vil. Derfor kan nogle undervisere være skeptiske i forhold til at anvende kreativitet i undervisningen. Kreativitet handler dog om at kunne kombinere færdigheder, viden og overblik (Robinson, 2013, s. 19). Robinsons pointe er i tråd med Tanggaard, der mener, at mennesker har en forestillingsevne, der gør, at man via fantasien kan

forestille sig ting og episoder, som ikke er. Man kan besøge fortiden, genopleve og fortolke den, og man kan se den med andres øjne (Robinson, 2013, s. 32).

Lige som Tanggaard lægger Robinson vægt på, at mennesket har en forestillingsevne. Han supplerer det dog med, at det også kræver et overblik. Det kan, som Tanggaard beskriver det, betyde, at det kræver en masse arbejde, da det fordrer ekspertise. Altså en erfaring med et håndværk. Man er altså nødt til at kende et felt, for at kunne få de nye kreative idéer. Hvorvidt eleverne har overblik i simulationsundervisningen vil mine observationer måske afsløre. Hvis eleverne føler sig pressede, kan de så overskue, hvilke handlemuligheder de har? Dette vil jeg se nærmere på i min analyse. Når der faciliteres kreative læreprocesser på Social- og Sundhedsskolen, så handler det målrettet om at arbejde med idéer og projekter og løbende foretage kritiske vurderinger af, hvad der virker og hvorfor. Det handler ikke om at give slip, men om at holde fast (Robinson, 2013, s. 19). Når der arbejdes med kreative processer, kender man ikke resultatet, eller hvad løsningen bliver. Der kan nogle gange opstå noget ved et tilfælde eller ved en fejl.

Hvis eleverne og underviserne bruger deres udvikling af skøn, dømmekraft og samarbejde med tilfældet, kan begrebet *serendipitet* opstå (Borup, 2011, s. 71). Det kan opstå som effekten af fejl og tilfældigheder, som synliggør en viden om viden ved at udpege det, man er blind for på grund af vaner, traditioner, godkendt viden og det normaliserede (Borup, 2011, s. 74). Så hvis man vil opdage noget nyt og måske banebrydende, må der i undervisningen være plads og mulighed for at prøve sig frem. Måske ender det i, hvad der må betegnes som fejl, men netop det faktum, at det i undervisningen er tilladt og at der er plads til at afprøve nye idéer, må være ønskeligt. Kreative læreprocesser er netop et godt skridt på vejen til dette.

6. Indsamlet empiri

I det følgende afsnit vil jeg fremlægge min indsamlede empiri. Under fokusinterview, observation af kreative læreprocesser og individuelle interviews bruger eleverne forskellige ord for social- og sundhedshjælper. For eksempel forkortelserne "SSH'eren" eller "hjælperen". Det samme gør sig gældende for social- og sundhedsassistenten, der omtales som "assistenten". Der er ikke redigeret i elevernes udsagn, så derfor bruges elevernes talemåder uredigeret.

6.1 Fokusinterview med eleverne

Der var 14 elever, der deltog i fokusinterviewet. Nogle var til stede under hele interviewet, andre kom til undervejs, mens andre gik lidt frem og tilbage. Jeg vil via min empiri tydeliggøre, hvad elevernes forventninger til karrierematch-forløbet har været.

Spørgsmål: Tænker I, at karrierematch-forløbet kan gøre jer mere afklarede i jeres uddannelsesvalg?

Udsagn fra eleverne:

"Ja, vi er mere afklarede og mere klædt på til hvilke arbejdsopgaver en SSH'er/SSA'er laver, og vi ved, det er denne uddannelse, vi vil have og arbejde med"

"Realistisk indblik i livet som SOSU-hjælper og assistent"

"Man får indblik i, hvad det vil sige at være både hjælper og assistent"

Yderligere bedte jeg eleverne drøfte, hvad de tror, at deres læringsudbytte vil være i forhold til de kreative læreprocesser. Her kom der kommentarer som:

"Vi lærer ved at opleve"

"Prøvet det selv og man ikke bare læser om det"

"Ved at opleve, husker jeg mere"

"Oplever at afprøve teori i praksis".

Andre skriver:

"Forumteater håber jeg kan give mig et bredere løsningsorienteret mindset"

6.2 Observationer fra dagene med simulation

Eleverne er inden simulationsundervisningen informeret omkring Storyboard (bilag 5), som er den case, eleverne skal arbejde med. Eleverne har inden haft tid til at læse casen igennem og gennemgå det faglige indhold i deres grupper. Figuranten Anna er meget forkølet og sidder med brugte lommetørklæder, som hun rækker ud til eleven, der kommer hos hende. Der ligger også mange brugte lommetørklæder omkring hende.

Eleverne er delt op i tre grupper, og der trækkes lod imellem de elever, der gerne vil spille "eleven". Simulationen kører i tre omgange. De elever, der ikke er direkte med i simulationen, sidder i en stor gruppe og observerer forløbet. Der er en figurant med, som spiller gammel dame. Underviseren forklarer hver gang forløbet i casen og de fysiske rammer omkring simulationen. I min analyse vil jeg tage udgangspunkt i to simulationer, der umiddelbart forløber meget forskelligt.

Det første jeg observerer er elevernes engagement i simulationen. Eleverne sidder fremme på stolene og virker spændte og meget interesserede. Den sædvanlige småsnak og brug af mobiltelefoner opleves ikke.

Simulationerne kører efter samme case, men elevernes ageren i seancerne er meget forskellige. Første elev er en mand på omkring 40 år. Han er meget rolig under hele forløbet, bruger sin faglige viden, foretager korrekt håndhygiejne, snakker til borgeren i roligt og sikkert stemmeleje, det vil sige bruger sin viden om kommunikation. Ved de-briefingen fortæller han meget roligt og objektivt, hvad der skete i forløbet, hvordan han oplevede forløbet, og hvordan han bruger sin faglige viden.

"Jeg blev lidt frustreret over de der servietter, der blev ved med at lande på gulvet, og man tænker, hvad skal jeg nu gøre? Man er meget på, senere tror jeg godt, at jeg kan bruge det, når jeg lige får tænkt det igennem. Du er nødt til at trække noget op af hatten".

I den anden simulation er det en cirka 20-årig kvinde, der er eleven. Der refereres her kun en del af selve simulationen, da der undervejs var interaktion mellem undervisere, elev og klassekammerater.

Elevgruppen kommer ind. Eleverne, der ser på simulationen, ser fortsat ud til at virke meget interesserede. Det samme scenarie udspiller sig igen. Kvinden på ca. 20 år er elev 1. De observerende elever virker afventende og spændte.

Elev 1: Banker på hos Anna.

Anna: "Kom ind"

Elev 1: Virker lidt usikker, ved ikke om hun skal række hånden frem og hilse, gør det til sidst.

Anna: Sidder med lometørklæder og tørrer næsen. Der ligger brugt papir på gulvet. Rækker brugt papir ud mod eleven.

Elev 1: "Du er da godt nok forkølet Anna". Tager imod papir. "Skal jeg samle papiret op?". Tager papiret og går hen i skraldespanden med det.

De observerende elever kigger indforstået på hinanden, da de ser, at hun ikke tager handsker på.

Anna sidder klar med næste stykke brugte papir i hånden og giver det til elev 1.

Elev 1: Tager det næste stykke papir og virker lidt usikker. Kigger på underviser og siger "øh.. hvad skal jeg gøre her?"

Underviser: "Det går fint, hvad vil du gøre nu, hvor Anna bliver ved med at give dig brugt papir?"

Elev 1: Siger henvendt til Anna "Jeg skal lige have handsker på Anna". Foretager håndhygiejne. Virker lidt beklemmt ved situationen.

Anna fortsætter med at give brugt papir. Elev 1 går igen hen i skraldespanden med det.

Underviser stopper scenariet og beder elev 1 om at genfortælle scenariet. Hun fortæller lidt usikkert om forløbet.

Elev 1: På et tidspunkt tænker jeg "nu må jeg vist hellere få handsker på, ellers kommer jeg ikke videre"

Underviser: "Hvorfor vasker du hænder, efter at have rørt ved snotpapiret?"

Elev 2 svarer: "Vi snakkede om det her i morges. Om hvornår vi skal udføre håndhygiejne og hvilke regler der er. Og om man skal tage handsker på, når det er snotpapir?"

Elev 3 siger: "Kunne man have taget en pose frem og givet den til Anna, så hun kunne komme papiret i der?"

Underviser: "Ja, det var da en god idé"

Underviser: "Hvordan var det at have rollen som SSA'er?"

Elev 1: "Det var fint nok"

Underviser: "Hvilken viden skulle vi sætte i spil her?". Opsummerer og siger "vi skulle være opmærksomme på håndhygiejne og afbrydelse af smitteveje. Hvad bliver I opmærksomme på?"

Elev 3: "Vigtigheden af at tænke i løsninger for at gøre arbejdsgangen lettere, det kan spare tid"

Underviser nikker anerkendende og siger "Hvad fungerede godt?"

Elev 4: "Hun var i øjenhøjde med Anna"

Underviser: "Jo mere erfaring vi har, jo mere omsorg kan vi pakke ind i praktiske gøremål. Kan den her måde at arbejde på lære jer noget?"

Elev 1: "Det er anderledes, når nogen ser på en"

Underviser: "Vi kan få meget ud af en lille situation, hvor vi kan få meget teori med"

Elev 2: "Må vi ikke se situationen en gang mere, hvor SSA'eren gør det rigtige?"

Underviser: "Nogle gange ville man faktisk spille det igen efter de-briefingen, men det gør vi ikke i dag."

Seancen afsluttes

6.3 Interviews med eleverne

Jeg har gennemført interviews med fem ud af de 21 tilmeldte elever på holdet. Deltagerne har været til stede under simulationsundervingen, men det har ikke været et krav, at eleverne har gennemført de to dage i praktik. En af eleverne fulgte en klasse social- og sundhedsassistenter og var i en slags brobygning i de to dage. Eleverne er udvalgt således, at de er repræsentative i forhold til populationen i klassen. Det vil sige, at der er en spredning på alder, køn, etnicitet og praksiserfaring (Thisted, 2018, s. 161). Det er altså ikke sikkert, at det havde bidraget yderligere til min

undersøgelse, hvis jeg havde interviewet alle deltagerne fra simulationsundervisningen, da man på et tidspunkt når et mætningspunkt, hvor der ikke tilføjes ny viden eller flere oplysninger om emnet. Generelt vil færre interviews og en gennemført analyse af disse interviews bedre føre til, at man får en sober, grundig teoretisk og nuanceret undersøgelse (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 32).

Første del af interviewet handler om, hvorvidt eleverne er blevet mere afklarede i forhold til at skulle arbejde som social- og sundhedshjælper eller social- og sundhedsassistent, og om de har erfaret, hvad forskellen på de to professioner er. Endvidere om de er mere afklarede i deres karrierevalg, da det også kunne ske, at de har fundet ud af, at de skal noget helt andet.

Elevernes udsagn på spørgsmålet, om simulationen har været afklarende i forhold til karrierevalg:

"Selvfølgelig er der nogen forskel. SSA'erne har stort ansvar for beboerne, er opmærksomme på medicin. SSH'erne skal være opmærksomme på hygiejne og kommunikation".

"Jeg er sikker på, jeg skal være SSH'er. Der er opgaver, der er svære for mig som udlænding. Det er sproget. Jeg har svært ved at formulere mig, når jeg skriver".

"Det har bekræftet mig i, at jeg skal være hjælper".

"Jeg har været sikker hele vejen igennem, jeg har arbejdet som SSH'er i flere år".

"Jeg har opdaget, at det er meget sværere end man tror. Jeg vidste godt, at man skulle lave personlig hygiejne, men det er lidt skræmmende, når man nu ser, hvad det går ud på. Jeg troede, at det var sådan lidt ligesom med børn, men det er det altså bare slet ikke. Men jeg synes, det er fedt arbejde alligevel".

"Jeg blev ret hurtig afklaret omkring, at det afgjort er assistenten. Jeg var ikke ude i praktikken, men på skolen. Bare det at følge klasserne, deres måde at skrive opgaver på. Jeg opdagede, hvor omfattende det egentlig er, og hvor meget spændende, der egentlig er. (...) Alt det der med medicin og hvordan det fungerer, det er ekstremt spændende, det er meget tydeligt, at det fylder meget på assistenten i forhold til hjælperen. Det blev kun gjort tydeligere i forhold til simulationen".

Elevernes udsagn på spørgsmålet om læringsudbyttet af simulationsundervisningen:

"Man lærer hurtigt og helt præcist".

"Det giver en større forståelse om, hvad det er vi kommer ud for i virkeligheden, når vi har de der simulationsøvelser. Det giver bare noget helt andet, det er som om det er en rigtig borger. (...) Det giver et bredere perspektiv på, hvordan virkeligheden er. Så mere af den slags".

"Så tænker jeg, at sådan der skal jeg gøre - og sådan skal jeg ikke gøre".

"For mit vedkommende bliver det nemmere for mig af forstå det hele".

"Nå, gjorde du sådan. Hvorfor gjorde du sådan? Det er også der, vi stiller spørgsmål til hinanden".

"Jeg er blevet overrasket over, at du skal kunne mange ting. Det havde jeg ikke regnet med for at komme ud som SSH'er. Før da jeg kørte ude, havde jeg ikke nogen teori bag, jeg blev bare oplært. Så kørte jeg rundt med en, der var uddannet. (...) Der var kun nogen enkelte gange, jeg havde en med. Ellers kørte jeg selv, for så kan du finde ud af tingene selv".

"Du opdager hurtigt fejl og mangler, hvad man kan gøre bedre og hvad man måske selv har gjort".

"Man lærer, hvor mange fejl man egentlig kan begå som menneske. (...) Eller det var forkert, det jeg gjorde der. Men så lærer man det, og så gør jeg det næste gang på en anden måde, det gør det nemmere".

"Det var en helt anden måde at gøre det på. Det var faktisk rigtig godt, fordi man lærer noget, i stedet for at gøre det ude i plejen, eller hvor man nu ender henne, og så laver fejlen der. Så er det bedre her, og så vide, at nu har jeg lavet nogle fejl, og dem kan jeg ændre på til næste gang".

"Det gør det bare lidt federe, synes jeg. Jeg kan godt lide simulation. Vi kunne godt have tænkt os at have spillet det igen, så vi kunne se, hvordan vi egentlig skulle have gjort det som professionel".

Elevernes udsagn i forhold til deres eget og klassekammeraternes engagement under simulationen:

"Vores gruppe var godt med".

"De var også sådan meget ... nå, gør man det sådan. Det var en helt anden måde at gøre det på".

"Vi har været gode til at give hinanden plads og være støttende. (...) Vi var også gode til at komme med positiv og konstruktiv kritik bagefter".

"I starten var jeg bange, men nu tør jeg godt sige noget".

"Eleven, der deltog i simulationen, var god til det. Så får man mere lyst til at være med selv. Jeg kunne godt se mig selv i det".

6.4 Evaluering af forumteater

Jeg overværede fire spil, som eleverne satte op omkring dilemmaer, de har oplevet i deres praktik. De to grundforløbsklasser var sammen hele dagen for at udforme de dilemmaer, som de ønskede at arbejde med. Der var to repræsentanter med fra kommunen. De arbejdede dels som ansættende myndighed og som vejleder af elever i praktikken. De skulle være garant for, at spillene og løsningerne var realistiske, og at det var situationer, som elever kan blive udsat for i en praktik.

De fire dilemmaer, der blev taget op, var følgende:

- 1) Eleven, der oplevede, at den SSH'er/SSA'er, som var vejleder for hende under de to dages praktik, ikke fulgte retningslinjerne for hygiejne.
- 2) Eleven, der oplevede at få et klap bagi af en ældre dement mand, hvortil SSH'eren siger, at det ikke betyder noget, men at det blot er sådan, han gør en gang imellem.
- 3) Eleven, der på grund af sin mørke hudfarve oplevede racisme fra en beboer og beboerens pårørende.
- 4) Eleven, der oplevede, at borgeren faldt om.

Elevernes udsagn i forhold til, hvordan de evaluerede dagen med forumteater:

"Meget pædagogisk måde at lære på. Virker meget fedt. Jeg var meget skeptisk fra starten, men jeg tænkte, nu giver jeg det en skalle. Vi lærer ligesom i flok".

"Man lærer, hvad man kan gøre i forskellige situationer".

"Man husker det bedre, når man har set det".

"Virker bedre når man står og gør det".

"Fed måde at arbejde på".

Udsagn fra ansættende myndighed og vejleder:

"Jeg er imponeret over jer, I har brugt meget teori".

"I har været reflekterende og modige".

"Som elev er I det svageste led, find altid en allieret, når I står i disse dilemmaer".

6.5 Interviews med underviserne

Følgende er data fra mine interviews med de to underviserne i de kreative læreprocesser.

Hvordan tror I, at læringsudbyttet har været ved de kreative læreprocesser?

"De fik mulighed for at reflektere ud fra en oplevelse, de kan genkende. Her kan man ikke gøre eller lave noget, som opfattes forkert, her øver vi bare".

"Det er min opfattelse, at eleverne responderer godt på et læringsmiljø, hvor de har en større aktiv rolle set i forhold til traditionel undervisning. Det har ofte en positiv indvirkning på elevernes engagement, motivation og koncentration".

Tror I, at eleverne oplevede tranfer i undervisningen?

"Eleverne kan mærke på deres egen krop, når kommunikationen gør godt eller ondt. Man øver sig i det intuitive".

"Ja, jeg tror, at eleverne i større grad for eksempel fik en forståelse for, hvorfor at hygiejne er et relevant emne i forbindelse med deres uddannelse. De oplevede en situation, hvor det lærte (teorien) fik direkte betydning for deres måde at udføre deres arbejde på".

Hvordan oplevede I elevernes engagement?

"Bedre end forventet. Har mødt denne klasse, og jeg kender til målgruppen, jeg har en fornemmelse af, at jeg ramte plet hos de fleste".

”Jeg oplevede stort engagement fra eleverne på trods af, at metoden simulation var ny for alle elever. Jeg oplevede, at både de elever, der var direkte aktive i simulation, og de elever, der fik en observatør-rolle, udviste stort engagement før, under og efter simulationen”.

Mærkede I modstand hos eleverne?

”Vigtigt, at man ikke bruger rollespil-ordet. Det er blevet anvendt lidt uden omtanke, hvor elevernes grænser af og til er overskredet. Man skal som underviser være nænsom og have en god situationsfornemmelse. Opvarmningen er særdeles vigtig. De tør lidt mere, når de er varmet op på den rigtige måde. Så nej, ganske lidt modstand”.

”Eleverne kan opleve at være i en sårbar situation, hvor de bliver bedømt på deres direkte handlinger af både klassekammerater og underviser. Derfor ligger der en rolle i, at man som underviser sørger for, at simulation ikke bliver til fejlfinding, og at man hjælper med at skabe et trygt og til en vis grad bedømmelsesfrit rum, der i stedet fokuserer på at styrke elevernes evne til refleksion”.

7. Analyse

Da mit indsamlede datamateriale er forholdsvis komplekst og nuanceret, er det nødvendigt at lave en overordnet organisering og opdeling af materialet, der kan styre en mere dybdegående analyse (Thisted, 2018, s. 198). Ved opbygningen af materialet vil databearbejdningen bestå i at gruppere og inddele data og skabe begrebsmæssig og teoretisk sammenhæng (Thisted, 2018, s. 198).

Ud fra fokusinterview, individuelle interviews og de observationer, der er foregået på Social- og Sundhedsskolen, har jeg delt min analyse op i to centrale emner, hvormed jeg ønsker at belyse de problematikker, der er skitseret i opgavens problemformulering. Afklaring af karrierevalg og læringsmuligheder i brugen af kreative læreprocesser – med fokus på transfer, motivation og fællesskabers betydning for læring.

7.1 Analyse af afklaring af karrierevalg

Ud fra fokusinterviewet og interviews af eleverne tilkendegiver flere elever klart, at det er blevet mere tydeligt for dem, hvad der kendetegner fagidentiteten på de to sundhedsuddannelser.

Elevernes udsagn:

”Ja, vi er mere afklarede og mere klædt på til, hvilke arbejdsopgaver en SSH’er/SSA’er laver, og vi ved, det er denne uddannelse, vi vil have og arbejde med”.

”Realistisk indblik i livet som SOSU-hjælper og assistent”.

”Man får indblik i, hvad det vil sige at være både hjælper og assistent”.

”Selvfølgelig er der nogen forskel. SSA’erne har stort ansvar for beboerne, er opmærksomme på medicin. SSH’erne skal være opmærksomme på hygiejne og kommunikation”.

”Jeg er sikker på, jeg skal være SSH’er. Der er opgaver, der er svære for mig som udlænding. Det er sproget. Jeg har svært ved at formulere mig, når jeg skriver”.

”Det har bekræftet mig i, at jeg skal være hjælper”.

”Jeg har været sikker hele vejen igennem. Jeg har arbejdet som SSH’er i flere år”.

”Jeg har opdaget, at det er meget sværere end man tror. Jeg vidste godt, at man skulle lave personlig hygiejne, men det er lidt skræmmende, når man nu ser, hvad det går ud på. Jeg

troede, at det var sådan lidt ligesom med børn, men det er det altså bare slet ikke. Men jeg synes, det er fedt arbejde alligevel”.

”Jeg blev ret hurtig afklaret omkring af det afgjort er assistenten. Jeg var ikke ude i praktikken, men på skolen. Bare det at følge klasserne, deres måde at skrive opgaver på. Jeg opdagede, hvor omfattende det egentlig er og hvor meget spændende der egentlig er. (...) Alt det der med medicin og hvordan det fungerer, det er ekstremt spændende. Det er meget tydeligt, at det fylder meget på assistenten i forhold til hjælperen. Det blev kun gjort tydeligere i forhold til simulationen”.

Et af formålene med Karrierematch-forløbet var at gøre eleverne mere afklarede i forhold til, hvad det vil sige at arbejde som henholdsvis social- og sundhedsassistent kontra social- og sundhedshjælper (bilag 1). På baggrund af ovenstående kommentarer virker det til, at hovedparten er blevet mere sikre i deres kommende karrierevalg. Én elev er fra starten gået bevidst efter social- og sundhedshjælper-uddannelsen, mens andre er blevet bekræftet i, at det er det, de vil. Det er også blevet tydeligt, hvilke arbejdsopgaver, der venter. En siger: ”Det er meget sværere, end man tror. (...) Men jeg synes, det er fedt alligevel”, fulgt op af ”men det er lidt skræmmende, når man nu ser, hvad det går ud på”. Det, at eleverne ved, hvilke udfordringer de kommer til at stå overfor på det kommende hovedforløb, kan måske være med til at minimere frafald under elevernes første praktikophold.

En elev med anden etnisk baggrund skriver, at: ”Jeg er sikker, jeg skal være SSH’er. Der er opgaver, der er svære for mig som udlænding. Det er sproget. Jeg har svært ved at formulere mig, når jeg skriver”. Omvendt er der en anden elev, der søger skriftlige opgaver og udfordringer: ”Bare det at følge klasserne, deres måde at skrive opgaver på. Jeg opdagede, hvor omfattende det egentlig er og hvor meget spændende det egentlig er”. At søge en uddannelse, der modsvarer de udfordringer, man synes er passende, er et godt udgangspunkt for den kommende læreproces.

Endelig er der elever, der ikke mener, at de vil være mere afklarede efter forløbet. Eksempelvis siger en elev: ”Tænker ikke, at to dage er nok til at give et klart billede af, hvad forskellen er ude i praksis (...) Men måske fire dage”. Eleven har altså oplevet, at der ikke har været tid nok til virkelig at få en fornemmelse for forskellene i de to uddannelser.

7.2 Analyse af læringsmuligheder i brugen af kreative læreprocesser

I simulationsundervisningen er der et godt eksempel, der illustrerer, at simulation er en kreativ læreproces. Den mandlige elev har sin faglighed med sig og ved, hvad han skal gøre. Han kan også omsætte det i færdigheder, ved for eksempel korrekt håndhygiejne og kommunikation med borgeren. Fordi eleven har styr på sine færdigheder og viden, så har han faktisk overskud til at have overblikket. Han tænker ved sig selv: "Hvad skal jeg nu gøre?". Han kigger sig omkring, finder en skraldespand, som han flytter over til Anna og siger: "Nu sætter jeg skraldespanden her ved siden af dig, så kan du komme papiret herved". I de-briefingen siger han efterfølgende, at "du er nødt til at trække noget op af hatten". Metaforen her er altså et udtryk for, at han bruger sin fantasi til at forestille sig, hvad han nu kan gøre. Det hverdagssprog, vi normalt bruger, dækker måske ikke det, han har oplevet, og han bruger derfor en metafor til at forklare, hvad det er, han står i, i netop denne situation. Netop det, at han bruger sin forestillingsevne til at løse en situation kendetegner ifølge Robinson en kreativ læreproces, da Robinson netop lægger vægt på, at kreativitet kræver færdigheder, viden og overblik (Robinson, 2013, s. 32). Illeris beskriver også fantasibegrebet som en kompetence, hvor både kreativitet og problemløsning er af stor værdi, når man kommer ud for nye situationer og sammenhænge, man skal forholde sig til. Man orienterer sig eller udvikler billeder af scenarier som noget, man kan orientere sig imod og stile efter (Illeris, 2011, s. 55).

Det er meget forskelligt, hvad eleverne oplever som vigtigt i forhold til deres læreproces. Flere vil gerne have noget i hænderne for at forstå, hvad det handler om. Det bekræfter, at simulationsundervisning i en eller anden form er en god måde at lære på for elevgruppen. "Så hænger det fast", pointerer en af eleverne. Hvis vi skal lære af at gøre tingene, er det nødvendigt med en teoretisering over praksis. Altså "hvorfor gjorde vi, som vi gjorde?" eller "hvorfor gik det sådan?". Umiddelbart er det ikke sikkert, at handlingen forbedres ved at kende teorien bag, men det er vigtigt i forhold til at kvalificere dem i deres kommende profession (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 85).

Når eleven siger, at "det giver et bredere perspektiv på, hvordan virkeligheden er", så må det konstateres, at simulationsundervisningen har virket som troværdig og realistisk.

En af de første observationer, som jeg gjorde i forhold til eleverne, var deres engagement i simulationen. Eleverne sad fremme på stolene og virkede spændte og interesserede. Den småsnak

og brug af mobiltelefoner, som man kunne forvente, oplevede jeg ikke. I forhold til denne form for engagement skriver Illeris, at det man lærer med et stærkt engagement er mere nuanceret, huskes og anvendes lettere (Illeris, 2015, s. 22). Det vil sige, at allerede inden selve simulationen er begyndt, er der et rigtig godt læringspotentiale.

Trods den modstand, jeg oplevede i fokusinterviewet omkring forumteater, så var der alligevel en stemning af, at eleverne godt ville prøve alligevel. En elev sagde, at "jeg var meget skeptisk fra starten, men jeg tænkte, nu giver jeg den en skalle". Eleven her viste altså en åben attitude, hvilket ifølge Illeris er væsentlig, da det skaber en god mulighed for læring (Illeris, 2015, s. 22). I tillæg hertil sagde en af underviserne, at "det er min opfattelse, at eleverne responderer godt på et læringsmiljø, hvor de har en større aktiv rolle set i forhold til traditionel undervisning. Det har ofte en positiv indvirkning på elevernes engagement, motivation og koncentration". Dette hænger godt sammen med min observation af elevernes engagement i simulationen. Den væsentlige rolle, som motivation og engagement spiller i forhold til læring, kommenteres også i det følgende afsnit.

7.2.a Analyse af transfer

I fokusinterviewet tilkendegiver flere elever, at de meget bevidste omkring deres foretrukne læringsstile. De fleste tilkendegiver, at de gerne vil "prøve det selv". Det bliver endda pointeret, at de "oplever at afprøve teori i praksis". Det vil sige, at de forventer, at den teori, de har lært på grundforløbet, afprøves i de kreative læringsforløb. Selvom eleverne ikke selv benytter ordet *transfer*, vil jeg argumentere, at det er det, eleverne har en forventning om. Transfer beskrives som "kvalificeret anvendelse af viden og en systematisk refleksion over egne erfaringer" (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 7).

Den mandlige elev under simulationen har den fornødne viden om sin praksis. Altså kan han sætte sin teori i anvendelse og reflektere dels under simulationen, men også efterfølgende, hvor han siger, at "senere tror jeg godt, at jeg kan bruge det, når jeg lige får tænkt det igennem". Han tydeliggør her, at han har brug for at tænke situationen igennem igen, altså reflektere over de erfaringer, han har gjort sig under simulationen. Netop det at kunne reflektere systematisk over sine handlinger i simulationen og konfrontere ens egne refleksioner med andres erfaringer, for eksempel andre elever og underviser, er vigtigt. Så bliver det en mere kvalificeret refleksion, og risikoen for at man reflekterer "galt" over egen handling, formindskes (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 71).

I en kreativ læreproces, som simulationsundervisningen er, findes der ikke et facit for, hvad der er rigtigt eller forkert, men der kan være flere måder at udføre handlingen på, hvor nogle er mere kvalificerede end andre. Der er desuden en elev, der håber på "et mere løsningsorienteret mindset". Her har eleven altså en forestilling om, at vedkommende kan lære noget, der efterfølgende ses anvendeligt i praksis. Det vil sige, at eleven har en forventning om, at der vil ske transfer (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 15). Eleven er modtagelig og åben for nye handlemuligheder. Elevens opfattelse af de kreative læreprocesser er afgørende for, om det ses som en mulighed eller noget, eleven ikke mener at kunne bruge til noget. Så elevens motivation, vilje og følelser omkring det er vigtigt for at få et læringsudbytte (Illeris, 2012, s. 22).

Der opleves også elever, der udviser skepsis over for de kreative læreprocesser, hvor et par elever under fokusinterviewet siger:

"Kan ikke se, at vi kan bruge det til noget. Ville få mere ud af at være ude ved den rigtige borger og opleve det rigtigt".

"Tror det er en god ting for nogen, men personligt vil det at stille mig op og spille teater være så grænseoverskridende, at jeg ikke tror, at jeg vil få noget ud af det. I forhold til simulation synes jeg, det er meget langt væk fra virkeligheden, og jeg tror desværre heller ikke, at jeg personligt vil få ret meget ud af det, dog vil jeg deltage".

Her ses altså en elevgruppe, som netop tager fat i et centralt dilemma med simulation. De siger, at det ikke er virkeligheden, og at de hellere vil være ude hos en rigtig borger. Eleverne har ret, det er ikke virkeligheden, men det er en metode til at efterligne dele af en situation, så den lærende finder den troværdig (Johansen, 2015, s. 29). Eleverne har dog ikke prøvet simulationsundervisningen, så deres antagelser bygger på deres formodninger. Dog er der alligevel ikke mere modstand, end at de trods alt vil deltage. Det er altså ikke tydeligt for dem, at de kreative læreprocesser som simulation og forumteater måske kan føre til transfer, og at undervisningen kan være brugbar for dem i deres læreproces. I forhold til dette kan man inddrage Illeris og hans forklaring af begrebet *læringsmodstand*. Læringsmodstand kan deles op i modstand mod læring og forsvar mod læring. Forsvar mod læring er noget, der er udviklet i forvejen, og aktiveres i bestemte sammenhænge (Illeris, 2012, s. 26). Dette kan illustreres med eleven, der udtaler, at "tror det er en god ting for nogen, men personligt vil det at stille mig op og spille teater, være så grænseoverskridende, at jeg

ikke tror, at jeg vil få noget ud af det". Denne form for læringsforsvar vil typisk fremkomme, når en person oplever læringen som uacceptabel og i strid med holdninger og indsigter, som man finder væsentlige. Mens læringsforsvar stiller sig i vejen for læring, så kan læringsmodstand derimod godt føre til læring (Illeris, 2012, s. 26). Hvis man spørger voksne elever, hvornår de virkelig har lært noget, så kan de godt henvise til situationer, der har været udløst eller præget af læringsmodstand. Man skal derfor være forsigtig med at bremse læringsmodstanden, men hjælpe den lærende med at klargøre sig modstandens baggrund og dermed bevidstgøre og kvalificere den alternative læring, der kan finde sted (Illeris, 2015, s. 26). Voksne elever kan også være mere selektive i deres måder at lære på. Man oplever, at ens tid er begrænset og fravælger simpelthen ting. Det kan være på grund af dårlige erfaringer med denne læringsmåde, eller at man selv finder læringen mindre betydningsfuld (Illeris, 2012, s. 30).

Der er forskellige forhold, der kan fremme transfer. En væsentlig faktor for, at der kan være tale om transfer er, at den person, der skal lære, er motiveret for transfer. Vedkommende skal altså være motiveret for at anvende det lærte og kunne se, hvorfor noget skal læres (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 117). Jo tydeligere eleven kan se anvendelsessituationen for sig, jo mere transfer. Eleven skal altså ikke se læreprocessen som et middel til at blive klogere eller til at få en eksamen, men som en måde at blive bedre til at kunne handle kompetent i den efterfølgende profession på (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 118). Så en vigtig pointe er altså, at eleven skal kunne se, at det er en del af det at blive fagperson at kunne handle kompetent i forskellige situationer.

I den anden simulationsseance er det en ung kvinde, der er på. Hun virker usikker og siger under seancen "øh, hvad skal jeg gøre?". Underviseren siger "det går fint, hvad vil du gøre, når nu Anna bliver ved med at give dig brugte lommeterklæder?". Eleven kunne ikke umiddelbart overføre teori og bruge det i praksis, ikke uden lidt hjælp i hvert fald. Hvis man tror på, at man kan udføre det lærte i praksis, så er der også større chance for, at det faktisk sker (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 119). Denne elev var modsat den første mandlige elev i simulation usikker fra starten og virkede ikke sikker på sig selv og egne evner, hvilket skinnede igennem i seancen. I denne situation vil det største læringsudbytte formodentlig være ved de-briefingen, hvor teorien bliver opsummeret i fællesskab i gruppen. Selvom den kvindelige elev i simulationen ikke oplevede transfer, så indikerede gestikulationen fra den resterende del af klassen, at de havde en genkendelse og var klar over, at der skulle anvendes handsker i simulationen. Samtidig var der klassekammerater, der kunne

opsummere reglerne for håndhygiejne. Her var altså alligevel transfer til stede i simulationen jf. tidligere forklaring på begrebet. Yderligere var der en elev, der spurgte ”må vi se situationen en gang mere, hvor SSA’eren gør det rigtige?” hvilket indikerer, at der både er lyst og motivation til stede for læring.

Spørgsmålet er dog i forhold til simulation, hvorvidt der kan forekomme transfer for de elever, der ikke deltager aktivt i simulationen, men blot sidder og observerer. Man kan godt lære af andres erfaringer, hvis man er indstillet på det (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 73). Hvis andres erfaringer supplerer vores egne erfaringer, vil der i almindelighed ikke være vanskeligheder med at integrere dem i vores handlemønstre. Jo mere relevante eksempler, der fremkommer, jo større er chancen for, at vi kan bruge dem som handlemodeller i nye sammenhænge og dermed også mulighed for transfer (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 73-74). De problematikker, der var i simulationen, er almene for sundhedspersonale og må absolut virke genkendelige for klassekammeraterne i forhold til deres praktikophold.

Når eleverne skal beskrive, hvad deres læring ved simulationen er, så er mange optagede af, at det faktisk er godt, at de får lavet fejlene i simulationsundervisningen, og pointerer, ”at så er det bedre her, og så vide, at nu har jeg lavet nogen fejl og dem kan jeg ændre på til næste gang”. En anden siger, at ”du opdager hurtigt fejl og mangler, hvad man kan gøre bedre og hvad man måske selv har gjort”. Eleverne ser ikke noget problem i at lave fejl, men ser det egentlig som en del af deres læreproces mod at blive dygtigere og udvikle deres profession. Dette følges op af en af underviserne, der siger, at ”de fik mulighed for at reflektere, ud fra en oplevelse, de kan genkende, her kan man ikke gøre eller lave noget som opfattes forkert, her øver vi bare.” Her vil jeg argumentere, at hvis uddannelserne vil udvikle kreativitet via simulation, så må uddannelsesinstitutionerne tage evalueringer op, så man ikke evaluerer på resultater, men evaluerer i processen. Tanggaard udtrykker det sådan:

”I denne forstand er instrumentalisering og forsnævring af fagene til det, der kan måles og vejes med aktuelle standarder, en ren kreativtetsdræber. Det er udmærket at måle og veje, men det, der tæller, kan ikke altid tælles” (Tanggaard, 2015, s. 67).

Jeg vil altså argumentere, at man bør skabe en kultur, hvor det som elev er i orden at lære fejl, så længe man blot lærer af dem. Hvis målet med uddannelserne er at udvikle innovative mennesker,

så er det nødvendigt at kunne eksperimentere og prøve sig frem. Min empiri afspejler netop, at det er dette, som eleverne gør og tør. Borup introducerer begrebet *serendipitet*, der handler om at overvinde sin frygt for det ukendte og prøve sin viden og færdigheder i en proces, hvor det hverken er pensum eller mål, og hvor der ikke nødvendigvis er et rigtig eller forkert svar. Det er således en proces, hvor underviser og elever forholder sig nysgerrigt til det, der sker i selve læringsituationen (Borup, 2011, s. 75). Serendipitet er netop åben for at se muligheder, der ligger uden for rammen i læringsituationen. Så hvis besvarelsen bliver en anden end den, underviser forventer, og underviser måske betragter besvarelsen som "forkert", så kan det ifølge Tanggaard blive en "kreativitetsdræber", hvis ikke der er plads til at tænke anderledes og turde prøve det af (Tanggaard, 2015, s. 67).

7.2.b Analyse af fællesskabers betydning for læring

I mine interviews bliver det påpeget, at det at lære sammen med andre, er vigtigt.

"Gruppearbejdet fungerede godt, jeg fik meget hjælp af min gruppe, der var noget, jeg ikke forstod, fordi jeg er udlænding. Det gør mig tryk at fortsætte, der er jeg glad for mine klassekammerater". En anden elev siger "det er indlevelsen i det at man alle sammen er så engageret".

Til trods for undervisningsplaner, disciplin og formaninger viser det sig, at den personligt mest transformative læring er den læring, som er forbundet med medlemskab af praksisfællesskaber (Wenger, 2003, s. 133). Generelt er der positive tilkendegivelser omkring engagementet i simulationsundervisningen. Der er en klar tilkendegivelse af, at eleverne har "været gode til at give hinanden plads og være støttende". Det praksisfællesskab, som klassen er, rummer de forskellige elever, men der er også plads til individet, samtidig med at man støtter dem, der har brug for det. Det giver god mening med eleven, der siger, at "i starten var jeg bange, men nu tør jeg godt sige noget". Kulturen i klassen har altså udviklet sig. Udover den formelle læring, der foregår i undervisningstimerne, har praksisfællesskabet i klassen gjort, at alle bliver inddraget i en proces, hvor alle bliver fuldt gyldige deltagere i en sociokulturel praksis. Den sociale proces omfatter læring af kompetencer (Lave & Wenger, 2007, s. 1). I tråd med dette er der en elev, der ved evalueringen af forumteater udtaler, at "vi lærer i flok". Denne talemåde beskriver Tanggaard på følgende måde:

Så kreativitet kan trænes og næres i fællesskaber, hvor man øver sig i at forestille sig det, der ikke er, og sætte sig i andres sted, netop det er en forudsætning for demokrati, og ikke blot behandler den anden som et objekt” (Tanggaard, 2015, s. 64).

Vores elever skal ud og arbejde med relationer til andre mennesker, der ofte er syge eller måske ikke selv kan give udtryk for, hvordan de har det. Så det, at vores elever bliver i stand til at kunne indleve sig i andre og forestille sig, hvordan det menneske, de skal hjælpe, har det, er ønskeligt.

Wenger beskriver desuden, at elever kan få indsigt ved at være deltager i et praksisfællesskab (Wenger, 2013, s. 137). Her kan man altså argumentere, at simulation kan være en måde, hvorpå man kan inddrage eleverne i meningsfulde praksisser. Simulation vil dermed give eleverne adgang til ressourcer, som styrker deres deltagelse, åbner deres horisont, så de kan påbegynde læringsbaner, de kan identificere sig med, og som involverer dem i handlinger, diskussioner og refleksioner, som har betydning for de fællesskaber, de sætter pris på (Wenger, 2003, s. 137).

Det giver altså god mening at betragte elevgruppen som et praksisfællesskab. Nogle elever er meget erfarne, andre er ikke så erfarne, men de bidrager hver især på deres måde. Wengers sociale teori om læring definerer netop, hvad forumteater kan. I forhold til *mening* udtaler en elev, at ”man lærer, hvad man kan gøre i forskellige situationer.” Wengers argument i forhold til *praksis* understøttes af elever, der siger, at ”det virker bedre, når man står og gør det” og at ”det er en fed måde at arbejde på”. Det er altså tydeligt, at det er eleverne selv, der er med til at definere rammerne i spillet. De er ikke blot tilskuere, men aktører i spillene, der således handler i *praksis*. En elev siger, at ”vi lærer i flok” – og netop fællesskabet, handlinger og måden, eleverne er sammen på, er med til at definere praksisfællesskabet. ”Man lærer, hvad man kan gøre i forskellige situationer”, siger en elev, så praksisfællesskabet er med til at skabe elevens *identitet* og give et nyt blik på, hvem eleven er som fagperson, og hvilke handlinger eleven efterfølgende kan udføre.

I forhold til identitet argumenterer Saltofte, at identitet er fleksibel og dannes inden for rammerne af et socialt fællesskab og i modstilling til andre fællesskaber. Det sociale fællesskab rummer mange positioner og synsvinkler, som gør gensidig orientering og dialog nødvendig. Individet søger at ”være” og at ”blive betragtet” som noget eller nogen. Læring og identitetsdannelse foregår såvel i uddannelsesinstitutioner og organisationer som i det sociale liv i almindelighed (Saltofte, 2016, s. 78-79). I dialogen i forumteater får eleverne via fællesskabet

reflekteret sig frem til, hvordan forskellige dilemmaer kan håndteres, og hvordan individet kan handle ud fra deres fagprofession. Eleverne kommer hver især med forslag til handlemuligheder og har mulighed for undervejs i forløbet at tænke, hvordan de ville gøre, og de kan også få prøvet deres forslag af og få klassekammeraternes respons. Netop dette kan være med til at danne personernes egen fagprofession. En elev udtrykker, at "det virker bedre, når man står og gør det". Så det, at eleverne på egen krop har mærket, hvordan denne her løsning virker for mig, er også med til at skabe dem som fagperson og det, de kan stå inde for som person.

7.2.c Analyse af læring i praksis kontra i skole

I min indsamling af empiri oplevede jeg en interessant sammenhæng. En elev, der har erfaring med at arbejde som uaglært SSH'er, hvor hun har haft en form for sidemandsoplæring af en faglært, så hun kunne klare sig selv udtalte: "Jeg blev overrasket over, at man skulle kunne så mange ting for at komme ud som SSH'er". I forhold til dette skriver Lave og Wenger om *legitim perifer deltagelse*. Det betyder, at der finder læring sted, selvom der ikke er defineret nogen form for pædagogik som for eksempel skoleundervisning. Det kan siges at være en form for mesterlære, hvor der er foregået en læring uden undervisning (Lave & Wenger, 2007, s. 41). Eleven er blevet oplært ved at deltage, se, lytte og efterligne. Her er det dog problematisk, at eleven fortæller, at "ellers kørte jeg selv, for så kan du finde ud af tingene selv". Her har hun ikke haft nogen at støtte sig til, spørge til råds eller stille undrende spørgsmål til, hvis oplevelserne ikke umiddelbart har givet mening, eller noget er anderledes end det, hun er oplært til. Forhåbentlig har det for denne elev været muligt at søge hjælp hos en "mester" – altså den fagligt uddannede, der har den teoretiske viden med sig. Projekt Karrierematch skal som sagt lære eleverne, hvordan det er at komme ud i praksis, så de ikke oplever chok og eventuelt stopper, når de kommer ud i deres første praktik. Eleven her er dog nærmest et eksempel på det modsatte. Eleven er chokeret over alt det, man skal vide som SSH'er. Hun har ikke skullet teoretisere og begrunde sine handlinger, men "bare" gøre, som hun har fået at vide.

Illeris beskriver den risiko, der kan være ved netop praksislæring således: Man lærer typisk det, der er brug for her og nu, og der er ikke noget såkaldt transfer-problem. Der er altså ikke problemer ved at overføre den lærte teori til den praksis, det senere skal anvendes i (Illeris, 2012, s. 32). Til gengæld kan læringen blive tilfældig, snævert begrænset til hvad arbejdspladsen aktuelt har brug for, og der kan blive tale om manglende overblik og teoretisk forståelse. Hvis man derimod lærer at begrunde og teoretisere, gør man handlingerne mere kvalificerede. Ved at frigøre en

erfaring fra den konkrete kontekst til generelle begreber, kan den enkelte erfaring blive en model eller en teori, som gælder for en række erfaringer. Denne teoretisering vil også bidrage til transfer (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 85). Havde eleven i det ovenstående eksempel løbende haft sin "mester" med i sit arbejde, kunne der faktisk også være sket transfer.

8. Metodekritik

Hvorledes kan gyldigheden og pålideligheden af min undersøgelse kvalificeres? I forhold til den interne validitet, kan der stilles spørgsmål ved, om gruppen, der er interviewet, er repræsentativ for hele klassen. Der er stort fravær på grundforløbsklassen, så eleven skal selvfølgelig have deltaget i simulationsdagen for at vedkommende kan bruges i interviewet. I forhold til de elever, der har sagt ja til at blive interviewet, er der aldersmæssigt stor spredning. Dette kan være relevant at se på, da elevernes livserfaring kan have betydning for, hvor meget de føler, de har lært, og om de er blevet mere afklarede i forhold til deres karrierevalg. Det eneste tekniske udstyr, der er gjort brug af, er en diktafon, og der er ikke fundet fejl i reliabiliteten. I forhold til den eksterne validitet, så er karrierematch-forløbet lige startet op, så der er ikke andre undersøgelser om læringsudbytte, så jeg tænker, at det vil være relevant for andre social- og sundhedsskoler, ligesom andre uddannelsesinstitutioner med vekseluddannelser kan se relevansen af undersøgelsen. Jeg har tilstræbt at lave en undersøgelse med høj validitet og høj reliabilitet, både internt og eksternt (Thisted, 2018, s. 165-166).

Det vides ikke, om jeg ville få samme resultater, hvis jeg foretog samme undersøgelse på et andet grundforløbshold. Der ville være flere forhold, der kunne gøre, at det blev anderledes. Underviserne ville have en erfaring fra denne gang, som de kunne bringe videre til næste forløb. Måske dette vil kvalificere undervisningen, men det kan også være, at det ikke gør. Som undersøger kan det være, at jeg har mere blik for de resultater, jeg denne gang er kommet frem til, og vil måske netop kigge efter de samme resultater igen og ikke have øje på andre fænomener, som kunne vise sig. Det ville nok blive svært ikke at sammenligne en ny undersøgelsen med den nuværende, men det kunne også vise sig, at den ikke ville tilføre nyt, og at jeg bare ville få mere af samme viden.

9. Diskussion

Hvad har det givet eleverne at arbejde med kreative læreprocesser på grundforløbet? Det kan måles på flere parametre. Eleverne er blevet bevidste om, at de lærer i et praksisfællesskab. Eleverne er blevet mere afklarede i deres karrierevalg, og de har lært at sætte teori på deres handlinger.

De fællesskaber, eleverne lærer i via de kreative læreprocesser, har været fællesskaber, hvor eleverne har givet hinanden plads. Der er blevet lyttet til hinanden, og eleverne har været gode til

at hjælpe hinanden og diskutere sig frem til handlemuligheder både i simulationen og forumteater. "Vi lærer i flok", udtalte en elev efter forumteater, så trods en indledende skepsis hos eleverne omkring de kreative læreprocesser, så vurderer eleverne, at det er en god måde at lære på. "Ved at opleve, husker jeg mere", siger en af eleverne. Det at eleverne får sat handling på deres læring, har stor betydning for dem.

Da eleverne prøver teorierne af i praksis, kan de se større anvendelsesmuligheder for den teori, de skal lære, og de begynder at kunne se, hvor og hvordan de forskellige teorier skal anvendes. En underviser siger, at "de oplevede en situation, hvor det lærte (teorien) fik direkte betydning for deres måde at udføre deres arbejde på". Det bliver gjort tydeligt, at teorien ikke er noget, man skal have overstået og overkomme, men at den binder det hele sammen. Dette blev fulgt op af en elev, der i forbindelse med simulation sagde, at "for mit vedkommende bliver det nemmere for mig at forstå det hele".

Så undervisningen er ikke bare noget, der står enkeltvis som brikker til et puslespil, men det bliver via de kreative læreprocesser sat sammen, så der nu viser sig et helt billede for eleverne. Når eleverne skal anvende teorierne i praksis, skal det give mening for dem at få samlet det hele til en helhed. Jo tidligere i forløbet vores elever kan se anvendelse for det, de lærer, jo bedre chance er der for at vi kan motivere og fastholde dem på grundforløbet. På den anden side må vi heller ikke afskrække eleverne. Hvis de tidligt oplever, at de skal kunne en hel masse teori uden at have basis i orden, for eksempel for at kunne deltage i simulationsundervisningen, så kan det måske afskrække nogle. Mange elever er fokuserede på deres præstation og den karakter, de opnår. Det er meget vigtigt at italesætte, at det er metoden, vi øver, og at resultatet er sekundært.

Som underviser kan jeg godt opleve elever, der er gode til at gengive teori om for eksempel kommunikation. De ved, hvordan kommunikationen mellem to mennesker skal foregå, men kan de faktisk udføre den? Både simulationsundervisningen og forumteater viser, om de kan det, de siger, de kan. Så som underviser kan vi faktisk bedre vurdere eleverne i for eksempel et rollespil. Kan de udføre det, de siger, eller er de bare gode til at erhverve sig teoretisk viden. Det er også godt og nødvendigt at kunne, men de skal ud i den virkelige verden, hvor de skal kunne agere i praksis og kommunikere med alle typer mennesker. Så hvis det er svært for dem, så ved vi, at det er det, som eleven skal have fokus på og øve sig i fremefter.

Hvis eleven har været fraværende i dele af undervisningen, eller eleven ikke har fået lært det, der var meningen, så er der simpelthen færdigheder, som eleven mangler. Denne færdighed er eleven så nødt til at få repeteret for at kunne udføre den i for eksempel simulation. Når eleven kan se, at der er huller i hendes viden, kan det skabe en motivation for at lære det, der mangler. Ellers kan opgaven ikke løses.

Nogle ser grundforløbet som noget, der bare skal overstås og overkommes. Disse elever vil måske gerne være sygeplejerske i sidste ende, og så skal de "bare" have deres eksamensbevis for at komme videre. De overser alt det, der skal læres, og de kompetencer, de skal have lært. Når der bruges metoder som for eksempel simulation, er det med til at give den helhedsforståelse af, hvad det hele skal føre til i sidste ende. Så kan de se, hvad målet er. Derigennem får de også en forståelse af, hvad social- og sundhedsassistentens arbejde består af.

9.1 Modstand i forhold til de kreative læreprocesser

Efter at have læst mit fokusinterview med eleverne igennem havde jeg en formodning om, at der ville være større modstand over for de kreative læreprocesser. Der var flere, der var skeptiske over for det at skulle "være på" enten i simulationsundervisningen eller i forumteatret. Jeg havde en antagelse, at det nok var de voksne på over 40 år, der ville være de mest forbeholdne, da Illeris beskriver, hvordan voksenalderen er karakteriseret ved, at eleverne grundlæggende er selektive og skeptiske. Og at man umuligt kan lære alt og derfor må vælge fra og til ud fra egne præmisser (Illeris, 2012, s. 29). De var forholdsvis tydelige i deres meninger under fokusinterviewet. Voksne kan ifølge Illeris være mere selektive i forhold til, hvad de synes giver mening, og hvis de ikke mente, at det gav mening, kunne de enten være blevet væk eller have været til stede, men ikke deltaget. Jeg er ikke gået specifikt efter at forfølge denne tanke, men jeg kan ikke i mine observationer og interview se denne modstand. Jeg har kun set engagement fra alle elever. Hvis jeg havde haft mest blik for de ældste elever, så var der andre ting, jeg ikke havde haft øje på, og så kunne der stilles spørgsmål ved undersøgelsens validitet. Kunne mine antagelser så måske have påvirket mit resultat?

Men hvad kan modstanden så komme af? En af underviserne mener, at man skal passe på med hvordan de kreative læreprocesser italesættes. Ved at bruge ord som rollespil og forumteater kan der være elever, der har dårlige oplevelser med sig fra tidligere, hvor de måske har følt sig udstillet og været utrygge. Her er de kreative læringsmetoder foregået i et klassefællesskab, hvor elever har følt sig trygge, og hvor det er italesat, at "vi øver os her", og der er ingen, der skal måles

eller evalueres på det, men at det er en læreproces. Så jeg tænker, at underviserne og de øvrige elever har været dygtige til at gøre alle eleverne trygge og få talt det, der kunne opleves som utrygt, ned.

Et af de væsentlige spørgsmål i forhold til opgaven her er, om eleverne er blevet mere afklarede i deres karrierevalg. Kan de kreative læreprocesser hjælpe dem? Det er selvfølgelig svært at se isoleret på to dage ud af en hel uge, som projektet Karrierematch er berammet til. De har været ude i praktik på plejecenter i to dage, som selvfølgelig også har påvirket dem. Endelig sigter den daglige undervisning på skolen jo også på at gøre eleverne klar til at bestå grundforløbet og komme videre i en praktikplads. Men når det er nævnt, så tænker jeg, at de kropslige oplevelser, eleverne får i de kreative læreprocesser, er en væsentlig erfaring, som de tager med sig. En underviser pointerer, at "eleverne kan mærke på deres egen krop, når kommunikationen gør godt eller ondt, man øver sig i det intuitive". Jeg kan som underviser selv godt opleve, at elever kan redegøre for, hvordan man skal kommunikere med borgeren og den pårørende, og at de fuldstændigt kan forklare teorien. Men når man så står og skal gøre det og måske føler sig presset, så kan det være rigtig svært at huske det hele. Men når det er afprøvet i de kreative processer, så har kroppen lagret oplevelsen, og man kan her trække på de erfaringer, man har gjort sig. Netop det, at man har lagret nogle erfaringer, kan måske gøre eleverne mere robuste og klare til de udfordringer, de vil møde i deres kommende praktikker.

Til forumteater var der to repræsentanter med fra praksis, en der er vejleder for eleverne i praktikken og en der ansætter eleverne. De var med hele dagen og sagde god for de løsninger, eleverne fandt frem til i forhold til de skitserede dilemmaer. Altså var det en realistisk løsning, eleverne fandt frem til, som kunne overføres til praksis, og var der transfer? Det, at repræsentanterne er med sådan en dag, giver dem et større kendskab til vores elevgruppe. At se dilemmaerne fra elevernes vinkel og også elevernes løsninger herpå må være meget brugbart. Jeg tænker, at det kan være med til at gøre det nemmere for grundforløbseleverne at komme ud i praktik, når vejlederne har været med og oplevet dilemmaer set fra elevernes synsvinkel. For eleverne har det givet et endnu større kendskab til, hvad de kan komme ud til. De får også set, at der kan findes løsninger på de udfordringer, de bliver stillet over for. En af repræsentanterne siger, at "som elev er I det svageste led, find altid en allieret, når I står i disse dilemmaer". Så eleverne har

fået en palette af handlemuligheder og forhåbentlig mod til at fortsætte i deres praktik, selvom de vil blive mødt af udfordringer.

10. Konklusion

Jeg har i denne opgave belyst, hvilke læringsmuligheder der ligger i at anvende kreative læreprocesser som simulation og forumteater i forbindelse med karrierematch-forløbet. Jeg har haft fokus på læringsteori, både hvad der kan fremme læring, såsom motivation og engagement, men også på områder, der kan give modstand mod læring. Generelt har eleverne i undersøgelsen været aktive og haft lyst til at lære. Social- og Sundhedsskolen skal dog være opmærksom på, hvordan de kreative læreprocesser italesættes, da ord som teater og rollespil kan virke afskrækkende på nogle elever, hvilket kan gøre dem utrygge og unødvendigt pressede.

Jeg har i forbindelse med simulationsundervisningen haft fokus på, om eleverne har oplevet transfer. Om de har været i stand til at reflektere over deres handling i simulationen, og om det er blevet klart for dem, hvad den teori, de har lært på grundforløbet, kan bruges til i praksis. Det var tydeligt, at jo bedre eleven har forstået teorien, jo mere kvalificeret kan eleven agere i simulationen. Dog vil der stadig kunne foregå læring, selvom en elev i simulationen ikke har sin teori helt plads, da de så i fællesskab med klassekammeraterne kan samle op på den manglede teori og sammen reflektere over situationen, hvormed der så er chance for, at den manglede teori indlæres. Denne metode gav generelt god mening for eleverne. Det blev også tydeligt for dem, hvilket arbejdsfelt de er ved at uddanne sig til.

Både i simulationsundervisningen og forumteater oplevede eleverne, at det praksisfællesskab, de er en del af, er gavnligt for deres læreproces. Eleverne havde en mere aktiv rolle i fællesskabet i forhold til traditionel undervisning. Flere elever tilkendegav, at de har fået meget ud af at lære på netop disse måder, og at de gerne vil have flere af disse metoder i undervisningen.

De kreative læreprocesser fik også belyst, at det er processen, der er vigtig, og ikke resultatet. Der findes ikke en rigtig eller forkert løsning. At vænne eleverne til at arbejde på denne måde giver god mulighed for, at eleverne bliver mere modige og tør kaste sig ud i et nyt felt, hvor det er tilladt at afprøve og eksperimentere. Ja, faktisk er det ønskeligt, at eleverne kan reflektere, bruge deres forestillingsevne og fantasi for at udvikle den praksis, de senere skal være en del af.

Karrierematch-forløbet er afprøvet for første gang, og med den empiri, jeg har indsamlet i forbindelse med denne opgave, ser jeg et meget stort potentiale i at lade projektet fortsætte. Vi vil få elever videre i uddannelsessystemet, der er mere afklarede omkring deres uddannelsesvalg, og de har bedre opfattelse af, hvad der venter dem fremover. De er blevet klar over, hvilken praksis de skal ud og arbejde i, og de er formodentlig bedre rustede personligt, da de via de kreative læreprocesser selv har ageret som social- og sundhedsassistent, fået sig en erfaring og mærket på egen krop, hvad det vil sige. Om dette vil føre til mindre frafald blandt kommende elever, vides på nuværende tidspunkt ikke, men det må generelt anbefales at inddrage kreative læreprocesser på grundforløbet, da læringsudbyttet for eleverne har været højt.

Ydermere har det været berigende for eleverne, at der har været repræsentanter for ansættende myndighed med i projektet, så de også bliver bedre til at modtage eleverne ude i praktikken. Hvis dette kan være med til at fastholde eleverne i uddannelse, vil det ikke kun være en personlig gevinst for eleverne, men samfundsmæssigt vil det også være en gevinst, da vi også har brug for at få uddannet dygtigt sundhedspersonale.

11.Litteraturliste

- Baarts, C. (2015). *Etnografier I: Brinkmann, S, Tanggaard, L. (Red.), Kvalitative metoder* (2. udgave) København: Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S, Tanggaard, L.(Red.) (2015). *Kvalitative metoder* (2. udgave) København: Hans Reitzels Forlag
- Ebbesen, M. D.; Linds, W. (2013). *Forumspil: Transforming Minds and Hearts within Group Processes*. Group Facilitation: A Research and Applications Journal, Number 12, 2013
- Halkier, B. (2015). *Fokusgrupper I: Brinkmann, S, Tanggaard, L.(Red). Kvalitative metoder* (2. udgave) København: Hans Reitzels Forlag
- Helleshøj, H. Johansen, H, Hansen, T, Selberg, H. (2015) *Simulation i sundhedsuddannelserne*. Munksgaard
- Illeris, K. (Red.) (2012). *49 tekster om læring*. København: Samfundslitteratur
- Jensen, J. (2011) *Kreativitet og serendipitet – en didaktisk refleksion*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift 2(11)
- Lave, J, Wenger, W. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag
- Robinson, K. (2013). *Kreativitet og læring*. Skødstrup: Vaerkstadt
- Saltofte, M. (2013). *At finde frem til det uforudsigelige: Etnografiske fortællinger om elevers kreative processer i skolen*. Qualitative Studies, 4(1) 72-85.
- Saltofte, M. (2016). *Pædagogisk antropologi – et overblik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Tanggaard L. (2015) *Kreativitet er noget, der kan læres*. Louisiana Museum of modern art (4) s. 63-67.
- Thisted, J. (2018). *Forskningsmetode i praksis, projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik* (2. udgave). København: Munksgaard Danmark
- Wahlgren, B & Aarkrog, V. (2012). *Transfer, Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- <http://www.sosufvh.dk/dk/Simulation/simulationsbaseret-undervisning> lokaliseret den 2. januar 2019

12. Bilag

Bilag 1 Karriematchforløbet

Bilag 2 VFU forløb

Bilag LUP-lokaluddannelsesplan

Bilag 4 Storyboard til simulationsundervisningen

Bilag 5 Fokusinterview

Bilag 6 Observationer fra simulationsundervisningen

Bilag 7 Individuelle interview af elever

Bilag 8 Observationer af forumteater

Bilag 9 Interview med undervisere