

Abstract

Scope

The scope of this thesis is the affective learning which social and health assistant trainees, at an educational institution in Denmark, gain from taking part in a specific virtual reality dementia experience as a part of their regular training thus making it possible to experience how a person with dementia can perceive their surroundings, especially focusing on how their sensory system is affected through hallucinations/sensory stimuli by ordinary objects in a homely environment.

Purpose of the work

This thesis is based upon an empirical study and primarily explores the affective learning outcomes, which can be achieved using immersive virtual reality, as well as determining the informants' individual development, on Krathwohl's taxonomy for affective learning. Secondly it examines how social interaction affects the informants' affective learning process and the following learning outcome, using the theory of sensemaking by Weick. Further, in the light of activity theory by Engeström we explain how the activity system, which represents the activity of teaching dementia, will be altered using the VR dementia experience. Finally, it explores any correlation between the achieved affective learning outcome and demographic or individual variables, including age, educational level, perceived technology approach, experience with virtual reality, level of completion of the virtual reality experience, and primary perceptual learning style.

Methods used

The affective learning outcome has been examined through a case study consisting of qualitative as well as quantitative methods, more specifically observations, document studies, interviews, and questionnaires, of which mainly the interviews provided the key data in determining the affective learning outcome.

Conclusion

Our conclusions concerning the learning outcome are built upon a thematic analysis which examines the informants' thoughts and actions regarding different themes relevant to working with people with dementia. The most significant learning outcome was by far detected in the theme dealing with their thoughts and actions focusing on sensory stimuli in the surroundings of a person with dementia. Also, we conclude that social interaction focusing on making sense of the virtual reality experience has a great effect on the learning outcome of the social and health assistant trainee. Further we conclude that the activity system which represents the activity of teaching dementia will retain most of the elements from the former activity system and additionally the virtual reality experience can contribute to the existing object and outcome of the

activity. Merely the role of the teacher needs to change. Finally, we can neither confirm nor refute any correlation between the selected variables and the affective learning outcome.

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	5
VR-scenariet: Lejligheden.....	6
Afgrænsning og begrebsafklaring.....	8
Forforståelse.....	9
Casebeskrivelse og problemformulering.....	10
Literature Review	12
Teoretisk ramme	16
Socialkonstruktivisme.....	16
Det affektive domæne.....	17
Virtual reality	19
Meningsskabelse	20
Virksomhedsteori	22
Teknologisyn.....	24
Hypoteser	26
Teknologitilgang	26
Gennemførsel af VR eller ej.....	27
Uddannelsesniveau	27
Læringsstile – Building Excellence	27
Alder	28
Erfaring med VR eller ej.....	28
Metode	29
Casestudie	29
Oculus Rift	30
Spørgeskemaundersøgelse.....	30
Observation	31
Dokumentstudier.....	31
Semistruktureret interview	32
Procesbeskrivelse	33
Undersøgellesdesign for identificering af SSA-elevernes affektive læringsudbytte.....	34
Etiske overvejelser.....	36
Metodekritik.....	36
Analyse af social- og sundhedsassistentelevernes affektive læringsudbytte	41
De affektive læringsmål på læringselement 2.6.....	41

Et organisatorisk blik på undervisningen i demens som en aktivitet	42
Immersion i VR-scenariet	46
Social- og sundhedsassistentelevernes affektive udgangspunkt	49
Social- og sundhedsassistentelevernes affektive læringsudbytte.....	66
Social- og sundhedsassistentelevernes samlede affektive læringsudbytte	87
Undersøgelse af hypoteser.....	89
Et organisatorisk blik på undervisningen i demens med VR som en aktivitet	95
Diskussion.....	97
Gruppeinterviewets betydning	97
Generalisering	97
Konklusion	99
Bibliografi.....	100
Bilagsoversigt.....	103

Indledning

Nærværende speciale, som er tilvejebragt i samarbejde med Videnscenter for Velfærdsteknologi Vestdanmark og social- og sundhedsassistentuddannelsen (herefter SSA-uddannelsen) SOSU Nord og har til formål at undersøge, hvordan brugen af Virtual Reality (herefter VR), nærmere bestemt VR-scenariet "Ella", i undervisningen kan påvirke det affektive læringsudbytte for social- og sundhedsassistentelever (herefter SSA-elever) i relation til deres kompetencer til at arbejde med borgere med demens via et casestudie.

Den teoretiske ramme, som analysen bygger på i samspil med empirien, er professor i voksenuddannelse (adult education) Irjö Engeströms virksomhedsteori, organisationsteoretiker Karl E. Weicks teori om sensemaking (herefter meningsskabelse) samt uddannelsespsykolog David R. Krathwohls taksonomi for affektiv læring. Analysen, som bygger på virksomhedsteori, har til formål at se undervisningen i demens som en aktivitet i virksomhedsteoretisk perspektiv for senere at kunne vurdere, hvordan VR kan bidrage til denne aktivitet. Analysen som bygger på teorien om meningsskabelse skal åbne op for, hvordan vi og informanterne i et samspil skaber mening og dermed påvirker hinandens læringsproces. Analysen, som bygger på Krathwohls taksonomi, har til formål at belyse/fastlægge SSA-elevernes affektive læringsudbytte på baggrund af deres deltagelse i VR-scenariet "Ella".

Vi har 10 informanter, både kvinder og mænd med forskellige uddannelsesniveauer og med en aldersmæssig spredning fra 18 – 50 år, som alle har erfaring med borgere med demens enten i privat eller arbejdssammenhæng eller begge dele, og som er SSA-elever på 2. skoleperiode. De er, i forbindelse med vores undersøgelse, i gang med læringselement 2.6 (herefter LE 2.6), som omhandler demens. Det er således første gang, SSA-eleverne modtager undervisning herom.

Til denne undersøgelse er der benyttet såvel kvalitative som kvantitative metoder, herunder observation, dokumentstudier, semistrukturerede interviews og spørgeskema.

Analysen udfoldes som en tematisk analyse, bestående af 3 temaer, som er fokus på **1) den enkelte borger, 2) sansestimuli og 3) udadreagerende adfærd**. Disse er udledt af os i krydsfeltet mellem det fokus SSA-eleverne har i relation til arbejdet med borgere med demens før VR-deltagelsen, undervisernes fokuspunkter for LE 2.6, læringsmålene for læringselementet samt det fokus informanterne efterfølgende VR-deltagelsen giver udtryk for i relation til arbejdet med en borger med demens. Analysen har til formål at oplyse os om SSA-elevernes affektive læringsudbytte, for bagefter at anvende dette til at se på, om der eventuelt er sammenhæng mellem dette og udvalgte variabler, som er alder, teknologitilgang, gennemførsel af VR-scenariet eller ej, uddannelsesniveau, erfaring med VR eller ej samt læringsstil.

VR-scenariet: Lejligheden

Ella-scenariet er en VR-oplevelse, som er at finde på den digitale læringsplatform Virtuel Velfærdsteknologi i Anvendelse (herefter ViVA) (ViVA, u.d.). ViVA præsenterer sig selv således: *"Viva er en digital læringsplatform, som kombinerer Virtual Reality og touchscreen teknologi for at træne brugen af velfærdsteknologi i realistiske omgivelser. Målet er at forbedre den måde SOSU-elever bliver introduceret til velfærdsteknologier til gavn for både elev og borger"* (ViVA, u.d.). Udover nævnte scenarie består læringsplatformen af et træningsscenarie, der gør deltageren bekendt med teknologien, en biograf, der viser film om relevante emner blandt andet inden for SSA-uddannelsen, samt en række velfærdsteknologier, der kan udforskes i en virtuel ældrebolig. ViVA er bygget op som en elevator med fire etager, der hver tager brugeren til forskellige VR-oplevelser (ViVA, u.d.). Ella-scenariet har fokus på, hvordan forskellige sansestimuli og sygdommens forvrængning heraf kan påvirke en person med demens (ViVA, u.d.). I følgende afsnit er fokus på Ella-scenariet samt træningsdelen.

VR-scenariet, som SSA-eleverne har prøvet, og som skal danne grundlaget for analysen i specialet, vil i det følgende blive præsenteret. Her vil der være fokus på at beskrive de elementer, som skal give eleverne et indblik i, hvordan en borger med demens kan opfatte omverdenen, i dette tilfælde vedkommendes eget hjem.

Teknologien, som bliver benyttet til dette VR-scenarie, er Oculus Rift (en beskrivelse heraf er at finde i metodeafsnittet), og det første, eleverne skal, hvis de er ubekendte med udstyret eller har brug for en genopfriskning af brugen, er at gennemgå et træningsscenarie, hvor de lærer at navigere i VR-scenariet. Der er en trinvis progression, hvor man først lærer at bevæge sig rundt i rummet, og dernæst at samle genstande op og lægge dem fra sig igen på et angivet sted. Man kommer således først videre til næste element, når man har gennemført det aktuelle. Når træningsscenariet er gennemført, kan man tage en elevator til lejligheden, hvor demensoplevelsen foregår.

Inden beskrivelsen af demensscenariet udfoldes, må det tydeliggøres, at visse elementer af oplevelsen ikke udelukkende beskrives objektivt, for eksempel at noget virker uhyggeligt, med henblik på at give læseren et dybere indblik i scenariet.

I dette scenarie er man en kvinde med demens, som hedder Ella. Udenfor lejligheden, når elevatordøren åbner, bliver man budt velkommen hjem af en stemme, og man får besked om, at man snart får besøg sin datter. Idet man åbner døren til lejligheden, forvandles dørmåtten til et dybt sort hul. Man træder indenfor, og stemmen beder en om gå ud på badeværelset, så man kan gøre sig klar til besøg. Som en del af oplevelsen ved man ikke, hvor badeværelset er, men må bevæge sig rundt i lejligheden for at finde det. Således er det i øvrigt også med de andre elementer; man skal selv finde ud af, hvor tingene er og kan dermed opleve en vis

forvirring. På badeværelset skal man rede håret. Når man tager hårbørsten i hånden og kigger sig i spejlet, ser man en ung mand i stedet for sit eget spejlbillede. Gradvist toner det rigtige spejlbillede frem, og så begynder spejlbilledet at bølge som ringe i vandet. Når man har børstet håret, bliver man guidet ud i stuen, hvor man skal udpege billedet af datteren, Hanne. Det lader sig ikke lige gøre, og først efter gentagne forsøg, hvor man er tilbøjelig til at tage fat i andre billeder, blandt andet billedet af en anden datter, er man sikker på, at man har fat i det rigtige billede. Når man har valgt det rigtige billede, bliver man bedt om at tænde for radioen, som begynder at spille musik. Efterfølgende bliver man opfordret til at rydde lidt op, og der står en kop på sofabordet, som skal flyttes op til vasken i køkkenet. Når man kigger ned for at tage koppen op, forekommer mønstret i gulvtæppet levende og kan ligne lava i bevægelse. Når man når køkkenet, bliver man bedt om at åbne vinduet, og idet kan man udenfor vinduet se et stort kroget mørkt træ, som skygger for solen og bevæger sig faretruende mod vinduet. Når man åbner vinduet, forsvinder træet som dug for solen, og vejret fremtræder, som var det en varm sommerdag. Nu er oplevelsen slut, og brugeren sendes tilbage til elevatoren.

Afgrænsning og begrebsafklaring

I specialet begrænser vi os til at beskæftige os med SSA-elever på 2. skoleperiode på SOSU Nord i Aalborg, og vi arbejder alene med demensoplevelsen, lejligheden, som ViVA har udviklet. Scenariet kan anvendes med både Oculus Rift og Oculus Go, men da vi afgrænser os til kun at beskæftige os med Oculus Rift.

Målet for specialet er at finde ud af, hvordan VR-oplevelsen kan bidrage med et affektivt læringsudbytte til SSA-eleverne og dermed påvirke deres måde at handle på specifikt i arbejdet med borgere med demens. I analysen beskæftiger vi os alene med, hvordan SSA-eleverne italesætter at ville agere anderledes i relation til dette.

Vi bruger i den forbindelse ordene SSA-elever, elever, informanter og testpersoner om den samme gruppe individer i dette speciale, blot i forskellige sammenhænge.

Når vi italesætter det specifikke scenarie, bruger vi begreberne: VR-scenariet, lejligheden, "Ella-scenariet", scenariet eller demensscenariet.

Når vi nævner SSA-elevernes affektive læringsudbytte, mener vi den taksonomiske udvikling, de har gennemgået fra første gang vi snakkede med dem, til det sidste interview var færdigt.

Hvad angår betegnelserne borgere med demens, mennesker med demens eller demensramte er de i dette speciale at betragte som en og samme gruppe.

Når vi specifikt nævner det affektive udgangspunkt og det affektive læringsudbytte, er det med det in mente, at det kognitive og det affektive læringsudbytte altid følges ad, og derfor ikke lader sig adskille fra hinanden. Vi afgrænser os blot fra at beskæftige os med hvilken kognitiv læring, der igangsætter den affektive læringsproces, og hvorledes den udvikling foregår. Hvis vi blot nævner begrebet læringsudbytte, mener vi det affektive læringsudbytte.

I henhold til den benyttede teori om Virtual Reality bruger vi konsekvent navneordet "deltager" og udsagnsordet "deltage" i relation til dette, og når vi nævner VR, vil det, medmindre andet er angivet, være immersive VR, vi beskæftiger os med. Det gør vi på baggrund af Slater & Sanchez-Vives (2016).

Når vi nævner sansestimuli, er det altid i relation til borgere med demens' omgivelser.

Forforståelse

For at være så gennemsigtige som muligt i vores undersøgelse, finder vi det nødvendigt at redegøre for den forforståelse, som vi i fællesskab og hver for sig går til specialet med.

Vi er begge uddannet folkeskolelærere, og vi har begge erhvervserfaring fra flere forskellige skoletilbud. Herunder folkeskole, efterskole, 10-klases tilbud og erhvervsskole, specifikt SOSU Nord. Vi har, qua vores samlede erfaring, som vi både i privat- og studieregi har talt om og diskuteret, derfor en forforståelse af, hvordan brugen af diverse teknologier i undervisningen kan bidrage til både en positiv og en negativ oplevelse for såvel undervisere som elever. Vi forestiller os derfor, at teknologien kan give udfordringer, at eleverne kan blive frustrerede og blokere for læring, samt at underviseren i første omgang kan have modstand mod at bruge ny og ukendt teknologi i undervisningen, blandt andet fordi det kan være tidsmæssigt krævende at sætte sig ind i en sådan i et omfang, der tillader, at man også kan bruge det i undervisningen. For underviseren er det også påkrævet, at de ikke blot selv kan anvende teknologien, men også kan guide og hjælpe sine elever. Skulle vedkommende alligevel bruge ny og ukendt teknologi, kan det være en stressende affære, med tanke på det førnævnte, hvor teknologien udfordrer lærerens (og elevernes) evner, og de bliver frustrerede. Denne forventning er dog ikke affødt af en erfaring med VR i undervisningen, men i stedet af andre mere gængse teknologier, såsom iPads.

For en af os gælder det, at hun har undervisningserfaring fra SOSU Nord, og at hun ad flere omgange har undervist SSA-elever i primært engelsk og dansk på såvel grundforløb som på hovedforløb. Af samme årsag har hun tillige, af relevans for dette speciale, en forforståelse af elevernes udgangspunkt på det affektive område. Dog ikke specifikt for eleverne på LE 2.6 om demens. Det må nævnes, at hun hverken kender eller tidligere har arbejdet sammen med de undervisere, som bidrager til dette speciale.

Casebeskrivelse og problemformulering

Nærværende speciale udspringer af et samarbejde mellem os og Videnscenter for Velfærdsteknologi Vestdanmark, herunder SOSU Nord, og i det følgende præsenteres organisationerne samt den problemstilling, som specialet tager udgangspunkt i.

SOSU Nord så dagens lys som "Skolen i Hammer Bakker" i 1991 (Skolens historie, u.d.). Som årene gik, og flere og flere elever kom til, blev skolen udvidet til at have flere afdelinger i Nordjylland, og i 2007 blev den en selvejende institution og fik navnet "SOSU Nord". I 2012 blev centret "Future Lab" oprettet af SOSU Nord, da institutionen ønsker at holde trit med velfærdsteknologiens udvikling. Centret beskæftiger sig med udvikling, oplevelse og at eksperimentere med ny teknologi og samarbejder med blandt andet universiteter (Skolens historie, u.d.). At netop velfærd er vigtigt for SOSU Nord ses også i deres mission, der lyder på, at de "[...] *uddanner til velfærd i praksis.*" (Mission, Vision og Værdier, u.d.), og institutionens vision lyder "*Vi vil uddanne fremtidens bedste velfærdsmedarbejdere*" (Mission, Vision og Værdier, u.d.). SOSU Nords værdier bygger på professionalisme, anerkendelse og initiativ, og i relation hertil fremhæves høj kvalitet og faglighed i udførelsen af opgaver, samt at institutionen understøtter teknologisk udvikling og "[...] *eksperimenterer med læringsformer og koblingen mellem teori og praksis for at sikre læring for elever og kursister*" (Mission, Vision og Værdier, u.d.).

Videnscenter for Velfærdsteknologi Vestdanmark er et samarbejde om håndtering af den teknologiske udvikling og erhvervsskoleelevernes erhvervelse af kompetencer i relation hertil mellem SOSU Nord, SOSU Fyn og Social- og sundhedsskolen Fredericia-Vejle-Horsens (Videnscenter for Velfærdsteknologi, u.d.). Denne håndtering og klargørelse af eleverne til arbejdsmarkedet indebærer udvikling af teknologiske kompetencer og indsigt i velfærdsteknologi, så de kan understøtte borgeres brug heraf. I denne læreproces spiller Future Lab en stor rolle, da det er omdrejningspunkt for forskellige samarbejder med virksomheder, hvor eleverne beskæftiger sig med udvikling og implementering og dermed tilegner sig kompetencer i forhold til velfærdsteknologi. Velfærdsteknologi er netop ét ud af tre fokusområder, som Videnscentret arbejder med. De resterende to er 'simulation' og 'innovativ læring i fokus'. Videnscentret udvikler og indsamler viden for at klæde eleverne på inden for sundhed, pædagogik og omsorg med velfærdsteknologi in mente (Videnscenter for Velfærdsteknologi, u.d.).

Målene for SSA-elevernes læring omhandlende demens findes i et dokument ved navn LUP LE 2.6 (bilag 52 s. 20). Det står blandt andet: "*Eleven kan anvende viden om mellemmenneskelige relationer og interaktioner samt målrettet kommunikation til at etablere, fastholde og afslutte professionelle relationer i samarbejdet med borgeren/patienten med psykisk sygdom, pårørende og andre samarbejdspartnere [...]*" (bilag 52, s. 20),

og at eleverne bør *"kunne bevare respekt og værdighed for den enkelte borger/patient samt forebygge udadreagerende adfærd [...]"* (bilag 52, s. 20).

Sammenholdes ovenstående læringsmål med SOSU Nords ambitioner vedrørende udvikling af deres SSA-elevs teknologiske færdigheder og om at eksperimentere med forskellige læringsformer, er det interessant at undersøge, om anvendelse af VR-scenariet "Ella" muligvis kan bidrage til og styrke elevernes affektive læring på demensområdet på en måde, som også medtager SOSU Nords teknologisynd.

Ovenstående leder til følgende problemformulering:

Hvordan kan social- og sundhedsassistentelevers affektive læringsudbytte påvirkes gennem deltagelse i VR-scenariet "lejligheden"?

- Hvilket affektivt læringsudbytte, med udgangspunkt i uddannelsespsykolog David R. Krathwohls taksonomi for affektiv læring, kan social- og sundhedsassistenteleverne opnå gennem deltagelse i VR-scenariet "Ella"?
- Hvordan skabes social- og sundhedsassistentelevernes affektive læringsudbytte af socialt samspil med Weicks teori om meningsskabelse?
- Hvilke ændringer kan inddragelse af demensscenariet medføre for læringselement 2.6 med udgangspunkt i Engeströms virksomhedsteori?
- Hvilke af følgende demografiske og individuelle variabler kan potentielt påvirke social- og sundhedselevens affektive læringsudbytte: teknologitilgang, alder, uddannelsesniveau, om informanten har erfaring med VR eller ej, om informanten gennemførte VR-scenariet eller ej samt primær, perceptuel læringsstil.

Literature Review

I det følgende vil vi præsentere statistik og viden omhandlende demens og SSA-uddannelsens, herunder SOSU Nords, affektive værdier samt Videnscenter for Velfærdsteknologi Vestdanmark. Dernæst vil forskning om VR og læring med fokus på det affektive område blive udfoldet.

Forinden ovenstående udfoldes må det nævnes, at dette literature review bygger på en systematisk litteratursøgning, som kan ses i bilag 53. Denne er foretaget med udgangspunkt i relevante søgeord i databaser, som indeholder forskning om læring. Disse databaser er Google Scholar, ERIC, Education Database, Scopus og ProQuest. Med henblik på at identificere brugbare forskningsartikler har vi foretaget både brede og specifikke søgninger med brug af AND samt anvendt "" hvis søgeordene er ønsket fremkommet i en bestemt rækkefølge i søgeresultaterne, for eksempel "affective learning". Vi har foretaget samme søgninger i flere databaser med henblik på at sikre os det bredest mulige resultat for den pågældende søgning, og alle de hits, vi har foretaget, er at finde i omtalte bilag. Forskningen, som er fundet gennem den systematiske litteratursøgning, suppleres af artikler fundet i referencer, hvorfor ikke alle artikler brugt i dette afsnit om relateret forskning fremgår af den systematiske litteratursøgning.

Relevant viden og relateret forskning

Antallet af demenstilfælde er stigende i Danmark; i en undersøgelse foretaget på baggrund af to millioner danskere er det fundet, at prævalensen for demens er steget fra 14.019 mennesker i 1996 til 36129 mennesker i 2015 (Taudorf, et al., 2019). Videnscenter for Demens anslår på baggrund af nationale registre, at i 2015 var ca. 36.000 danskere over 65 år registreret med demens (Tal og statistik om demens, u.d.). På baggrund af internationale befolkningsundersøgelser anslås det, at der i Danmark er 89.000 personer over 60 år, der har demens (Tal og statistik om demens, u.d.). Risikoen for demens øges markant med alderen, og hvor det blandt de 60-64årige er 1-2%, der udvikler demens, gælder det for 30-45% af dem, der er over 90 (Tal og statistik om demens, u.d.). Ifølge Videnscenter for Demens, forventes det tillige, at antallet af personer med demens øges i takt med, at ældrebefolkningen forventeligt vokser (Tal og statistik om demens, u.d.).

Videnscenter for Demens pointerer, at det er plejen og omsorgen, der er den vigtigste behandlingsindsats for mennesker med demens, da disse ikke har udsigt til helbredelse (Pleje og behandling, u.d.). Mange vil tillige udvikle adfærdsforstyrrelser, som kan vise sig i form af udadreagerende adfærd, og forskning fra 2019 viser, at blandt andet tværfaglig pleje og omsorg i mange tilfælde kan bidrage til at dæmpe aggressiv og urolig adfærd og fungere som erstatning for farmakologisk behandling (Watt, et al., 2019). Jørgensen (2018) finder, at *"Personcentreret omsorg øger livskvaliteten for personer med demens"*. Sundhedsstyrelsen har udsendt pejlemærker for personcentreret omsorg til social- og sundhedsfagligt personale, og her tydeliggøres det blandt andet, at fokus skal være på personen frem for sygdommen, at målet med indsatsen er at skabe

velbefindende hos personen, samt at det er omsorgsmedarbejderen, der skal tilpasse sin adfærd til personen med demens' behov (Demenshåndbog: Personcentreret omsorg i praksis, u.d.). Dette behov for personcentreret omsorg understøttes af psykolog Tom Kitwood i artiklen "The experience of dementia" (1997), hvori hans model med fem overlappende områder, som, hvis mødt, vil opfylde de psykosociale behov hos mennesker med demens. Kitwood pointerer, at der vil være forskel på, hvad mennesker med demens vil have brug for grundet personforskelle, og at disse behov typisk vil intensiveres, som sygdommen tager til. De fem behov, som Kitwood mener, der bør fokuseres på, i pleje af mennesker med demens, er tilknytning, trøst, identitet, beskæftigelse og inklusion. Disse fem behov mødes i behovet for kærlighed (Kitwood, 1997). På baggrund af Kitwoods model har professor Dawn Brooker og seniorlektor Isabelle Latham (2006) udviklet den personcentrerede tilgang VIPS, som er et redskab til fagpersonale, der arbejder med demensramte og disses pårørende. VIPS står for

- et værdigrundlag, som anerkender alle mennesker som værdifulde uanset kognitiv evne eller alder,
- en tilgang, som anerkender unikhed og dermed er individualiseret,
- at forstå verden fra perspektivet af den, der skal støttes, og
- at skabe et socialt miljø, som tager hensyn til de psykiske behov.

Også SOSU Nord uddanner SSA-elever med tanke på det hele menneske; ifølge SOSU Nord er det social- og sundhedsassistentens opgave at være helhedsorienteret i tilgangen til borgere og patienter, og de skriver således på hjemmesiden om SSA-uddannelsen og forventningen til social- og sundhedsassistentens kompetencer, at: *"Du arbejder med grundlæggende sygepleje og rehabilitering, og det er dig, som ser helheden i plejen og omsorgen af den enkelte borger"* (Social- og sundhedsassistent, u.d.), og i læringsmålene for undervisningen om demens, står der blandt andet, at SSA-eleven skal *"[...] kunne bevare respekt og værdighed for den enkelte borger/patient samt forebygge udadreagerende adfærd og magtanvendelse."* (bilag 52, s. 21)

Under "Mission, Vision og Værdier" på SOSU Nord's hjemmeside skriver de:

- *"Vi er nysgerrige og proaktive i forhold til verden omkring os"*
- *"Vi tilskynder til og understøtter udvikling i teknologier og brancher"*
- *"Vi eksperimenterer med læringsformer og koblingen mellem teori og praksis for at sikre læring for elever og kursister"* (Mission, Vision og Værdier, u.d.)

Yderligere er SOSU Nord en del af ViVA, der, som nævnt, har udviklet demensscenariet. SOSU Nord understøtter udvikling af teknologier (Mission, Vision og Værdier, u.d.), hvorfor det også må antages at være i organisationens interesse, at undersøge, hvordan demensscenariet kan bidrage i undervisningen. At VR er i udvikling, understøttes af professor Mel Slater (2016), som påpeger, at vi endnu ikke kender VR's fulde potentiale, og kun fremtiden kan vise, hvordan det vil udfolde sig. Af dette antager vi, at VR's potentiale for læring ej heller er udfoldet endnu, hvorfor det er relevant at undersøge.

Opsummerende er der fra flere instanser ikke kun fokus på medicinering og pleje, men i høj grad også på omsorg, når det drejer sig om at arbejde med borgere med demens. Sammenholdt med SOSU Nords engagement i VR, er det relevant at undersøge, hvordan SSA-elevernes evne til at drage omsorg for borgeren med demens og dermed affektive læring kan udvikles gennem deltagelse i VR.

Læring med VR

VR muliggør læringssituationer, som anden undervisning ikke kan. Teknologien giver den lærende mulighed for at udføre opgaver i et realistisk og trygt miljø (Huang, Rauch, & Liaw, 2010), hvor de gennem VR, som er interaktivt og giver brugeren feedback, netop grundet disse egenskaber, kan være i direkte kontakt med miljøet, hvilket fremmer aktiv læring hos den studerende (Allcoat & von Mühlennen, 2018). At læring fremmes af brugen af VR, peger forskning af Johnson (2018) også på, idet han finder, at øvelser i VR giver et forbedret læringsudbytte, både efter første træningssession samt over tid. Hvad angår affektiv læring, som ifølge Krathwohl, Bloom & Masia (1964) dækker over den del af læring, som omhandler tanker, følelser, værdier og den adfærd, som afstedkommes heraf, tyder forskning tillige på, at VR kan bidrage til et affektivt læringsudbytte hos elever, som deltager i VR som en del af deres undervisning: Feltnhofer et al. (2015) finder, at VR kan fremkalde eksempelvis glæde eller tristhed, og Lin, Wang & Suh (2020) konkluderer med deres forskning, at VR påvirker både det kognitive og det affektive læringsudbytte positivt. Jensen og Konradsen (2017) analyserer 21 studier om brugen af VR head-mounted display (HMD) i uddannelse og træning. De finder, at VR kan bidrage til et højere læringsudbytte, når det gælder kognitiv læring vedrørende at huske og forstå rumlig og visuel viden og information, ligesom VR kan bidrage til affektiv læring, som omhandler at kontrollere følelser i stressende og svære situationer. Jensen og Konradsen påpeger på baggrund af deres analyse af de 21 studier ligeledes, at VR i undervisningsbrug kan spænde ben for læring, for eksempel grundet cybersickness, tekniske begrænsninger eller at den lærende distraheres af selve VR-oplevelsen (2018).

Specifikt om affektiv læring og af særlig relevans for vores speciale, grundet sammenfald i undersøgelsens fokus, undersøger Adefila et al. (2016), hvordan VR kan bidrage til at fremme sundhedspersonales affektive læring i forbindelse med at varetage demensramte borgeres ve og vel, således at de ikke udelukkende

tilegner sig praktiske kompetencer. Dette undersøger forskergruppen ved at designe et VR-scenarie, hvor deltageren er i den demensramte borgers sko, således at vedkommende kan øge sin empati for borgeren. Scenariet skabes i samarbejde med eksperter i demens og studerende på relevante uddannelser og konkluderer, at de studerende i højere grad ser på behovet hos det enkelte individ, når de skal udføre sygepleje efter at have deltaget i VR-scenariet. De studerende bliver i højere grad i stand til, som en del af deres arbejdsgang, at overveje, hvad den demensramte føler og behandle vedkommende på baggrund heraf. Møller og Brooks (Unpublished manuscript) finder i et studie om undervisere på en SOSU skoles undervisning med VR-plattformene Sharecare og ViVA, at VR har potentiale i forhold til affektiv læring, i og med at VR lader til at øge elevernes motivation og interesse for læring (Møller & Brooks, Unpublished manuscript). Forskerne finder tillige, at VR tilsyneladende anvendes mest hensigtsmæssigt, hvis eleverne først introduceres for læringsindholdet, dernæst deltager i VR gruppevis og slutteligt diskuterer oplevelsen gruppevis for at igangsætte refleksioner om VR-oplevelsens indhold og oplevelsens afkast i forhold til deres fremtidige virke.

Immersion og presence

På baggrund af ovenstående tegner der sig et billede af, at VR kan bidrage positivt til læring. Også begreberne *immersion* og *presence* er undersøgt i forbindelse med læring. Immersion dækker over VR's teknikaliteter (Slater & Sanchez-Vives, 2016). Presence er VR-deltagerens oplevelse af at være til stede i den virtuelle verden, som VR skaber (Slater & Sanchez-Vives, 2016). Immersion, som bruges til at analysere VR-scenariet senere i specialet, uddybes i specialets teori-del. Om immersion finder Huang et al. (2020), at dette påvirker det affektive læringsudbytte positivt, mens det kognitive læringsudbytte påvirkes på negativ vis af blandt andet immersion. Også Makrensky & Lilleholt (2018) undersøger immersions betydning for læring. De udfører et studie, hvor immersive VR sammenlignes med desktop VR i en læringskontekst. De finder, at immersion påvirker både affektiv og kognitiv læring. Immersion giver i højere grad de lærende positive følelser i forbindelse med brugen af immersive VR, og vedkommende oplever en større værdi af det kognitive udbytte. Forskerne finder ud af, at den lærende med VR i højere grad oplever *presence*, hvilket bidrager til den førnævnte større oplevelse af positive følelser. Om presence finder Mikropoulos & Natsis (2011) gennem en kritisk gennemgang af den empiriske research, som er udført mellem 1999 og 2009 om uddannelsesmæssig brug af virtuelle miljøer, at brugerens oplevelse af presence muligvis bidrager positivt til vedkommendes læring. Dette er på baggrund af, at mindst 12 ud af 53 undersøgte artikler peger på, at der er en sammenhæng mellem presence og læring. Tillige finder Mikropoulos & Natsis (2011) i relation til immersion, at det, at brugeren har en førstehåndsoplevelse med fri navigation, bidrager til vedkommendes læring.

Teoretisk ramme

I det følgende redegør vi i første omgang for den videnskabsteoretiske vinkel, her socialkonstruktivismen, med udgangspunkt i sociologerne Peter L. Bergers og Thomas Luckmanns forståelse heraf, og sidenhen præsenteres teorierne, som analysen bygger på, herunder Weicks meningsskabelse, Krathwohls affektive taksonomi samt Engeströms virksomhedsteori.

Socialkonstruktivisme

I socialkonstruktivismen konstruerer hvert enkelt individ, ifølge Berger og Luckmann (2009), sin egen erkendelse af virkeligheden i et samspil, som finder sted individet og andre individer imellem. Dette samspil foregår i en konstant vekselvirkning, og de erkendelser, som individet udleder heraf, er foranderlige. Der findes således ikke én sand erkendelse af virkeligheden, men i stedet anerkendes alle individers virkelighedserkendelser som værende lige ægte (Berger & Luckmann, 2009).

I vores speciale deltager en række informanter, for hvem det gælder, at vi med et socialkonstruktivistisk syn anerkender deres erkendelser af virkeligheden på lige fod, samt at disse erkendelser er omskiftelige. Vi er ligeledes opmærksomme på, at vi påvirker informanternes virkelighedserkendelser, når vi under empiriindsamling indgår i samspil med dem. Vi påvirker dermed empirien og derfor specialets sluttelige konklusion. Vi kan ikke forhindre denne påvirkning, men vi kan anerkende, at den findes, og vi forsøger at minimere den så meget som muligt gennem metodiske overvejelser, der tager højde for dette.

En bærende teori i vores speciale er Engeströms virksomhedsteori. I denne teori arbejdes der med aktivitetssystemer, om hvilke Engeström skriver: *"An activity system is always a community of multiple points of view, traditions an(d) interests [...] The multi-voicedness [...] is a source of trouble and a source of innovation, demanding actions of translation and negotiation"* (Engeström, 2001, s. 136). Individer, som optræder i aktivitetssystemet, indgår således i et samspil, som former dette aktivitetssystem. På baggrund heraf mener vi, at et socialkonstruktivistisk syn på aktivitetssystemerne kan bidrage til en anerkendelse og dermed forståelse af de forskellige erkendelser af virkeligheden, som skabes i samspillet mellem de individer, som indgår i aktivitetssystemet. Socialkonstruktivismen vil, som følge heraf, bidrage til vores analyse af de ytringer, som fremkommer i interviews, svar i spørgeskemaer samt observationer gjort i forbindelse med empiriindsamling til dette speciale og dermed også til den konklusion, som vi kan drage til slut. Tillige kan vi om specialet konklusion fastslå, at vi med et socialkonstruktivistisk syn in mente er klar over, at en anden konklusion muligvis kunne være fremkommet, hvis andre informanter havde bidraget.

I teorien om meningsskabelse er det bærende, at mening skabes i interaktion med andre individer (Weick, 1995), og for teorien om affektiv læring gælder det, at individer påvirker hinandens læringsproces (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964). I samspil med socialkonstruktivismen mener vi, at disse teorier – ligesom

virksomhedsteori – kan bidrage til, at vi anser alle empiriske bidrag som værende lige vigtige og sandfærdige, når informanternes mening og læring analyseres, hvilket bidrager til en gennemsigtig analyse.

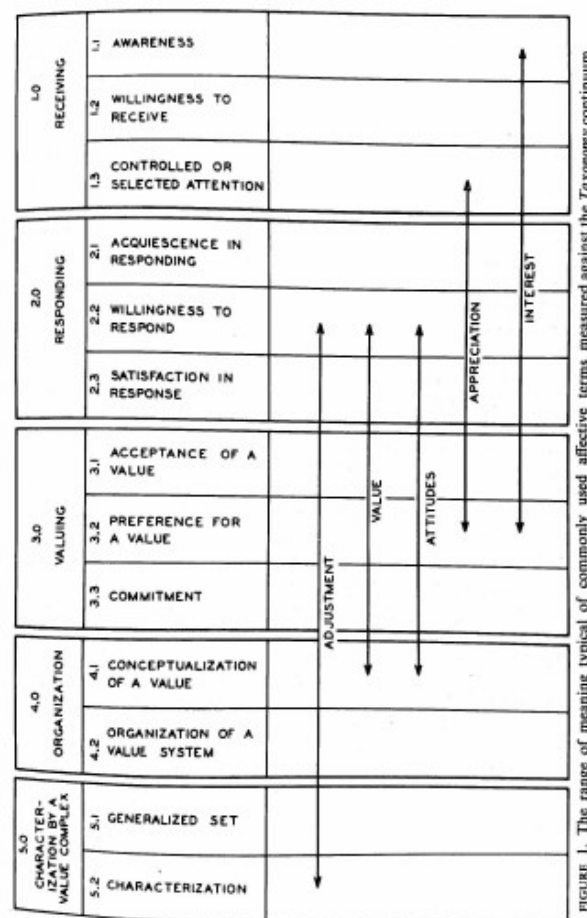
Det affektive domæne

Til at definere det empiriske undersøgelsesfokus samt til at beskrive for sidenhen at kunne analysere på både målene for undervisningen og SSA-elevens læringsudbytte på det affektive område, benytter vi værket "Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals, Handbook 2: Affective Domain" af Krathwohl, Bloom og Masia (1964). Værket giver blandt andet et indblik i det affektive område og dettes mangfoldige mål og præsenterer en taksonomi for den affektive læring. Taksonomien, der senere i dette afsnit redegøres for i korte træk, er det primære analyseværktøj i vores analyse af SSA-elevens affektive læringsudbytte af VR i LE 2.6. Rammeverktøjet er således udviklet i forlængelse af Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook 1: Cognitive Domain (1956) - også kendt som Blooms Taksonomi, da forfatterne til denne i skriveprocessen erkendte, at der også på det affektive område manglede et rammeverktøj. Det har til hensigt at skabe en bevidsthed om og fokus på målene for en given undervisningssituation på det affektive område.

*"In the cognitive domain we are concerned that the student shall be able to do a task when requested. In the affective domain we are more concerned that he **does do** it when it is appropriate when he has learned that he **can do it**" (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964, s. 60).*

Grundlæggende handler affektiv læring således ikke om elevens færdigheder, idet disse hører til det kognitive domæne, men dennes tanker, følelser, strategier, værdier og i sidste ende: handlinger/adfærd. Det lader sig ikke gøre fuldstændigt at adskille den kognitive fra den affektive læring, da udviklingen på de to taksonomier følges ad i læringsprocessen. Nogle gange er hovedvægten på det kognitive, andre gange på det affektive læringsudbytte, men de to vil som udgangspunkt altid påvirke hinanden og udvikles sideløbende. Det bliver yderligere beskrevet i bogen, at studier har vist, at man ikke nødvendigvis opnår en internaliseret ageren med en viden om denne adfærds fordele, men at man er mere tilbøjelige til at ændre adfærd, hvis den kognitive viden støttes op af samtaler mellem ligemænd om adfærdens fordele samt tilkendegivelse af intentionen om at ændre adfærd. Eksemplet i bogen er en flok kvinder, som alle spiser uhensigtsmæssigt i et sundhedsperspektiv. Deres mentor/lærer informerer dem om fordelene ved at spise sundt, men denne viden alene forandrer ikke kvindernes spisevaner. De ændres først, da deres mentor/underviser beder dem om at forholde sig til den viden i fællesskab med de andre kvinder og derefter får dem til at tilkendegive sig, i det tilfælde, at de har en intention om at ændre på spisevanerne.

I analysen af SSA-elevernes affektive læringsudbytte er det taksonomien, vi har fokus på. Den er opdelt i 5 niveauer og hvert niveau har yderligere 2-3 underpunkter (figur 1). Taksonomien har fokus på internalisering, og det handler således om at bevæge sig fra at være opmærksom på en bestemt adfærd til at tilegne sig den adfærd. I denne gennemgang, som følger af taksonomien, vil fokus være på at beskrive de 5 niveauer og det indhold, vi særligt lægger vægt på at benytte i analysen uden særskilt at definere underpunkterne og disses indhold. Taksonomien bevæger sig fra trin 1 til trin 5. Vi bruger nedenstående beskrivelse af taksonomiens 5 trin til at vurdere informanternes læringsudbytte i specialets analyse. Denne beskrivelse bygger på Krathwohl (1964) samt på kompetencemodellen fra Amager og Hvidovre Hospital (Amager og Hvidovre Hospital, 2020). Vi har valgt også at medtage kompetencemodellen, idet denne supplerer Krathwohl (1964) med brugbare stikord. De 5 niveauer er som følger:



Figur 1 - (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964, s. 37)

1: Receiving (herefter "modtager") er, at man er opmærksom på eller følsom over for eksistensen af bestemte ideer, værdier eller fænomener og at man er villig til at tolerere disse. Eksempler på dette kunne være: at differentiere, at acceptere, at lytte (efter) eller reagere på førnævnte ideer, værdier eller fænomener. Indikatorer er at lytte opmærksomt, er at være klar over, at vise forståelse, at være modtagelig, at være sig bevidst samt at observere.

2: Responding (herefter "reagerer") er i nogen grad at være engageret i ideerne, værdierne eller fænomenerne ved aktivt at reagere på disse. Eksempler på dette kunne være at overholde, at efterleve, at fremhæve, at bruge fritid på eller at anerkende dem. Indikatorer er at deltage i, at vise interesse for, at påtage sig, at acceptere, at gennemskue samt at adlyde.

3: Valuing (herefter "værd sætte") er, at man er villig til at blive opfattet af andre som en, der værdsætter bestemte ideer, værdier eller fænomener. Eksempler kunne være at støtte, at bidrage til, at argumentere

for, at udvikle færdigheder indenfor dem. Indikatorer er at vise en problemløsende indstilling, at vise engagement, at argumentere for, at opsøge, at foretrække samt at stå i spidsen for.

4: *Organization* (herefter "organisering") er, at man forholder sig til værdien af de ideer, værdier og fænomener, som man allerede foretrækker og vurderer i forhold til nye for så at etablere et system, hvor disse ranglistes, så de matcher ens internaliserede værdier (filosofi). Eksempler kunne være at diskutere, at teoretisere, at formulere, at balancere og at undersøge. Indikatorer er at vise selvtillid, at tage ansvar for, at samarbejde, at integrere, at afveje og at sammenstille.

5: *Characterization by Value Set* (herefter "karakterisering efter værdisæt") er, at individet handler konsekvent i henhold til de værdier, vedkommende har internaliseret. Eksempler kunne være at revidere, at kræve, at undgå, at modstå og at formå at løse. Indikatorer er at forandre, at ændre strategi, at revidere, at beslutte, at vurdere kritisk samt at undersøge.

Krathwohl, Bloom & Masia nævner i "Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals, Handbook 2: Affective Domain" (1964) en udfordring i brugen af taksonomien i relation til undersøgelser/forskning: Det kan være svært at evaluere det affektive læringsudbytte med stor validitet, reliabilitet og objektivitet, idet der ikke i lige så høj grad som på det kognitive område er arbejdet med at udviklet testmetoder.

Vi har valgt Krathwohls affektive taksonomi som rammeværktøj, idet taksonomien er anvendelig til at vurdere elevernes affektive læringsudbytte. Desuden anerkender teorien ideen om, at læring skabes i fællesskab (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964), hvorfor den komplementerer socialkonstruktivismen. Metodisk er teorivalget medvirkende til, at vi vælger at afholde gruppeinterviews samt bevidst udført VR-brugen med flere elever i lokalet, så eleverne har mulighed for at påvirke hinanden.

Virtual reality

ifølge Slater & adjunkt professor Maria V. Sanchez-Vives (2016) kan det, der er muligt i virkeligheden, også finde sted i VR, bortset fra berøring og force feedback. Det er endda muligt at sætte sig ud over den fysiske virkeligheds begrænsninger, når der er tale om VR, og Slater & Sanchez-Vives (2016) skriver herom, at "*Herein lies its real power.*" Forfatterne betoner netop den pointe, at man endnu ikke har fundet den ypperste måde at anvende VR, idet teknologien har potentiale til at kunne mere end at gøre omgivelser mere indbydende eller tilbyde deltageren illusionen om, at hun eksempelvis i fysioterapi under en øvelse med sine ben spiller VM i fodbold i stedet for at sidde i en maskine, som hun reelt gør i den fysiske virkelighed.

I specialets analyse anvendes begrebet immersion, og det dækker over VR-teknologiens teknikaliteter (Slater & Wilbur, 1997). For at skabe immersion er det nødvendigt, at der i VR-oplevelsen indgår en *Virtual Body*

(herefter VB) (Slater & Wilbur, 1997). VB er både en del af den virtuelle virkelighed, som denne opleves af VR-deltageren, samt udgangspunktet for deltagerens handlinger i den virtuelle verden, for eksempel ved at deltageren ser fra det perspektiv, hvor VB'ens øjne er placeret. Immersion skabes gennem seks aspekter:

- *Inclusive* omhandler i hvilken grad, den fysiske virkelighed lukkes ude.
- *Extensive* beskriver de sensoriske modaliteter.
- *Surroundings* omhandler i hvilken grad den virtuelle virkelighed er panoramisk frem for smalt i synsfeltet samt dybdeopfattelsen.
- *Vivid* omhandler i hvilken grad displayet er troværdigt samt displayets opløsning, blandt andet farver og skygger.
- *Matching* omhandler i hvilken grad, der er et match mellem VB'ens bevægelser og VR-deltagerens bevægelser, således at de første følger de sidste mest muligt 1:1.
- *Plot* går ud på, at der i den virtuelle verden skal være en historie, som tillader deltageren autonomi i sin gøren og laden. Historien skal have sin egen dynamik og være forskellig fra måden, hvorpå den fysiske virkeligheds forløb udfoldes.

Slater & Wilbur (1997) uddyber, at der til hvert aspekt i princippet hører en skala, da disse aspekter kan være opfyldt i højere eller mindre grad. Hvis disse kun i ringe grad opfyldes, kan det betyde, at VR-deltageren ikke reagerer, som vedkommende ville gøre i den fysiske virkelighed, da nervesystemet ikke vil reagere på samme, automatiske måde (Slater & Wilbur, 1997).

Meningsskabelse

Med henblik på at fremhæve dele af underviseres og elevers udtalelser i de semistrukturerede, individuelle interviews anvendes teorien om meningsskabelse af Weick, som han fremlægger den i bogen "Sensemaking in Organizations" (1995). Om meningsskabelse siger Weick: "[...] *sensemaking is about such things as placement of items into frameworks, comprehending, redressing surprise, constructing meaning, interacting in pursuit in mutual understanding, and patterning*" (Weick, 1995, s. 6). Teorien anvendes også til at analysere de af elevernes udtalelser fra diverse gruppeinterviews, der tyder på, at de i samspil skaber mening og udvikler deres læringsudbytte med deltagelsen i VR-scenariet. Med sin anerkendelse af, at individer påvirkes af hinanden og af sine omgivelser (Weick, 1995) har teorien også betydning for visse metodevalg, eksempelvis at der gennemføres gruppeinterviews, og at informanterne overværer hinandens VR-oplevelser.

De fokuspunkter, som teorien om meningsskabelse kan bidrage til at identificere, bruges som fundament for den videre analyse. I teorien optræder syv begreber, som karakteriserer meningsskabelse hos et individ. Disse syv karakteristika sker sideløbende i en meningsskabelsesproces og udfoldes nedenfor.

Grounded in Identity Construction (herefter konstruktion af identitet)

Et af de karakteristika, som optræder i en meningskabelsesproces, kalder Weick "Grounded in Identity Construction". Dette karakteristikum omhandler, at et individ er i konstant forandring samtidig med, at vedkommende viser andre individer en tilpasset udgave af sig selv og forsøger at finde ud af, hvilken definition af selvet, der er den mest passende. Identiteter skabes netop i samspillet med andre individer, og Weick påpeger: "*To shift among interactions is to shift among definitions of self*" (Weick, 1995, s. 20). Omgivelserne opfattes i lyset af den pågældende udgave af selvet, hvorfor disse også opfattes dynamisk, og denne opfattelse påvirker selvet i en vekselvirkning. Det er derfor både individets omgivelser og andre individer, der påvirker selvet og dermed konstruktionen af identitet (Weick, 1995).

Retrospective (herefter retrospektiv)

Individet skaber mening ved at forholde sig til hændelser, som allerede har fundet sted, hvorfor det sker retrospektivt. Når et individ skaber mening retrospektivt, er det også influeret af den nutid, som individet befinder sig i, fordi nutiden udgør det ståsted, som individet nødvendigvis må skabe mening fra. Tillige vil meningen, som skabes, være påvirket af individets hukommelse, idet den fortidige hændelse er lagret som et minde, der bliver genstand for meningsskabelse (Weick, 1995).

Enactive of sensible environments (herefter håndhævende af fornuftige miljøer)

Når individet handler på sine omgivelser, er det *enactment*. Individet står oftest i situationer, hvor hun kan vælge mellem en række reaktioner på den givne hændelse, og disse valg er med til at give omgivelserne mening. Også når det kommer til enactment har andre individer betydning for individets reaktioner, idet Weick påpeger, at visse mennesker spiller en stor rolle under hændelsers forløb, for eksempel ledere (Weick, 1995).

Social

Som tidligere antydnet er meningsskabelse en social proces. Dette grunder i, at individet handler med en vis forventning og forestilling om andre individers reaktion på den givne handling. Omgivelser får derfor mening gennem samspillet individer imellem, og denne nye/reviderede opfattelse af omgivelserne danner grundlag for videre meningsskabelse (Weick, 1995).

Ongoing (herefter igangværende)

Hændelser, som individets erfaring inddeles i, udvælges i den meningsskabende proces med tanke på individets følelser, som disse opleves i nuet, i højere grad end på baggrund af hændelser, som indholdsmæssigt minder om. Idet individets følelser ændrer sig, er meningsskabelse en konstant foranderlig proces (Weick, 1995).

Focused on and by extracted cues (herefter fokuseret på og af udledte signaler)

Om cues (herefter signaler) skriver Weick at *"Extracted cues are simple, familiar structures that are seeds from which people develop a larger sense of what may be occurring."* (Weick, 1995, s. 50). Individet bruger dermed erindringer til at forstå, hvad der er ved at ske i den nuværende situation. Ud af konteksten, som individet befinder sig i, tillægges visse signaler betydning, som individet handler på baggrund af (Weick, 1995).

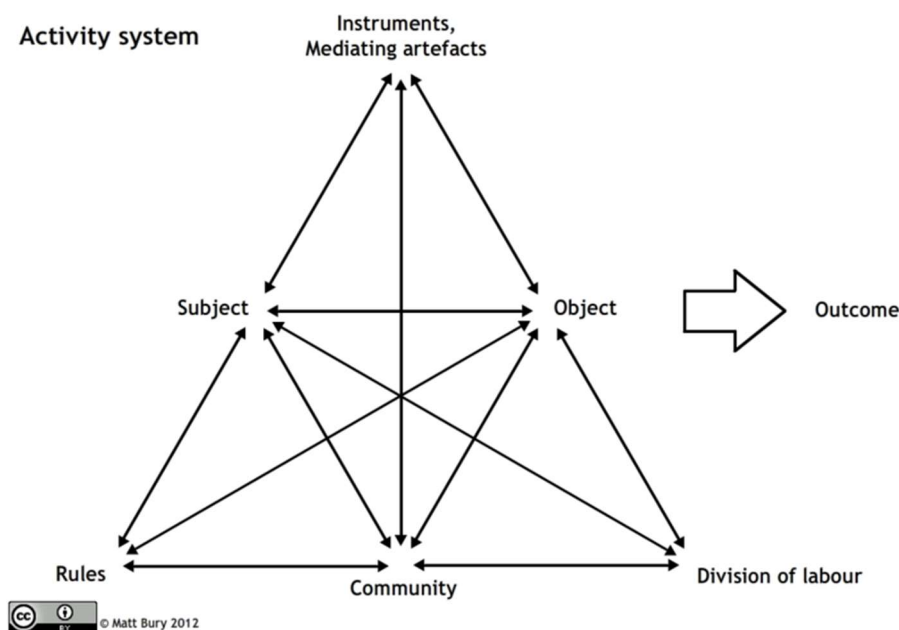
Driven by plausibility rather than accuracy (herefter plausibilitet fremfor nøjagtighed)

Individet sorterer i de stimuli, som møder vedkommende, blandt andet gennem udvælgelse af signaler, hvilket betyder, at mening skabes på baggrund af plausibilitet fremfor nøjagtighed. Det, der højner sammenhængskraften, samt styrker selvbilledet af individet og organisationen i en positiv retning tillægges vægt, når mening skabes (Weick, 1995).

Virksomhedsteori

Med henblik på at belyse, hvordan undervisningen i demens på SSA-uddannelsen på SOSU Nord kan anskues som en aktivitet, Engeströms virksomhedsteori, hvilken der udfoldes nedenfor. Yderligere kan teorien belyse, hvordan aktivitetssystemet forandres med brugen af VR i demensundervisningen. Om virksomhedsteori siger Engeström: *"Activity theory embraces the idea of organizational learning to expand the unit of analysis of learning beyond the skin of the individual, to examine collectives and organizations as learners"* (Engeström & Kerosuo, 2007, s. 336-337).

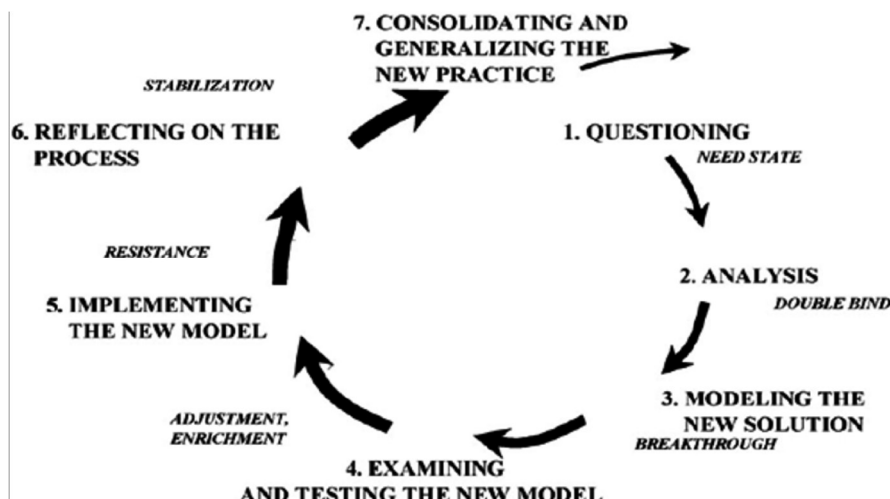
I begyndelsen af 1900-tallet blev virksomhedsteori udviklet i den kulturhistoriske skole i russisk psykologi og først og fremmest anvendt til analyse af børns læring og leg. De seneste 40 år er virksomhedsteori benyttet i den vestlige verden, hvor den er blevet udviklet og således også anvendt i andre sammenhænge (Engeström & Miettinen, 2007; Engeström, 2001). Psykolog Lev Vygotsky grundlagde virksomhedsteoris 1. generation i 1920'erne og '30'erne, og senere har psykolog Leont'ev, i forbindelse med udviklingen af 2. generation af teorien, sat fokus på tydeligheden i forskellen mellem individets handlinger og den kollektive aktivitet (Engeström & Sannino, 2009). I dette speciale anvendes netop et 2. generationsaktivitetssystem i analysen, som ses i figur 2 neden for:



Figur 2 - https://da.m.wikipedia.org/wiki/Fil:Activity_system.png

I elementet subject (herefter subjekt) placeres det pågældende individ eller den pågældende gruppe, som analysen tager udgangspunkt i. *Object* (herefter objekt) spiller den centrale rolle, idet det er genstanden/målet for aktiviteten. Objektet er tillige op til fortolkning af det enkelte individ og dermed vedkommendes forståelse af aktiviteten. *Mediating artefacts* (herefter medierende artefakter), som kan være en teknologi eller (andre) fysiske objekter, gør, at objektet kan blive et *outcome* (herefter resultat). De grupper eller individer, som har et fælles objekt, udgør elementet *community* (herefter fællesskab). Fællesskabets opgave- og magtfordeling belyses i elementet *division of labour* (herefter arbejdsfordeling), og normer, retningslinjer og regler, som optræder i aktivitetssystemet, belyses i elementet *rules* (herefter retningslinjer eller normer) (Engeström & Sannino, 2009).

Udviklingsprocessen, hvor et aktivitetssystem forandres, kalder Engeström for ekspansiv læring. Han siger herom: *"In expansive learning, learners learn something that is not yet there. In other words, the learners construct a new object and concept for their collective activity [...]"* (Engeström & Sannino, 2009, s. 2). Processen, som må forstås som, at den tager udgangspunkt i det abstrakte og bevæger sig til den konkrete, og altså ikke er en step-by-step-tilgang, ses i figur 3 nedenfor:



Figur 3 (Engeström & Sannino, 2009, s. 8)

Den primære drivkraft i udviklingsprocessen er undren eller uoverensstemmelser i aktivitetssystemet. Når det gælder uoverensstemmelser, kan det både være en mellem to eller flere af aktivitetssystemets elementer, mellem et nyt og et i forvejen fungerende aktivitetssystem, som har samme objekt, eller en uoverensstemmelse mellem nyligt opstået og et tidligere aktivitetssystems historiske og/eller kulturelle levn, som kan være igangsættende for den ekspansive læringsproces. Når en uoverensstemmelse eller undren er opstået ved den eksisterende praksis, analyserer man situationen ved at se på årsager til tingenes tilstand. Dernæst skabes en ny model, som både indeholder en løsning på problemet, og som undersøges yderligere med henblik på at identificere både begrænsninger og potentialer. Undersøgelsen sker gennem afprøvninger. Modellen implementeres herefter, og til slut evaluerer man processen og konsoliderer resultatet (Engeström & Sannino, 2009).

Teknologisyn

Vores teknologisyn fremlægges i det følgende.

Peter-Paul Verbeek, som er professor i teknologifilosofi ved Twente Universitet, omtaler i bogen "What Things Do: Philosophical Reflections on Technology, Agency, and Design" (2005) teknologier som *mediators* (herefter mediatorer). Verbeek skriver, at mediatorerne spiller en aktiv rolle i individers tilværelse, da de har betydning for den interaktion, der finder sted både imellem og mellem disse og den omkringliggende verden, og således konstituerer subjekt og objekt ifølge Verbeek hinanden. Briller gives som eksempel på, at individet påvirkes af teknologier, idet vedkommende ville være hæmmet i sine udfoldelser, hvis disse ikke bæres (Verbeek, 2005).

Som nævnt anvendes Engeströms virksomhedsteori som et analyseredskab, herunder hans model af 2. generationsaktivitetssystem (Engeström & Sannino, 2009) i dette speciale. I denne model er medierende

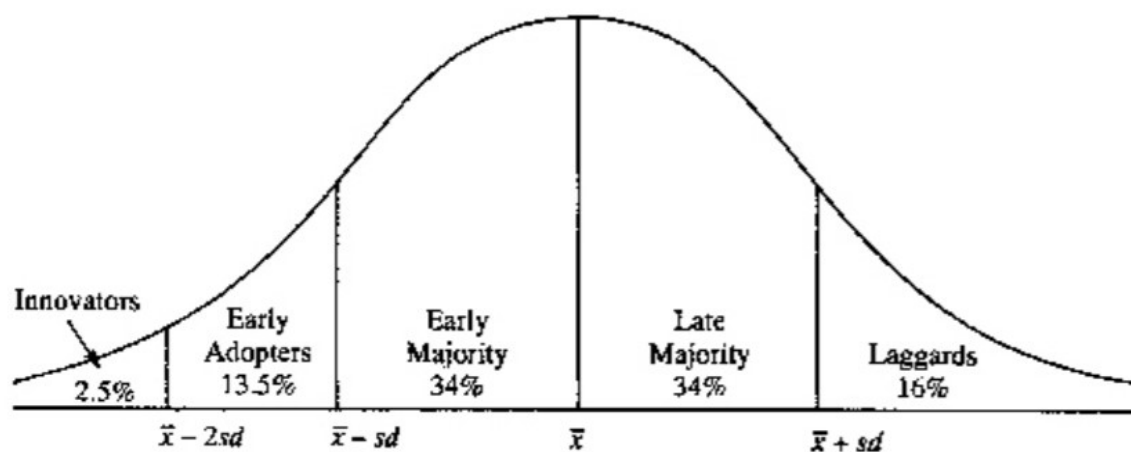
artefakter et element, som vi tillægger betydning i relation til teknologi. Dette er, fordi VR-teknologien, som eleverne nødvendigvis må anvende for at få den pågældende demensoplevelse, af os anses for at være et medierende artefakt; uden teknologien var netop denne oplevelse og dermed det specifikke, mulige læringsudbytte ikke muligt at opnå og dermed tillægges teknologien afgørende betydning. VR-teknologien vil muligvis påvirke SSA-elevers professionelle jeg.

Hypoteser

Vi har, i forbindelse med vores indledende arbejde med dette speciale, dannet seks hypoteser om variabler, der kan påvirke informanternes læringsudbytte i forbindelse med VR-oplevelsen. I det følgende vil disse og deres baggrund blive præsenteret, for i analysen at blive udfoldet.

Teknologitilgang

Ifølge sociolog Everett M. Rogers teori *Diffusion of Innovations* vil enhederne i et socialt systems adoptionsrate af en given innovation (herefter teknologitilgang) over tid følge en bestemt skabelon, som indeholder fem klassifikationer (Rogers, 1995). Ethvert socialt system er opdelt som følger: *Innovators* udgør 2,5% af medlemmerne, og de er de første til at adoptere en innovation. De har evnen til at forstå og placere kompleks, teknisk viden, og de kan arbejde med innovationen i en situation, hvor der i høj grad er usikkerhed omkring denne. Det gør de uafhængigt af andre. Dernæst er gruppen *early adopters*, som udgør 13,5%. Kendetegnende for gruppen er, at de er respekterede meningsdannere og rollemodeller, hvorimod innovators ikke er accepteret i sociale sammenhænge. Den tredje gruppe er *early majority*, som udgøres af 34% af medlemmerne. De adopterer en innovation lige før gennemsnittet. Gruppen *late majority* udgøres også af 34% af medlemmerne og adopterer innovationen lige efter gennemsnittet ofte grundet pres. Til slut findes gruppen *laggards*, som udgør 16% af medlemmerne. Denne gruppe kan have direkte modstand mod innovationen, eksempelvis grundet ressourcemangel (Rogers, 1995). Figur 4 illustrer disse grupper.



Figur 4 - Diffusion of Innovations - (Rogers, Diffusion of Innovations, 5th edition, 2003, s. 171)

Med denne teori in mente finder vi det interessant at undersøge, om SSA-elevernes teknologitilgang kan have betydning for deres læringsudbytte med demensscenariet, idet vores hypotese er, at teknologitilgang kan have indflydelse på, hvordan de tilgår demensoplevelsen. Inspireret af Rogers teori har vi udfærdiget fem kategorier vedrørende teknologitilgang, som informanterne skal placere sig i. Kategorierne ses i spørgeskema 1 (bilag 18).

For at undersøge denne hypotese sammenholder vi deres vurderede tilgang til teknologi med deres affektive læringsudbytte i analysens slutning.

Gennemførsel af VR eller ej

Da vi er bevidste om, at VR-udstyret ligesom al anden teknologi kan give tekniske udfordringer, som ikke er mulige at løse i situationen, har vi en forventning om, at det kan ske, at nogle informanter ikke kan gennemføre VR-scenariet. Vi danner på baggrund heraf en hypotese om, at eleverne alligevel opnår et affektivt læringsudbytte. Hypotesen undersøges i analysens slutning, ved at vi sammenholder SSA-elevernes affektive læringsudbytte med, om de har gennemført VR eller ej.

Uddannelsesniveau

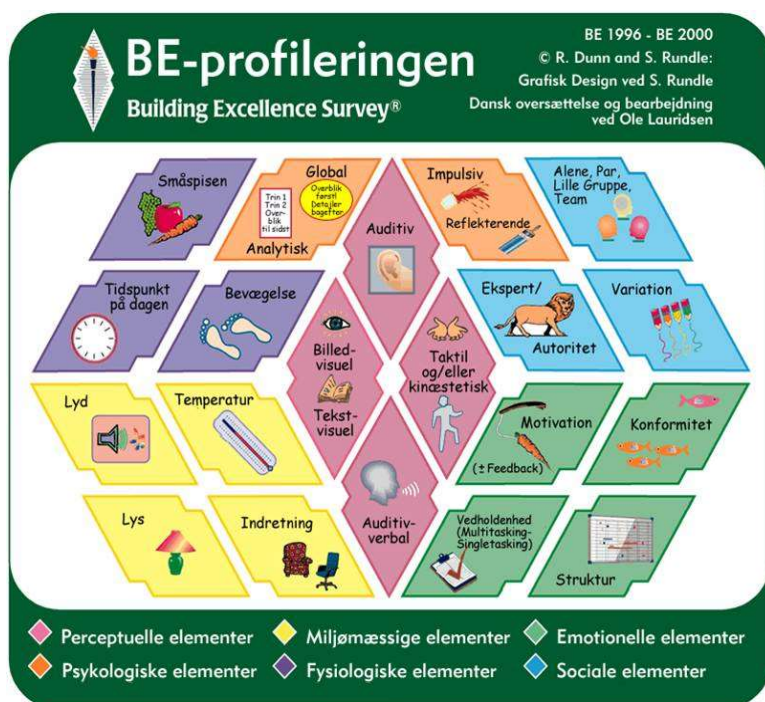
På baggrund af at SSA-elever kan have forskellige uddannelsesniveau, hvilket også er gældende for vores informanter (bilag 22; bilag 23 bilag 24; bilag 25; bilag 26; bilag 27; bilag 28; bilag 29; bilag 30; bilag 31), danner vi en hypotese om, at uddannelsesniveau kan have en sammenhæng med informanternes affektive læringsudbytte.

Læringsstile – Building Excellence

En anden hypotese, vi har udviklet, omhandler læringsstile. Vi tager udgangspunkt i lektor Ole Lauridsens (2012) bearbejdning af Dunn & Dunns samlede værker. Modellen (se figur 5) kendes som Building Excellence. Den bygger på og er således en videreudvikling af Dunn & Dunns model for læringsstile. Denne Building Excellence model er kendetegnet ved, at målgruppen er de lidt ældre "lærende" - specifikt de lærende over 16 år, samt at rammerne for læringen er sprængt. Læring ses nu som noget, der transcenderer den intenderede læring i klasselokalet, og indbefatter således også den ikke intenderede læring, som livet og dets erfaringer kan give individet uden for klasseværelset. Grundlæggende for Dunn & Dunn har fokus været at tilrettelægge undervisningen, så denne passer til individets læringsstil, og således højne vedkommendes læringsudbytte.

Læring er i denne sammenhæng defineret som:

"den bevidste eller ubevidste proces, som omfatter optagelse af data/information, bearbejdning af disse data/denne information til viden og lagring af denne viden så den senere kan anvendes bevidst eller ubevidst, og som resulterer i erkendte eller uerkendte ændringer i personens holdninger og adfærd." (Lauridsen, 2012, s. 46)



Figur 5 - (Lauridsen, Læringsstile, 2020)

Som det ses på figur 5, er læringsstile ifølge Dunn & Rundle bestående af 20 specifikke faktorer, der har indflydelse på individets læring, og som er fordelt på seks forskellige overordnede elementer. Vi har fokus på de perceptuelle elementer i dette speciale, fordi de er signende for måden, individet primært opnår læring på. De har at gøre med de sansemæssige faktorer, herunder det auditive – enten lytning eller tale, det visuelle – både det billed- og det tekstvisuelle eller det taktile og/eller kinæstetiske.

Vi danner med teorien om de perceptuelle elementer af læringsstile in mente, en hypotese om, at SSA-elevens primære, perceptuelle læringsstil kan have indflydelse på deres affektive læringsudbytte med VR. Denne undersøger vi i analysens slutning.

Alder

På baggrund af at SSA-elever kan have forskellig alder, hvilket også er gældende for vores informanter (bilag 22; bilag 23; bilag 24; bilag 25; bilag 26; bilag 27; bilag 28; bilag 29; bilag 30; bilag 31), danner vi en hypotese om, at alder kan have en sammenhæng med elevernes affektive læringsudbytte.

Erfaring med VR eller ej

I vores undersøgelse deltager informanter, som har erfaring med VR og nogle, som ikke har (bilag 42; bilag 43; bilag 44; bilag 45; bilag 46; bilag 47; bilag 48; bilag 49; bilag 50; bilag 51). Vi danner en hypotese om, at de, der har erfaring med VR, vil opnå et højere læringsudbytte, end de, der ingen erfaring har.

Metode

I det følgende præsenteres specialets metodologi, dets metoder samt de etiske og metodiske overvejelser.

Casestudie

Med problemformuleringen *"Hvordan kan social- og sundhedsassistentelevers affektive læringsudbytte påvirkes gennem deltagelse i VR-scenariet 'lejligheden'?"* bygges analysen op på baggrund af et casestudie, idet vi gerne vil undersøge noget, som foregår i samtiden, som vi ikke har mulighed for at kontrollere eller påvirke (Yin, 2014). Her er fokus således på det affektive læringsudbytte, som SSA-elever på SOSU Nord har af at benytte VR i LE 2.6, som omhandler arbejdet med borgeren med demens. Det er ikke sædvane at benytte VR i stort omfang i demensundervisningen på SOSU Nord, jævnfør underviserinterviews (bilag 7; bilag 9). Undersøgelsen kan således være til interesse for såvel SOSU Nord som for øvrige SOSU-skoler i Danmark eller lignende uddannelsesinstitutioner i ind- og udland i deres proces med at afgøre, om det kan være relevant at inddrage VR i demensundervisningen. Yderligere har vi fokus på forskellige variabler i vores undersøgelse, herunder teknologitilgang, alder, uddannelsesniveau, om informanten har erfaring med VR eller ej, om informanten gennemførte VR-scenariet eller ej samt primær, perceptuel læringsstil. Sammen med mangfoldige metoder, herunder dokumentstudier, interview og gruppeinterview, observationer og spørgeskema, medvirker de til at skabe en pålidelig konklusion, som bygger på valide data. Casestudiet tager afsæt i en virkelig kontekst, her i forbindelse med undervisningen i demens, hvor VR-scenariet ville kunne benyttes også med fagets eksisterende mål for øje. Dette casestudie har særligt fokus på en begivenhed, nemlig VR-oplevelsen for SSA-eleverne på LE 2.6, men i den forbindelse har det tillige været relevant at se på konteksten, hvorfor dataindsamlingen også omfatter dokumentstudier af organisationen SOSU Nord samt interviews med undervisere (bilag 7; bilag 9) og observationer af undervisning (bilag 57).

Det skal retfærdigvis nævnes, at omstændigheder har umuliggjort at undersøge VR som en del af undervisningen for alle elever på holdet, og derfor har vi i stedet udvalgt, med vejledning fra underviseren, bestemte grupper, for hvem VR-oplevelsen kunne være særligt relevant grundet emnet for deres gruppearbejde.

Når man udfører et casestudie, kan det tage et realist-perspektiv såvel som et relativistisk perspektiv (Yin, 2014). Er casestudiet orienteret imod førstnævnte, arbejder forskeren ud fra den overbevisning, at der findes én virkelighed, som er ens for alle, der observerer den. Med det relativistiske perspektiv udfører forskeren sit casestudie med den overbevisning in mente, at hvert individ oplever sin egen udgave af virkeligheden og derfor muligvis opfatter denne forskelligt fra andre mennesker (Yin, 2014). Casestudiet, som vores speciale udgør, er relativistisk orienteret, da vi anerkender socialkonstruktivismen og – som redegjort for i afsnittet om samme – derfor anser vores informanter for at skabe deres egen erkendelse af virkeligheden i samspil

med hinanden. For specialet betyder det, at vi tillægger hver informants udtalelser samme værdi uagtet, om denne mening eller holdning er forenelig med flertallets eller ej. Vi har derfor lagt vægt på at få alle informanter i tale både individuelt og i grupper, så de får mulighed for at udtrykke sig i forskellige omgivelser med den påvirkning, som disse kan have på diverse udtalelser.

Oculus Rift

Det VR-udstyr, som anvendes i specialets undersøgelse, er Oculus Rift. Udstyret består af et HMD og to haptiske controllere, som forbindes til en stationær computer (VR-SPIIL TIL DIN PC, u.d.), hvorfra VIVA platformen, som demensscenariet er en del af (ViVA, u.d.), kan tilgås. En ekstern skærm kan kobles til, således at de omkringværende kan se, hvad VR-deltageren oplever.

Spørgeskemaundersøgelse

Olsen (2006) skriver i sin bog "Guide til gode spørgeskemaer", at spørgeskemaer bidrager til ny viden om blandt andet holdninger og adfærds udbredelse samt sammenhænge. Med Olsens guide for øje har vi udarbejdet tre spørgeskemaer, som benyttes til empiriindsamling i specialet. Disse ses i bilag 18, 19 og 20. Spørgeskema 1 og 2 er langt hen ad vejen identiske, idet deres overordnede formål er at give os indsigt i, hvorvidt informanterne ændrer deres svar efter deltagelsen i VR-scenariet eller ej. Spørgeskema 3 omhandler svarpersonens læringsstil og intelligenser. I følgende redegøres for de metodiske overvejelser angående spørgeskemaundersøgelsen.

Temaet i spørgeskema 1 er SSA-elevernes opfattede udgangspunkt for læring, og temaet i spørgeskema 2 er elevernes læringsudbytte. Disse spørgsmål tager udgangspunkt i målene for læringselement 2.6 i forbindelse med varetagelse af pleje og omsorg for demensramte borgere samt deres syn på teknologi. Ordvalget er tilpasset målgruppen. Spørgeskemaerne besvares med vores tilstedeværelse, hvorfor det er muligt at afhjælpe eventuelle usikkerheder i forbindelse med forståelse af spørgsmålene, selvom vi, som nævnt, har forsøgt at stille præcise spørgsmål.

For spørgeskema 1 og 2 gælder det, at der i de to tilsammen optræder faktuelle spørgsmål, holdningsspørgsmål samt baggrundsspørgsmål. Spørgeskemaernes første spørgsmål er baggrundsspørgsmål, som giver os indsigt i informanternes demografi. Alder og uddannelsesniveau anvendes som variabel i specialets analyse. De faktuelle spørgsmål, som er kendetegnet ved at have svar, der kan tjekkes (Olsen, 2006), omhandler blandt andet erfaringer med demensramte samt informantens måde at tilgå ny teknologi. Disse spørgsmål bidrager med svar på ydre faktorer, som kan have betydning for informanternes oplevelse med VR-scenariet og dermed deres mulige udvikling. Holdningsspørgsmålene, som bygger på vurderinger (Olsen, 2006), har i spørgeskema 1 og 2 til formål at undersøge informanternes opfattelse af egne værdier og evner i arbejdet med demensramte borgere. Holdningsspørgsmålene er opstillet på en skala fra 1-5, hvor

de skal angive i hvilken grad, de vurderer sig selv til at være kompetente til en given opgave. Spørgsmålene er baseret på målene for LE 2.6 (bilag 52, s. 20).

Det må bemærkes, at spørgeskema 1 og 2 ikke anvendes som måleinstrument for læringsudbyttet, selvom disse er sammenlignelige. Desuden har spørgeskema 2 til formål at sætte gang i elevernes refleksioner om eventuel læring i forbindelse med VR-oplevelsen samt at danne grundlaget for det forestående gruppeinterview.

Spørgeskema 3's tema er elevernes opfattede læringsstil og intelligenser. For spørgeskema 3 gælder det, at spørgsmålene udelukkende er holdningsspørgsmål, der har til formål blandt andet at identificere informanternes primære perceptuelle læringsstil med henblik på brug i specialets analyse.

Besvarelsesne af spørgeskema 1 ses i bilag 22, bilag 23, bilag 24, bilag 25, bilag 26, bilag 27, bilag 28, bilag 29, bilag 30, og bilag 31. Besvarelsesne af spørgeskema 2 ses i bilag 32, bilag 33, bilag 34, bilag 35, bilag 36, bilag 37, bilag 38, bilag 39, bilag 40, og bilag 41. Besvarelsesne af spørgeskema 3 ses i bilag 42, bilag 43, bilag 44, bilag 45, bilag 46, bilag 47, bilag 48, bilag 49, bilag 50 og bilag 51

Observation

I nærværende speciale, med udgangspunkt i Justesen og Mik-Meyers definition af observation (2015), benytter vi os af fokuseret og struktureret deltagerobservation, hvor vi påtager os en passiv observatørrolle. Vi er fokuserede, idet vi har udvalgt første undervisningsgang i læringselementet om demens. Vi har udvalgt denne situation for at få en fornemmelse af holdet, undervisningen og det, der lægges op til, at SSA-eleverne skal lære. Observationen er ydermere struktureret, idet vi forinden observationen har udfærdiget en observationsguide, som vi følger (bilag 17). Deltagerobservation muliggør en iagttagelse af, hvordan en interaktion faktisk foregår, hvilket sikrer en mere ubearbejdet viden om praksis (Justesen & Mik-Meyer, 2015, s. 100). Vi er passivt observerende, idet vi overværer første undervisningsgang i LE 2.6 på SSA-uddannelsen. Vi har en tydelig kvalitativ tilgang, idet vi særligt lægger vægt på information, interaktion og kommunikation (Justesen & Mik-Meyer, 2015) med både meningsskabelse og socialkonstruktivisme in mente.

Dokumentstudier

I processen med at blive klogere på Videnscenter for Velfærdsteknologi Vestdanmarks fokusområde og SOSU Nords SSA-uddannelse - i særdeleshed dennes læringsmål, specifikt for LE 2.6 - har vi benyttet os af dokumentstudier, som vi vil sætte nogle ord på med hjælp fra Justesen og Mik-Meyer (2015). Informationssøgningen om organisationerne har hovedsageligt taget udgangspunkt i dokumenter, som de selv har produceret og distribueret, hvorfor vi må formode, at deres styrker og visioner klart træder frem, og

det må formodes, at eventuelle problematikker og uoverensstemmelser ikke gør det. Yderligere skal det nævnes, at vi i nogen grad udvælger sekvenser fra dokumenterne, og derfor ikke altid videreformidler deres helhed. Hvad angår læringsmålene for læringselementet anlægger vi en indholdsanalytisk tilgang for at forstå disse og deres struktur, for derefter at kunne bruge dem i analysen af elevernes affektive læring (Justesen & Mik-Meyer, 2015). Vi fokuserer på den affektive læring, som målene for undervisningen lægger op til. Yderligere har vi i indholdsanalysen fokus på diskursen om de affektive elementer i læringsmålene, når det er aktuelt.

Semistruktureret interview

I specialet bruger vi ad flere omgange det semistrukturerede forskningsinterview: Vi har udført 12 individuelle interviews, herunder 2 med undervisere og 10 med SSA-elever, samt 3 gruppeinterviews med 3-4 interviewpersoner i hver gruppe.

”Det kvalitative forskningsinterview forsøger at forstå verden ud fra interviewpersonernes synspunkter ...” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 17) og har karakter af *”... en samtale, der har en struktur og et formål”* (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 19). Med udgangspunkt i teori fra Justesen & Mik-Meyers bog *”Kvalitative metoder”* (2015) uddybes i det følgende, hvordan og hvorfor vi anvender interview som metode: Interviewene i dette speciale har til formål at tilvejebringe en viden om SSA-elevernes affektive udgangspunkt, deres affektive læringsproces, deres affektive læringsudbytte samt viden om undervisningens struktur og opstillede mål for denne på social og sundhedsassistentuddannelsen – specifikt for LE 2.6 på SOSU Nord, som omhandler demens. For alle interviews gælder det, udover at de er semistrukturerede, at vi forinden interviewene har udfærdiget en interviewguide (bilag 15; bilag 16) med igangsættende spørgsmål, der tjener som rettesnor for samtalen. Det må bemærkes, at interviewguiden for de individuelle elevinterviews, som er det første interview, udgøres af elevernes besvarelser af spørgeskema 1 med henblik på at få uddybet deres besvarelser. Vi har fokus på at stille åbne spørgsmål, idet vores mål med interviewet er at afdække interviewpersonens livsverden, hvorfor vi heller ikke har en forventning om, at interviewpersonen drager bestemte holdninger eller synspunkter frem. Vi spørger således til interviewpersonens *oplevelse* af dette og hint.

For at få et indblik i den forventede faglige udvikling, undervisningens struktur og de opstillede mål, har vi interviewet undervisere med blandet undervisningserfaring med målgruppen (bilag 7; bilag 9).

De individuelle interviews med testpersonerne før VR-deltagelsen har til formål at etablere grundlaget for den affektive læring samt at kortlægge interviewpersonens erfaring og oplevelser med mennesker med demens. Interviewene er korte og uformelle af cirka 5 minutters varighed. De bliver udført individuelt udenfor andres påhør. Besvarelsen af spørgeskema 1, der tjener som interviewguide, ses i bilag 22, bilag 23,

bilag 24, bilag 25, bilag 26, bilag 27, bilag 28, bilag 29, bilag 30 og bilag 31. Transskriptionerne af de individuelle elevinterviews er at finde i bilag 1, bilag 2, bilag 3, bilag 8, bilag 10, bilag 11, bilag 12, bilag 13, bilag 14 og bilag 21.

De tre gruppeinterviews (bilag 4; bilag 5; bilag 6) med 4 informanter i hver er udført efter VR-deltagelsen, og har til formål at spore os ind på testpersonernes affektive læringsudbytte deraf. Interviewet er semistruktureret, idet vi vil sikre os, at det omhandler affektiv læring, men samtidig give plads til de refleksioner om affektiv læring, som fylder hos eleverne efter VR-deltagelsen, hvad end de måtte være.

Procesbeskrivelse

Følgende har til hensigt at synliggøre og beskrive den metodiske proces og relative kronologi. Udfærdigede og benyttede spørgeskemaer, interviewguides, observationsguides findes i bilag 1, bilag 2, bilag 3, bilag 15, bilag 16 og bilag 17, mens testplanen er at finde senere i dette afsnit. Der henvises til dem løbende, hvor metoden nævnes i beskrivelsen.

Det første, vi undersøgte, var organisationen og læringsmålene for demensundervisningen på SSA-uddannelsen på LE 2.6 (bilag 52, s. 21). Den viden kunne både bidrage til at definere undersøgelsesfeltet og dermed definere, hvilke affektive læringsmål, vi skulle have fokus på samt give os et billede af organisationens fokus i relation til affektive læringsmål for SSA-elever. Derfor undersøgte vi også dokumenter, som organisationen har stillet til rådighed, SOSU Nords hjemmeside, Videnscenter for Velfærdsteknologi Vestdanmarks hjemmeside og gennemførte individuelle, semistrukturerede interviews med to undervisere tilknyttet LE 2.6 på SOSU Nord. Fokus i interviewene var på undervisernes indhold af og formål med demensundervisningen samt deres indtryk af og oplevelser med SSA-eleverne i forbindelse med samme undervisning. Interviewguiden til interviewene med underviserne ses i bilag 15, mens transskriptionerne af interviewene ses i henholdsvis bilag 7 og bilag 9.

Udover at deltage i interviewet har underviserne bidraget til vores speciale ved at stille elever til rådighed for vores undersøgelse under deres undervisning i LE 2.6. Som en del af læringselementet inddeles eleverne i hold af cirka fire, og hvert hold får et emne inden for demensområdet. Sammen med underviserne udvalgte vi to grupper på det ene hold og én gruppe på det andet hold, hvor underviseren kunne se en mulig affektiv læring med VR-oplevelsen. To af de 12 elever valgte at sige nej tak til at deltage i VR-oplevelsen, hvorfor de udgår som informanter. 3 af de 10 resterende informanter gennemførte ikke VR-scenariet, men medtages alligevel som informanter på lige fod med de andre, da de har en VR-oplevelse, dog begrænset.

Læringselement 2.6 strækker sig over fem dage, hvor den første dag primært består af underviseroplæg om demens, de tre næste dage er selvstændigt gruppearbejde med det valgte emne, og den sidste dag er

fremlæggelser. VR-oplevelsen skulle således finde sted på dag to eller tre. Grundet coronavirus modtog det ene hold første dags undervisning virtuelt, mens det andet hold modtog fysisk undervisning i SOSU Nords lokaler i Aalborg. Her deltog vi for at præsentere vores agenda for eleverne med henblik på at gøre eleverne trygge ved senere hen at skulle deltage i vores undersøgelse samt observere for at få en fornemmelse af underviser og elevers eventuelle fokus på affektiv læring. Observationsguiden ses i bilag 17.

Næste gang, vi mødte eleverne, var til selve undersøgelsen af elevernes affektive læringsudbytte med demensscenariet. Hertil anvendte vi en testplan, som ses i følgende afsnit.

Slutteligt i processen har vi distribueret spørgeskema 3 (bilag 20) til eleverne med henblik på at indsamle viden om deres læringsstil for at kunne medtage deres primære, perceptuelle læringsstil som variabel i specialets analyse samt for at finde ud, om informanterne forud for VR-deltagelsen havde prøvet VR eller ej med henblik på at undersøge dette som en variabel. Dette er for at undersøge, om denne kan have betydning for det affektive læringsudbytte afstedkommet af Ella-scenariet.

Undersøgelsesdesign for identificering af SSA-elevernes affektive læringsudbytte

Det overordnede formål med undersøgelsen er at afdække SSA-elevers affektive læringsudbytte gennem VR, hvor deltageren i VR har en demensoplevelse. Demensoplevelsen er beskrevet i afsnittet "VR-scenariet: Lejligheden", som er at finde tidligere i specialet.

Vi har afholdt 3 x 1,5 times sessioner med 3 grupper á 4 informanter ad gangen. Disse informanter var på det pågældende tidspunkt midt i et 5 dages undervisningsforløb om demens, og på den pågældende dag i gang med et gruppearbejde med et emne, der var relevant i forhold til VR-scenariet.

Metoder og datatyper i kronologisk rækkefølge:

1. Spørgeskema 1 (digitale besvarelser)
2. Individuelle interviews (lydoptagelse)
3. VR – deltagelse (Videoptagelse)
4. Spørgeskema 2 (digitale besvarelser)
5. Gruppeinterview (videoptagelse)

Strategi for hvordan data analyseres:

- Lydoptagelser og videoptagelser af interviews transskriberes og analyseres ved hjælp af Weicks meningsskabelsteori samt Krathwohls affektive taksonomi.
- Spørgeskema 1 analyseres ud fra demografi og spørgeskema 1 og 2's besvarelser sammenholdes.

Metodernes funktioner og sammenhænge

I hver session har vi udleveret to spørgeskemaer. Et (spørgeskema 1) blev udleveret som det første i hver session og det andet (spørgeskema 2) blev udleveret efter VR-deltagelsen.

Spørgeskema 1 (bilag 18) havde fokus på at afklare nogle demografiske spørgsmål, ligesom det fungerede som interviewguide for et individuelt interview, som alle informanter deltog i lige bagefter. I den del af spørgeskemaet, som var udgangspunktet for interviewet, skulle de forholde sig til, i hvor høj grad de vurderer egne evner på en skala fra 1-5, hvor 1 er "slet ikke" og 5 er "i meget høj grad" med henblik på at igangsætte en refleksion, som kunne uddybes i interviewet.

Spørgeskema 2 (bilag 19) havde som formål at igangsætte refleksioner om deres opfattede læringsudbytte ved hjælp af de samme 7 spørgsmål fra spørgeskema 1, og svarene i spørgeskema 2 var udgangspunktet for en del af samtalen i gruppeinterviewet.

I hver session afholdte vi ligeledes to interviews:

Første interview, som var et individuelt interview med hver elev, blev afholdt umiddelbart efter besvarelsen af spørgeskema 1, og dette spørgeskema var, som nævnt, omdrejningspunktet og dermed interviewguide for samtalen i interviewet. Informanternes udtalelser i dette interview er sidenhen brugt til at analysere, hvordan SSA-eleverne skaber mening i forhold til at arbejde med borgere med demens, hvilket i retrospekt har medvirket til at danne grundlag for udvælgelsen af analysens temaer.

Andet interview, som var et semistruktureret gruppeinterview, blev afholdt umiddelbart efter spørgeskema 2, hele gruppen á 4 informanter deltog i interviewet. Til det havde vi udfærdiget en interviewguide (se bilag 16). Interviewet har sidenhen belyst en læringsproces analyseret med meningsskabelsesteori samt vores vurdering af deres individuelle affektive læringsudbytte.

VR-deltagelsen foregik, mens hele gruppen var til stede i lokalet.

Testpersonen gennemgik i første omgang et øve-scenarie, hvor vedkommende blev trænet i at navigere i VR-scenariet. Sidenhen skulle testpersonen gennemgå det aktuelle VR-scenarie, "Ella". Testpersonerne deltog i VR-scenariet en ad gangen, og de iagttog hinanden. De blev informeret om, at de gerne måtte tale undervejs om egen oplevelse. En medarbejder fra SOSU Nord var behjælpelig med VR-udstyret, hvis det gav udfordringer.

Etiske overvejelser

I forbindelse med udarbejdelsen af dette speciale har vi gjort os nogle etiske overvejelser, som vil blive udfoldet i det følgende. Disse overvejelser er gjort med baggrund i "Danish Code of Conduct for Research Integrity (2014)", som er en publikation, der har til formål at styrke integriteten i dansk forskning gennem oplysning herom samt at bidrage til en fælles kultur i forbindelse med integritet i forskning.

Vi er ærlige i brugen af andres teorier og resultater fra anden forskning. Ærligheden kommer til udtryk ved, at vi er grundige i vores beskrivelser samt kildehenvisninger, således at der ikke kan sås tvivl herom. Dette ses blandt andet i afsnittet "Literature Review" tidligere i specialet. Vi er gennemsigtige i vores udlægning af specialets undersøgelsesdesign, herunder metoder til indsamling af empiri, brug af empirien i vores analyse samt i vores konklusion. Som eksempel herpå kan det nævnes, at vores empiri vedlægges som bilag. Vi sørger desuden for at medtage modstridende empiri i analysen, så specialets konklusion bygger på en analyse, som i videst muligt omfang er i overensstemmelse med den indsamlede empiri.

I specialet samarbejder vi med Videnscenter for Velfærdsteknologi Vestdanmark, herunder SOSU Nord. Vi sikrer os, at de enkelte medarbejdere og elever fra institutionen er indforståede med, at de frivilligt deltager i vores speciale, herunder empiriindsamling, og at de til enhver tid kan sige til og fra i deres samarbejde med os. Tillige sikrer vi os, at de kender til vores rolle og således ved, hvilket projekt de bidrager ind i. Desuden optræder de anonymt i specialet, så de ikke skal bekymre sig om eventuelt at skulle stå til ansvar for udtalelser om for eksempel holdninger eller oplevelser i en senere kontekst. I og med informanternes deltagelse er frivillig og anonym, har vi en forventning om, at deres bidrag er ærlige og redelige.

Metodekritik

I det følgende vil refleksioner over vores metodevalg og kritik heraf udfoldes.

Informanterne

Som nævnt havde vi til at begynde med 12 informanter, hvoraf to sagde fra i forhold til at deltage i demensscenariet. Den ene, fordi hun havde kvalme og ikke ville risikere at få cybersickness, og den anden, fordi hun var forkølet. Disse informanter besvarede efterfølgende spørgeskema 2 og deltog i gruppeinterviewet på lige fod med de andre informanter, fordi de, jævnfør socialkonstruktivismen, kunne påvirke de andre elevers læring i samtalen. Med undtagelse af analysen med Weicks meningsskabelse, har vi ikke medtaget dem i bearbejdning af empirien, idet muligvis kunne påvirke de andres meningsskabelse.

Tre af de resterende 10 informanter oplevede som tidligere nævnt tekniske problemer med VR-udstyret, som gjorde, at de ikke kunne gennemføre. Idet de nåede at deltage i scenariet – også hvis det var ganske kort – besluttede vi, at eftersom de havde haft en demensoplevelse, kunne de fortsat indgå på lige fod med de tilbageværende syv informanter i efterfølgende analyse af empirien. Alligevel kan vores valg kritiseres for, at

de tre informanter ikke har samme udgangspunkt som de andre, hvorfor deres læringsudbytte muligvis ville være anderledes, hvis de havde gennemført scenariet. På den anden side kan det være, at det er gruppeinterviewet efterfølgende, som spiller den største rolle for elevernes læringsudbytte – det kan vi ikke vide, idet vi ikke måler direkte på deres læring i forhold til sansestimuli i spørgeskemabesvarelsene.

Spørgeskema

I dette speciale er tre spørgeskemaer en del af undersøgelsesdesignet (bilag 18; bilag 19; bilag 20). Spørgeskema 2 besvares umiddelbart efter VR-oplevelsen. Det er placeret her i undersøgelsesdesignet med intentionen om, at det sætter gang i elevernes refleksion over egen læring i forbindelse med demensscenariet og danner dermed grundlag for gruppeinterviewet. Som nævnt medtages det ikke som måleinstrument af betydning, da eleverne udvikler deres læringsudbytte i gruppeinterviewet. Det kan diskuteres, om spørgeskemaet burde være placeret efter gruppeinterviewet for på den måde at kunne medtages som måleinstrument. Fordelen herved ville være, at det i samspil med elevernes udtalelser muligvis kunne give en endnu stærkere vurdering af elevernes affektive læringsudbytte end den, som alene baseres på deres udtalelser i gruppeinterviewet. Det er dog ikke sikkert, at det opfattede læringsudbytte, som ville komme til udtryk i spørgeskemabesvarelsen, ville stemme overens med informanternes udtalelser om læring i gruppeinterviewet. Dog kan der sås tvivl om, hvorvidt eleverne efter gruppeinterviewet havde været i stand til at vurdere deres eget læringsudbytte på et reelt grundlag, da flere af dem under gruppeinterviewene udtrykker en læring, og samtidig udtaler, at de ikke har lært noget særligt, jævnfør analysen.

Informanterne har ikke mulighed for at tilføje kommentarer til de svar, de giver, men kun sætte kryds i nogle kasser, hvorfor det ville være svært at sammenligne data fra spørgeskemaet med data fremkommet i gruppeinterviewet. Med Krathwohls teori om affektiv læring og Weicks teori om meningsskabelse og disse teoris anerkendelse af samspil mellem individer og dermed af deres udvikling og læring (Weick, 1995; Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964), må spørgeskema være en kritisabel metode, idet den ikke giver plads til samtale.

Tillige må det nævnes om spørgeskema 2, at informanterne ej heller har samme mulighed for at udtrykke og uddybe deres læringsudbytte i spørgeskemaet som de har i gruppeinterviewet, da vi ikke spørger direkte til analysens tre temaer i spørgeskemaet. Dette grunder i, at temaerne er lavet i retrospekt. Eksempelvis nævnes sansestimuli ikke direkte i spørgeskemaet. Havde vi spurgt mere konkret ind til disse temaer, ville informanterne muligvis i højere grad have haft mulighed for at udtrykke samme læringsudbytte som i gruppeinterviewet - var de sig dette bevidst.

Placering på den affektive taksonomi

Vi vurderer som bekendt elevernes affektive læringsudbytte på baggrund af Krathwohls taksonomi for affektiv læring. Denne taksonomi indeholder fem overordnede niveauer, hvor der på hvert er to-tre underpunkter. For reelt at se en forandring i strategier og handlinger, er det nødvendigt at observere disse. Vores brug af metoden kan derfor kritiseres for ikke at være fyldestgørende, hvilket grunder i, at vi ikke har haft mulighed for eksempelvis at observere informanterne i praksis. Når vi alligevel har valgt at anvende taksonomien som måleredskab, skyldes det, at ifølge Krathwohl er en indikator for affektiv læring, at informanterne italesætter en intention om at handle på en bestemt måde (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964). Det er muligt at placere informanterne på taksonomien på baggrund af deres udtalelser og dermed vurdere både deres affektive udgangspunkt og affektive placering efter VR-oplevelsen. Disse kan sammenlignes for at identificere informanternes affektive læringsudbytte, hvorfor metoden kan bidrage positivt til vores formål. Vi har tillige valgt udelukkende at placere eleverne på de overordnede trin og dermed forkaste de underordnede, da vi vurderer, at placeringerne af eleverne på diverse undertrin ville kræve, at vi havde haft mere tid med informanterne, således at vi kunne have spurgt endnu dybere ind til deres affektive læring. Vi sørger for at dykke helt ned i elevernes udtalelser, hvorfor vi ikke umiddelbart kan nuancere dem yderligere uden at begynde at arbejde med antagelser, hvilket ville kunne medføre fejlslutninger og mindske reliabiliteten.

Om at interviewe dybdegående må det nævnes, at det i de gennemførte interviews har været vanskeligt at interviewe på sådan vis, at eleverne kunne udtale sig, så de kunne placeres på taksonomiens trin 5, idet dette trin fordrer, at man handler konsekvent i forhold til internaliserede værdier. Det er derfor muligt, at nogle af de elever, som placeres på trin 4 havde været placeret på trin 5, hvis vi havde haft længere tid sammen med dem eller spurgt endnu mere direkte til at handle konsekvent i praksis. Om dette trin må det dog nævnes, at det i højere grad end de andre trin lader til at kræve observation af den, der skal vurderes, idet det kan være vanskeligt at sikre sig gennem interview, at vedkommende handler konsekvent. Vi finder alligevel taksonomien anvendelig, fordi eleverne er i starten af deres læringsproces om at arbejde med demensramte borgere.

Interviews

I forbindelse med både de individuelle interviews og gruppeinterviewene valgte vi, at disse skulle være semistrukturerede, således at vi sikrede os, at informanterne berørte det affektive område, men også at der var plads til, at de kunne udtrykke sig om det, de ønskede, inden for disse rammer. Vi traf denne beslutning på baggrund af den overbevisning, at hvis informanterne ikke italesatte visse områder, måtte det grunde i, at de ikke havde noget særligt at føje hertil. Som nævnt oven for kunne det muligvis have givet et andet billede af informanternes læringsudbytte, havde vi været mere styrende og lukkede i vores spørgsmål.

Ydermere ville strukturerede interviews stride imod det i specialet anlagte teoretiske syn på læring og udvikling.

Vi er bevidste om, at vores tilstedeværelse i et eller andet omfang har påvirket informanterne, da vi har ansporet samtalen. Inden undersøgelsens begyndelse var vi eksplicitte om, at vi ikke ønskede, at informanterne skulle opnå et særligt læringsudbytte, og dette blev også nævnt for informanterne inden undersøgelsens begyndelse, jævnfør testplanen. Det er muligt, at vores spørgsmål til deres læringsudbytte under gruppeinterviewet alligevel har sendt det modsatte signal, hvorfor vi muligvis burde have været eksplicitte omkring, at vi med vores spørgsmål til et eventuelt læringsudbytte blot var nysgerrige på, om dette fandtes, og at vi med spørgsmål, der minder om hinanden, blot ville undersøge, om informanterne var konsekvente i deres udtalelser.

Gruppeinterviewet startede først, da den sidste informant var færdig med sin VR-deltagelse og udfyldelse af spørgeskema 2, hvorfor nogle informanter havde tid til eventuelt at tale sammen, inden gruppeinterviewets start. Nogle informanter begyndte at tale om VR-oplevelsen, hvilket vi valgte at stoppe dem i med henblik på at få alle deres udtalelser herom samt meningsskabelsesprocessen optaget for senere hen at transskribere dem/den til brug i specialets analyse. At stoppe informanternes spontane samtale og dermed udvikling/læring kan undersøgelsesdesignet kritiseres for, idet vi kunne have fundet en vej uden om dette, eksempelvis ved at have en optagelse til at køre gennem hele undersøgelsen. Det er nemlig ikke sikkert, at informanterne ville huske at sige det, de var i gang med, eller gennemgå samme udvikling under det forestående gruppeinterview, hvorfor vi muligvis har mistet brugbar empiri ved at standse den spontane samtale. Informanterne kunne også have gennemgået en læringsproces i den spontane samtale, hvorfor de potentielt kunne have nået et højere taksonomisk niveau i gruppeinterviewet.

VR-kompetencer

Størstedelen af informanterne var ikke bekendte med anvendelsen af Oculus Rift, hvorfor nogle af dem kom til at fokusere på udstyret frem for oplevelsen i dele af gruppeinterviewet (bilag 6), hvilket muligvis kan bremse læringen med demensscenariet. Havde vi haft tid til rådighed til det, kunne det derfor have været hensigtsmæssigt at informanterne forud for undersøgelsen eller uden en stram tidsplan var blevet gjort bekendte med VR-udstyret, således at de kunne fokusere mest muligt på selve demensoplevelsen.

Vurdering af primær, perceptuel læringsstil

Primær, perceptuel læringsstil indgår som en variabel, der sammenholdes med elevernes læringsudbytte, i analysens slutning. Vores kendskab til informanternes primære, perceptuelle læringsstil bygger udelukkende på deres egne vurderinger heraf i spørgeskema 3 (bilag 42; bilag 43; bilag 44; bilag 45; bilag 46; bilag 47; bilag 48; bilag 49; bilag 50; bilag 51). Vurdering af et individs læringsstil anbefales lavet på baggrund af et

spørgeskema, som findes online (Lauridsen, 2012), hvorfor den selvsvurdering, vi har bedt eleverne udføre, kan virke fattig. Det må dog bemærkes, at testen ikke er tilgængelig i skrivende stund (www.learningstyles.net). Havde vi haft tid til det, og havde testen været tilgængelig, ville vi gerne have bedt hver elev udføre denne for at være mere sikre på, at deres primære, perceptuelle læringsstil er som angivet i spørgeskemaet. Vi medtager læringsstil som variabel på baggrund af selvsvurderingen, da vi er af den overbevisning, at den kan give et pejlemærke, som er interessant at undersøge.

Analyse af social- og sundhedsassistentelevernes affektive læringsudbytte

Specialets analyse består af følgende elementer i kronologisk rækkefølge:

- De affektive læringsmål på LE 2.6
- Et organisatorisk blik på undervisningen i demens som aktivitet
- Immersion i VR-scenariet
- SSA-elevernes affektive udgangspunkt
- SSA-elevernes affektive læringsudbytte
- SSA-elevernes samlede læringsudbytte
- Undersøgelse af hypoteser
- Forandring af aktivitetssystemet

Analyseelementernes fokus udfoldes i det indledende afsnit til elementet.

De affektive læringsmål på læringselement 2.6

For i en relevant kontekst at kunne vurdere SSA-elevernes affektive læringsudbytte af VR-oplevelsen, er det nødvendigt først at kigge på de eksisterende mål for LE 2.6 (bilag 52, s. 21), som omhandler arbejdet med borgeren med demens, for at finde frem til, om de indeholder affektive elementer, og i det tilfælde, hvilke samt hvor tydeligt de affektive mål fremtræder.

Grundlæggende, som vi også har beskrevet i teoriafsnittet om affektiv læring, handler det affektive om at agere eller handle på en bestemt måde, og udvikling eller læring på det affektive område handler således om at agere eller handle i henhold til viden. Det er altså det fokus, vi har i analysen af læringsmålene for LE 2.6. Vi har altså ikke fokus på andre læringselementer på SSA-uddannelsen og dermed heller ikke andre læringsmål.

Læringsmålene er som følger:

"1. Eleven kan anvende viden om de hyppigst forekommende psykiske sygdomme og deres symptomer herunder demenssygdomme, skizofreni, affektive lidelser, angsttilstande, personlighedsforstyrrelser og dobbeltdiagnoser til selvstændigt at varetage sygepleje af borgere/patienter med psykisk sygdom.

2. Eleven kan anvende viden om sygeplejefaglig teori, metode og vurdering, herunder jagestøttende sygepleje, kognitiv tilgang og miljøterapi til at arbejde som kontaktperson og understøtte borgerens/patientens rehabiliteringsproces og recovery.

3. Eleven kan anvende viden om mellemmenneskelige relationer og interaktioner samt målrettet kommunikation til at etablere, fastholde og afslutte professionelle relationer i samarbejdet med borgeren/patienten med psykisk sygdom, pårørende og andre samarbejdspartnere, herunder i forhold til psykoeducation.

7. Eleven kan anvende viden om socialpsykologi og omgivelsernes betydning for borgere med psykisk sygdom, herunder demens, til at kunne bevare respekt og værdighed for den enkelte borger/patient samt forebygge udadreagerende adfærd og magtanvendelse.

8. Eleven kan anvende viden om socialpædagogisk praksis, fx reminiscens, sansestimulering, personcentreret omsorg og fysisk aktivitet til at understøtte et meningsfuldt hverdagsliv for borgeren/patienten.” (bilag 52, s. 20-21)

Fælles for alle målene er det, at der er fokus på at anvende viden. På baggrund af det faktum, at affektiv læring handler om at agere eller handle på en bestemt måde, er det tydeligt, at målene både indeholder kognitive elementer, altså den viden, eleverne skal tilegne sig, samt i høj grad også affektive elementer, idet eleverne forventes at kunne bruge den viden til at agere eller handle i overensstemmelse med denne.

[Et organisatorisk blik på undervisningen i demens som en aktivitet](#)

I nedenstående analyseres aktiviteten, som læringselement 2.6 på SSA-uddannelsen udgør. Analysen tager hovedsageligt udgangspunkt i de individuelle interviews, som vi har lavet med underviserne (bilag 7; bilag 9).

Subjekt: De to undervisere, Hanne og Matilde, idet deres perspektiv er udgangspunkt for analysen af aktiviteten.

Objekt: Viden om demens (kognitiv læring), da det italesættes som målet med LE 2.6. Denne vurdering af objektet bygger på, at da Hanne bliver spurgt til, hvad hendes mål for undervisningen er, svarer hun:

”Ja, jeg lægger vægt på, at eleverne får en viden om sygdomslæren ved de forskellige demensformer, og så lægger jeg selvfølgelig vægt på, at de også får en viden omkring sygepleje og socialpædagogisk tilgang til demente. Og viden om, og så... Altså det er jo det, jeg egentlig kan være ansvarlig for, det er det, de får en viden om det [...]” (bilag 7, s. 2, l. 6-9).

Også for Matilde er objektet viden om demens. Hun udtaler:

”Jeg vil gerne selvfølgelig i forhold til sygdomslære give dem en forståelse af, hvad er det der sker i vores hjerne, patologisk, når vi får demens, for det tænker jeg er udgangspunktet for den videre forståelse for mennesket med demens [...]” (bilag 9, s. 2, l. 13-15).

Disse udtalelser understøttes af de mål, som er gældende for LE 2.6 (bilag 52, s. 20) og analysen heraf tydeliggør, at eleverne skal tilegne sig en viden for at kunne agere i henhold til denne.

Medierende artefakter: Læringsselement 2.6 er bygget op således, at eleverne på dag 1 får et oplæg af underviseren, dag 2-4 er selvstændigt gruppearbejde, og på læringsselementets dag 5 fremlægger eleverne ved en bordkonference. Matilde fortæller, at undervisningen på SOSU ofte er bygget op, således at eleverne først får en introduktion til det givne emne af underviseren, dernæst gennemfører et gruppearbejde og til sidst samler op på gruppearbejdet i klassen (bilag 9, s. 8, l. 7-14), hvoraf det kan udledes, at læringsselement 2.6's opbygning er velkendt for underviserne. Eleverne fremlægger sommetider ved en bordkonference (bilag 7, s. 3, l. 22-26). Hanne bruger sommetider simulation (rollespil) i læringsselementet (bilag 7, s. 2, l. 19-24), mens Matilde kender til brugen af det, men ikke har prøvet det endnu (bilag 9, s. 8, l. 17-20).

Resultat: Adspurgt hvad hun lægger vægt på, når hun underviser i demens, udtaler Hanne: *"[...] men jeg kunne jo også tænke mig, at det kom så langt, at de havde en forståelse og et anvendelsesperspektiv på det, de lærer [...]"* (bilag 7, s. 2, l. 9-10). Hanne italesætter dermed forståelse og et anvendelsesperspektiv som det ønskede resultat for sin demensundervisning. Med henblik på at lade eleverne afprøve deres viden i praksis på skolen – og dermed udvikle deres affektive læring – forklarer Hanne, at hun bruger simulation:

"Jamen jeg har på et tidspunkt, har jeg haft et simulationsscenario omkring demens. Altså hvor at jeg har arbejdet med det. Det bruger jeg ikke lige i den her ombæring, men det er noget af det, jeg tænker, hvor det bliver et anvendelsesperspektiv. Altså der kommer de... Der kan man have en case med en dement borger, og så skal de ind og passe den her demente... Det her menneske med demens ud fra nogle læringsmål, de så skal opnå, og det er jo handlinger. I simulation der er det jo handlinger, hvor de så arbejder med afsæt i deres viden." (Bilag 7, s 2, l. 19-24)

Senere i interviewet spørger vi Hanne, om hun har et mål for elevernes affektive læring, hvortil hun svarer:

"Ja, det har jeg vel indirekte. Jeg har det mål, at jeg gerne vil have, at de gør sig nogle etiske overvejelser i forhold til deres kommunikation og deres adfærd. Og det tænker jeg jo, det handler også om det affektive område. Og hvordan de møder mennesket med demens, ikke. Altså jeg har det mål, at de gerne skulle have det ud af det, at de i hvert fald ikke kommer ud og dømmes vedkommende på adfærd, men kan kigge bag om adfærd og kan kigge.... Finde det underliggende behov i forhold til en adfærd, ikke. Hvad er det, det her menneske forsøger at kommunikere ud, når vedkommende tømmer fryseren for boller eller sidder og råber eller slår ud efter dig med sin stok. Hvad er det så vedkommende kommunikerer ud. Hvad er det for en følelse. Så det er målet med undervisningen, ikke. Det er at kunne se den her underliggende følelse, der ligger bagved en adfærd. Det skulle den viden gerne bidrage til. Men der er jo et oversættelsesarbejde ved eleverne der,

ikke. De skal hele tiden oversætte en adfærd, når de kommer ud med den viden, de har fået i undervisningen. Det oversættelsesarbejde, det ser jeg jo ikke altid.” (bilag 7, s. 10, l. 10-21)

Og hun uddyber:

”Jo, men jeg tænker, det handler jo om at stoppe op, når man oplever en adfærd, som man ikke synes er korrekt, eller som støder én, ikke, og så tænke: ”Hov, nu skal jeg lige...” i stedet for at reagere direkte på den adfærd, så skal jeg lige tænke. Så man kan sige, hvis målet er det, at de lige stopper op og lige reflekterer, ikke, så er det det, der er målet, ikke.” (bilag 7, s. 10, l. 28-31)

ifølge Krathwohl består affektiv læring i, at man kan handle på baggrund af en viden (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964), og med det in mente er resultatet for Hannes undervisning, at eleverne opnår et affektivt læringsudbytte ved at kunne stoppe op og reflektere over, hvordan de bør handle tilpasset borgerens adfærd i den pågældende situation.

Også Matilde italesætter et ønske om, at hendes elever opnår en forståelse for den demensramte:

”[...] Men jeg vil også rigtig gerne give dem en forståelse for, hvad det kognitivt betyder for mennesket med demens, for det har en stor indflydelse på, hvordan vi skal tilgå dem. Så en ting er, at der er nogle tangles i forhold til alzheimers. Der er noget plak og sådan noget, der sætter sig. En anden ting er jo, hvad det så betyder for den måde det kommer til udtryk for hos den der er syg. Så det er det, der er væsentligt i forhold til, at det er SSA elever og ikke medicinstuderende for eksempel.” (bilag 9, s. 2, l. 15-19)

Matilde betoner dermed vigtigheden af, at hendes elever bliver i stand til at kunne tilgå borgere med demens på en hensigtsmæssig måde. Tidligere i interviewet har hun fortalt, at selvom det er sygdomslæren, der er i fokus, lægger hun også vægt på, hvordan SSA-eleven kan drage omsorg for borgeren med demens (bilag 9, s. 2, l. 1-5). Dermed italesætter hun et ønske om, at hendes elever kan handle på baggrund af en viden, hvorfor hun, ligesom Hanne, italesætter en affektiv læring som resultat for aktiviteten.

Opsummerende er det ønskede resultat for underviserne derfor, at eleverne opnår et anvendelsesperspektiv i praksis, der byder dem at have forståelse for og at kunne reflektere i situationen med borgeren med demens, herunder drage omsorg, altså at de opnår en affektiv læring. Dette understøttes, som nævnt, af analysen af læringsmålene i LE 2.6.

Fællesskab: Fællesskabet består foruden Hanne og Matilde af organisationen SOSU Nord herunder SSA-eleverne, idet de alle deler objektet.

Arbejdsfordeling: Underviserne har magt til selv at definere undervisningens form og indhold, så længe eleverne har mulighed for at opnå den læring, som er bestemt oven fra (bilag 52, s. 20). Eleverne har magt

til at sige til og fra til en vis grænse, selvom det må antages ikke at være hensigtsmæssigt for deres læringsudbytte, når de er fraværende. Hanne udtaler i relation hertil:

"[...] Altså jeg tænker, alle der går ind i det her erhverv [...] har en intention med at have en følelsesmæssig forståelse og have empati med andre mennesker, men jeg tænker, at vores unge elever, det skal de virkelig arbejde med, for vi har jo unge elever, der starter på den her uddannelse, der har svært ved bare at sidde i klassen i en time ad gangen, ikke, uden at skulle ud og på toilettet og tage telefonen og svare beskeder og sådan nogle ting, ikke [...]" (bilag 7, s. 9, l 2-7)

Hvor det er underviserens opgave at undervise på en hensigtsmæssig måde, eksempelvis ved at tage velovervejede didaktiske beslutninger, som Hanne italesætter som en del af sin praksis (bilag 7 s. 3, l. 22-26; bilag 7, s. 4, l. 1-4), er det elevernes opgave at følge med i undervisningen og tage del i opgaverne, således at de kan opnå det ønskede læringsudbytte. Adspurgt om sin oplevelse af SSA-elevernes læringsproces i undervisningen om demens, udtaler hun:

"Det er meget forskelligt alt efter, hvad det er for nogle forudsætninger, eleverne kommer med. Altså hvis det er de helt unge elever, der ikke har noget praksiserfaring, altså vores unge under 25, der ikke har en SSH-uddannelse, så er det... Får de et enormt stort udbytte af det, fordi at det jo er helt nyt for dem. Hvis det er de... EUV-holdene, som jo er elever over 25 år og nogle af dem med en SSH-uddannelse, så kan det være... Så er der måske meget, der skal aflæres i forhold til ny læring, men faktisk oplever jeg ved de her elever, der har noget erfaring med sig ude fra praksis, at de får måske endnu større ahaoplevelser, når de så kommer ind og får viden, fordi så kan de ligesom sætte noget perspektiv på det... De handlinger, de har haft ude, og nogle af dem bliver faktisk helt kede af det og helt flove over, hvordan de har handlet ude i praksis, når de oplever... Altså får noget viden omkring sygdomslæren og omkring adfærd hos mennesket med demens. Så det er lidt forskelligt det her med forudsætninger, ikke også." (bilag 7, s. 4, l. 13-23)

Det er tydeligt, at Hanne har indtryk af, at de fleste af hendes elever er engageret i undervisningen, selvom de har magt til at udøve den modsatte adfærd. Desuden tydeliggøres det, at Hannes opfattelse er, at elevgruppen på SSA-uddannelsen kan opdeles i to: en yngre og en ældre. Mens den yngre elevgruppe skal lære, skal den ældre elevgruppe ikke blot lære, men også aflære.

Også Matilde udtrykker, at hendes elever er engagerede i og med, at de en stor del af tiden for LE 2.6 har arbejdet selvstændigt, og at de har opnået et læringsudbytte: *"[...] det her med at de selv har skullet ud og opsøge viden og formidle viden til deres holdkammerater, har haft en kæmpe betydning for at det har sat sig fast. så jeg synes læringsudbyttet er ret stort, faktisk."* (bilag 9, s. 3, l. 2-4) Det store læringsudbytte tyder på, at eleverne har været sig deres ansvar bevidst.

Regler og normer: De to undervisere udtrykker i deres interview, at de tager deres job seriøst, for eksempel ved at gøre sig didaktiske overvejelser om undervisningens mål, form og indhold (bilag 7, s. 4, l. 6-9; bilag 7, s. 4, l. 1-2; bilag 7, s. 2, l. 6-13; bilag 9, s. 2, l. 1-5; bilag 9, s. 3, l. 8-12). Med dette in mente må normen for underviserne antages at være, at de er engagerede i at undervise på uddannelsen. Eftersom eleverne frivilligt er i gang med SSA-uddannelsen, må det antages, at de har en interesse i at følge undervisningen og være engageret heri. Hannes erfaring viser dog, at det ikke gælder for alle, da visse unge elever har vanskeligt ved at tilsidesætte egne behov og blive i undervisningssituationen (bilag 7, s. 9, l. 4-10). Dette kan muligvis skyldes, at de tidligere har været en del af en lignende aktivitet, hvor det har været normen ikke at være engageret i den pågældende aktivitet, og dermed påvirkes de af levn fra dette tidligere aktivitetssystems kulturelle/historiske levn.

Den følgende analyse af SSA-elevernes affektive læringsproces- og udbytte kan dermed bidrage til at belyse, hvordan aktivitetssystemet for LE 2.6 forandres ved brug af VR.

Immersion i VR-scenariet

Formålet med denne analyse af demensscenariets immersion er at give læseren en dybere indsigt i demensscenariet og den betydning dette kan have for VR-deltagerne, i dette tilfælde vores informanter. Når der henvises til beskrivelsen af demensscenariet, er det en henvisning til den beskrivelse, som er at finde tidligere i specialet. Som redegjort for i teori afsnittet, er der i princippet en skala til hvert aspekt af immersion, fordi disse aspekter mere eller mindre kan opfyldes (Slater & Wilbur, 1997), hvilket spiller en central rolle i følgende analyse.

Når informanten indtræder i den virtuelle verden, sker det, som nævnt i metodeafsnittet, gennem VR-udstyret Oculus Rift. Dermed bærer informanten et HMD og holder en controller i hver hånd. Mennesker er ikke i den fysiske verden vant til at anvende et styreredskab for at bevæge sig, og HMD'et er ikke vægtløst, og mærkes yderligere der, hvor det er placeret på hovedet. Slater & Wilbur (1997) skriver, at et vægtløst HMD ville medvirke til en VR-oplevelse, som er meget inclusive. Demensscenariet kunne derfor være mere inclusive. Det må dog bemærkes, at det ligger Oculus på sinde at skabe et vægtmæssigt let headset, idet firmaet på sin hjemmeside skriver om headsettet: *"Let, komfortabel og justerbar. Når du er i VR, forsvinder headsettet, og du kommer et helt utroligt sted hen."* (Oculus, Ukendt)

De sensoriske elementer vurderes i aspektet extensive. En sans, som avendes i forbindelse med demensscenariet, er høresansen. I demensscenariet er lyden både realistisk og urealistisk; visse lydelementer er realistiske, eksempelvis spilles der musik, når der tændes for radioen, og lyden af en ringeklokke optræder, når man ringer på døren, jævnfør beskrivelsen af scenariet. Det urealistiske lydelement består i, at en guide

i form af en mandestemme fortæller VR-deltageren, hvilken opgave vedkommende skal udføre som den næste, for eksempel at rede sit hår, jævnfør beskrivelsen. I virkeligheden høres ikke en stemme, som guider én mellem praktiske gøremål. Lyden af denne guide gør derfor, at extensiveness mindskes, mens de realistiske lydelementer højner aspektet.

Også den taktile sans anvendes af VR-deltageren i forbindelse med VR-scenariet, da deltageren i forbindelse med flere praktiske gøremål i lejligheden skal gribe og holde om genstande, jævnfør beskrivelsen af scenariet. Det er ikke muligt for deltageren at mærke eksempelvis hårbørstens tekstur eller kaffekoppens overflade eller temperatur, hvorfor extensiveness i dette henseende kunne højnes.

Synssansen er tillige i spil for deltageren i demensscenariet, idet vedkommende gennem hele oplevelsen skal bruge denne til at orientere sig i lejligheden, herunder løse de af guiden stillede opgaver. Når der er tale om, hvad der kan ses af deltageren under VR-oplevelsen, er det oplagt også at overveje aspektet surroundings. I demensscenariet opleves et panoramisk synsfelt, hvilket øger scenariets surrounding. At billedet opleves levende grundet blandt andet virkelighedstro farver, gør det i høj grad vivid.

I Ella-scenariet optræder en VB, hvis synsfelt udspringer fra samme sted som deltagerens. Under VR-deltagelse i demensscenariet opleves det, at der er øjeblikkelig reaktion mellem deltagerens fysiske bevægelser og VB'ens bevægelser. Både placering af synsfelt og den øjeblikkelige reaktion øger aspektet matching. Noget, der har negativ indflydelse på matching er, at det er via controllerne, at VR-deltageren bevæger sig rundt i sin lejlighed og dermed ikke bruger sine ben til at gå rundt samt kan flytte sig distancer med en enkelt kommando – distancer, som man ikke ville have mulighed for at lægge bag sig i den fysiske verden med en enkelt bevægelse. Netop at kunne gå i den virtuelle verden ved faktisk at gå i den fysiske verden er et eksempel på en ideel matching ifølge Slater & Wilbur (1997). Tillige skal VR-deltagerens fødder være placeret på et angivet sted under deltagelsen, og kommer man til at flytte sig fysisk, vil VB'en ikke være placeret hensigtsmæssigt i forhold til videre navigation. Sker det, påvirkes matching negativt.

Ella-scenariet er bygget op omkring et plot, hvor man skal klare nogle dagligdagsopgaver, jævnfør beskrivelsen. Plottet differentierer sig fra virkeligheden på den måde, at det ikke i den fysiske virkelighed er muligt at få samme oplevelse af at have demens, hvilket øger aspektet plot. I scenariet oplever VR-deltageren i mindre grad autonomi, idet vedkommende skal udføre opgaverne i den rækkefølge, som guiden stiller dem, og hvis en opgave ikke udføres, kan der ikke springes til den næste. Ifølge Slater og Wilbur (1997) er det positivt for matching, hvis deltageren oplever en høj grad af autonomi i VR-oplevelsen, hvorfor aspektet plot mindskes.

I relation til Ella-scenariet må det sensoriske aspekt være særligt vigtigt at have fokus på, idet scenariet omhandler sansestimuli og dermed må det antages, at jo mere virkelighedstro sanseoplevelserne i VR kan føles for deltageren, jo større vil deres læringsudbytte være.

Social- og sundhedsassistentelevernes affektive udgangspunkt

I det følgende udfoldes en analyse af elevernes individuelle udgangspunkt på det affektive område for i en senere analyse at kunne analysere os frem til SSA-elevernes affektive læringsudbytte. Vi har udvalgt 3 temaer, som analysen hovedsagligt vil fokusere på, og de er som følger:

1. SSA elevens tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger.
2. SSA elevens tanker og handlinger omkring sansestimuli.
3. SSA elevens tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd.

Disse temaer er udvalgt ud fra en hypotese om det aktuelle læringsudbytte i krydsfeltet mellem VR-scenariet, læringsmålene for LE 2.6, de individuelle interviews med eleverne, gruppeinterviewene samt interviewene med underviserne.

Følgende analyse er informeret af de individuelle interviews. Den teoretiske ramme i denne analyse er Krathwohls taksonomi for læring på det affektive område (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964), og SSA-elevernes udtalelser om egne værdier og handlinger, specifikt i relation til de tre udvalgte temaer, vil blive placeret på trin 1-5 i denne taksonomi. Det munder ud i en vurdering af deres individuelle placering på den affektive taksonomi før VR-deltagelsen.

SSA-eleverne er på tidspunktet for empiriindsamlingen i begyndelsen af deres undervisningsforløb omkring demens, og de har der forinden blot haft en enkelt undervisningsdag, som alene har fokus på sygdomslæren. Deltagelsen i VR og de dertilhørende interviews, som vores fulde analyse bygger på, finder således sted i et tidsrum, som er sat af til gruppearbejde, og de grupper som besøgte os i Future Lab havde alle emner, som vi og underviseren fandt særdeles relevante i relation til den læring, VR-scenariet potentielt kunne afstedkomme.

I den tematiske analyse berører vi temaer, som ikke alle informanter nævner eller finder relevant at nævne i den givne sammenhæng. Vi er opmærksomme på, at vi for eksempel specifikt nævner udadreagerende adfærd i spørgeskemaet (jævnfør målene for undervisningen), men ikke sansestimuli, hvorfor vi sender et signal, jævnfør Weicks teori om meningsskabelse, om, at det er relevant at forholde sig til at håndtere udadreagerende adfærd, men ikke umiddelbart sender noget signal om, at det er relevant at forholde sig til sansestimuli. Yderligere er det også vigtigt for os at nævne, at vi forholder os til en meget snæver del af informanternes faglighed i og med, at vi udelukkende kan forsøge at vurdere deres affektive læring på baggrund af de relevante læringsmål. Vi forholder os ikke til informanternes evne til at varetage et hverv som social- og sundhedsassistent, ligesom vi ikke forventer, at de er på et bestemt trin på taksonomien. Analysen forholder sig alene til udviklingen på den affektive taksonomi, og hvorvidt der sker en forandring i, hvilke

værdier eller handlinger, de fremhæver før og efter VR-deltagelsen. Således vil det, hvis et tema ikke bliver berørt, eller hvis informanten ikke er eksplicit omkring dette, vurderes på trin 0, idet vi ikke kan formode, at informanten er bekendt med dette fra undervisningen. Analysen bygges op således, at der for hver informant er en kort præsentation og dernæst en analyse af deres affektive udgangspunkt. For alle gælder det, at det højest vurderede taksonomiske standpunkt for hvert tema vil være den enkeltes taksonomiske udgangspunkt. Dog medtages oftest flere vurderinger for at udfolde informanternes affektive udgangspunkt.

Litos affektive udgangspunkt

Lito er en mand på 36 år med en gymnasial uddannelse som sin højeste afsluttede uddannelse (bilag 28). Han har erfaring med demensramte borgere fra sin første praktikperiode, hvor han var på et plejehjem, der blandt andet husede demensramte borgere (bilag 12, s. 1, l. 10-11). Lito har tidligere prøvet VR, men ikke Ella-scenariet (bilag 48). I besvarelsen af spørgeskema 1 opfatter han sig selv som værende først til at opsøge og kaste sig ud i ny og ukendt teknologi, selvom han ikke kender nogen, der har erfaring med det (bilag 28), men i efterfølgende interview medgiver han, at når det vedrører hans teknologisyn, er han et sted mellem dét og at være den første til at bruge udviklede teknologier, og at påvirke sine venner og bekendte til at gøre ligeså (bilag 12, s. 7, l. 1-8).

Gældende for Lito er det desuden relevant at have in mente, at hans modersmål ikke er dansk, og at han derfor har nogle sproglige vanskeligheder, som han selv påpeger i sit individuelle interview (bilag 12, s. 5, l. 28-32), og han har spurgt om hjælp til at forstå visse spørgsmål i spørgeskemaerne, hvorfor der kan forekomme misforståelser.

Litos tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Adspurgte hvorfor han "i nogen grad" er i stand til at vurdere en borger med demens' fysiske og psykiske behov, svarer Lito:

"[...] Psykisk fordi jeg har tænkt mig, at personen... Alle har sin egen adfærd. Hvis kan man sige... Hvis jeg kender ikke beboeren i forvejen, eller jeg har ikke boet sammen med... Eller arbejdet med dem i mange år eller mange måneder. Jeg kunne ikke fokusere så meget på deres psykisk." (bilag 12, s. 2, l. 21-24)

Og da interviewer spørger, om han tænker, at det er meget individuelt, siger han: *"Ja. Person til person, ja."* (Bilag 12, s. 2, l. 32) og han tilføjer: *"Det er personen. Sin egen psykiske verden."* (bilag 12, s. 3, l. 8)

Disse udtalelser placeres på **trin 2** på den affektive taksonomi, idet de indikerer, at Lito er opmærksom på, i relation til hans arbejde, at mennesker er forskellige og at man derfor ikke kan overføre behov fra en borger til en anden. Det er en idé han accepterer og viser interesse for, men han bidrager ikke med en specifik ageren, hvorfor han ikke placeres højere.

Litos tanker og handlinger omkring sansestimuli

Lito nævner ikke eksplicit sansestimuli, hvorfor han vurderes på **trin 0** i taksonomien.

Litos tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

I forbindelse med samtalen om, at han i mindre grad er i stand til at reagere på en borger med demens' fysiske og psykiske behov, siger Lito: *"Ja, det kommer også. Den person man sige... Nogle er meget rolige, (...) ikke demens, men lige pludselig blev de, ja, meget anderledes."* Til spørgsmålet, om han mener udadreagerende, svarer han: *"Mm"*. (bilag 12, s. 3, l. 10-18)

Denne udtalelse indikerer, at Lito har en viden om udadreagerende adfærd, men at han endnu ikke besidder en viden, som gør ham i stand til at håndtere det i en arbejdsrelation. Derfor placeres han i denne forbindelse på **trin 1**.

Mies affektive udgangspunkt

Mie er en kvinde på 32, der har en erhvervsuddannelse som sin højeste afsluttede uddannelse (bilag 27) samt erfaring med demensramte borgere gennem et ufaglært arbejde på et plejehjem med demensafsnit gennem tre år (bilag 11, s. 1, l. 7). Mie har ikke tidligere prøvet VR (bilag 47), og hun bruger først ny teknologi, når hun kan se fordelene ved den (bilag 27). Hun udtaler, at hun ikke stormer ud og er den første til at købe et nyt teknologisk produkt, men at *"[...] Det er mere, hvad skal jeg bruge, hvad er nødvendigt for mig i forhold til mit arbejde [...]"* (bilag 11, s. 4, l. 27-28).

Mies tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Adspurgt om hun vil sætte nogle ord på, at hun i nogen grad er i stand til at vurdere en borger med demens' fysiske og psykiske behov, siger Mie:

"Jamen det er jo igen det her med, at i forhold til demensen så er det rigtig, rigtig svært. Altså hvor de er henne i forløbet, og hvordan man skal gå til dem og man... Også bare deres dage er ikke altid ens. De kan have gode og dårlige dage. Så det er jo igen, om de har en god dag eller en dårlig dag, hvor du griber dem henne. Fordi har en borger en rigtig god dag, jamen så kan det godt være, jeg kan komme helt tæt på, og jeg kan... Men jeg kan lige så vel være en dårlig dag, og jeg slet ikke komme i nærheden. Så jeg synes, at det er, fordi demens er så svært en diagnose at komme tæt på. Altså..." (bilag 11, s. 2, l. 1-10)

Denne udtalelse viser, at Mie er opmærksom på, at der kan være gode og dårlige dage for borgere med demens, og at det påvirker hendes tilgang til sit arbejde, hvilket placerer udtalelsen på **trin 1**. Der bliver ikke nævnt specifikke handlemuligheder, eller hvilke hun sværger til, hvorfor den ikke placeres højere på taksonomien.

Adspurgt hvordan hun vurderer, at hun kan "gå til" borgeren, når det kan svinge meget fra dag til dag, siger Mie:

"Jeg tænker, det er i forhold til borgerens adfærd. Om de er udadreagerende, eller om du kan gå helt tæt på. Jeg synes, det er tydeligt for dem at mærke, at nu skal du gå væk, eller nu trækker de sig, eller lige meget hvad du prøver at guide... Altså man kan jo prøve mange forskellige metoder og komme tæt på og ville pege dem hen imod, at nu skal vi sidde og spise. Det vil jeg gerne have dig til. Men hvordan får jeg borgeren til det. Så jeg tænker, det er situationsbestemt lidt, hvordan borgeren har det. Det der med at skal guide en borger med demens, fordi at igen det kan være gode dage, det kan være dårlige dage. Nogle dage lykkes det at få dem hen til bordet og sidde og spise det her måltid og andre gange, så gør det bare ikke. Altså..." (bilag 11, s. 2, l. 21-28)

I denne udtalelse nævner Mie guidning som en ide til at håndtere den enkelte borger, så der ikke er forskel på gode og dårlige dage. Det placeres på **trin 2**, idet hun tydelig viser en interesse i at bruge denne tilgang og at hun er villig til at påtage sig den. Hun placeres ikke højere på taksonomien, idet hun ikke yderligere argumenterer for ideen, og hvordan den specifikt kan komme til udtryk i handlinger.

Adspurgt om hun bruger sig selv i den proces med at guide borgerne, svarer Mie:

"Ja, det synes jeg, jeg er god til. Jeg synes, jeg er god til at bruge mig selv til at guide med, og jeg er også god til at komme tæt på med berøring. Det... Heldigvis er det de fleste borgere, der gerne vil have... Der er de udadreagerende, som ikke kan lide det, men vi har jo heldigvis rigtig mange demente, som er rigtig trygge i det her med at få et kram og mærke varmen fra en anden person. Det synes jeg, jeg er god til." (bilag 11, s. 3, l. 1-5)

Denne udtalelse placeres på **trin 3**, idet hun viser en problemløsende indstilling til ideen om at bruge berøring forskelligt, alt efter om borgeren er udadreagerende eller ej, i arbejdet med borgere med demens.

Mies tanker og handlinger omkring sansestimuli

I relation det det med at guide borgere med demens, udtaler Mie:

"Ja, det synes jeg, jeg er god til. Jeg synes, jeg er god til at bruge mig selv til at guide med, og jeg er også god til at komme tæt på med berøring. Det... Heldigvis er det de fleste borgere, der gerne vil have... Der er de udadreagerende, som ikke kan lide det, men vi har jo heldigvis rigtig mange demente, som er rigtig trygge i det her med at få et kram og mærke varmen fra en anden person. Det synes jeg, jeg er god til." (bilag 11, s. 3, l. 1-5)

Denne udtalelse indikerer, at hun er bevidst om, at sansestimuli – i dette tilfælde berøring – kan bruges i arbejdet med borgere med demens. Derfor placeres udtalelsen på **trin 1**.

Mies tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

Adspurgt, hvordan hun vil tackle udadreagerende borgere, siger Mie:

"Jeg tror, det handler rigtig meget om vores kropssprog, og at vi taler roligt og langsomt og der... Og giver plads til, at den demensramte borger kan være udadreagerende, uden det går udover mig. Altså jeg holder mig jo stadigvæk på afstand, men stadigvæk viser, at jeg vil dig faktisk kun det bedste. Altså prøver at aflede med noget andet. Hvis det ene ikke virker at komme helt tæt på, jamen hvad skal jeg så for at kan komme tæt på den her borger, som er udadreagerende, og som har det træls. Så jeg tænker, at i forhold til den dementes situation, og som er udadreagerende, så handler det om, at man finder nogle veje og nogle... Og det er svært at sidde og snakke om, det er svært at forklare, fordi det synes jeg tit, at jeg har oplevet, at det kan du kun lige sige, når du har stået i den altså." (bilag 11, s. 3, l. 7-19)

Denne udtalelse placeres på **trin 3**, idet Mie her udviser engagement i at være opmærksom på kropssproget i forhold til at håndtere udadreagerende borgere med demens. Det er tydeligt ud fra denne udtalelse, at det er en ide, som hun ofte tyer til i sit arbejde. Udtalelsen tyder også på, at hun er i den høje ende af trin 3, idet hun udviser villighed til at inkorporere nye ideer og organisere dem i forhold til de allerede eksisterende, da hun siger, at når noget ikke virker, skal man finde på en anden løsning.

Yderligere siger hun, at: *"Tålmodighed er et rigtig stort redskab inden for demente."* (bilag 11, s. l. 29), hvad angår at opbygge den udadreagerende borgers tillid til hende. Denne udtalelse placerer hende på **trin 2**, da den indikerer, at hun accepterer strategien "at være tålmodig" som gangbar i arbejdet med mennesker med demens. Hun placeres ikke højere på taksonomien, idet hun ikke yderligere forholder sig til denne ide og argumenterer for den eller forholder den til andre ideer.

Louises affektive udgangspunkt

Louise er en kvinde på 24 år med en gymnasial uddannelse som sin højeste afsluttede uddannelse (bilag 24). Hun har erfaring med demensramte borgere fra sit arbejdsliv, hvor hun har arbejdet ufaglært i hjemmeplejen i et år, og tillige har hun været i praktik i både hjemmepleje og på plejehjem i forbindelse med sin uddannelse til SSA (bilag 3, s. 1, l. 11-16; bilag 3, s. 1, l. 24-25). Louise har tidligere prøvet Ella-scenariet (bilag 44), og hun ser sig selv som værende først til at opsøge og kaste sig ud i ny og ukendt teknologi, selvom hun ikke kender nogen, der har erfaring med det (bilag 24). Om det udtaler hun: *"Jeg synes, det er spændende, jeg kan godt lide det. Det er sådan primært det [...]"* (bilag 3, s. 6, l. 1).

Louises tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Adspurgt om sine egne evner til at vurdere en borger med demens' fysiske og psykiske behov, svarer Louise:

"[...] Jeg føler tit, så skal man under huden på dem først, før man ligesom ved, okay, her der er noget, jeg ligesom skal være obs på, og det er det, de har behov for her. Og så meget skal man også lige kende til deres livshistorie i forhold til, hvordan man ligesom finder ud af, hvad de har været vant til, ikke. Så jeg synes, det er meget individuelt, også selvom det måske er den samme type demens." (bilag 3, s. 2, l. 3-6).

Hun siger også, at det er vigtigt for hende at samtale med borgeren om noget, der er vigtigt for vedkommende, for eksempel hendes børn. (bilag 3, s. 2, l. 11-14), og hun tilføjer, at hun *"[...] mærker efter, hvordan de er som person. For det er jo ikke demensen, man sådan måler og vejer på, det er mere personen bag det [...]"* (bilag 3, s. 5, l. 26-27). Disse udtalelser peger i retningen af, at Louise befinder sig på det **3. trin** på taksonomien med sin tilgang til den enkelte borger, idet hun klart foretrækker en bestemt tilgang – her relationsarbejdet, som hun gerne advokerer for og allerede har udviklet færdigheder inden for. Dog kunne det faktum, at hun reflekterer over, at forskellige borgere har forskellige værdier, og at hendes adfærd bestemmes af dette tyde på, at hun befinder sig på **4. trin** på taksonomien, som defineres ved at man undersøger og afvejer bestemte værdier eller handlinger.

Louises tanker og handlinger omkring sansestimuli

Louise nævner ikke eksplicit dette tema, hvorfor det placerer hende på **trin 0** på den affektive taksonomi.

Louises tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

Da Louise bliver bedt om at uddybe, hvordan hun er i stand til at forstå en borger med demens' reaktioner og handlemønstre, siger hun:

"Jamen der er jo for eksempel dem, der har en meget voldsom reaktion for eksempel. Jeg er jo godt klar over for eksempel, hvis jeg går for hurtigt frem, så ved jeg jo godt, okay, så kan det godt være derfor de reagerer med: 'Puha, gå væk, du er bare dum', ikke. På den måde. Men nogle gange så kan man også bare komme ind, hvor der er den reaktion allerede fra morgenstunden af, og så er det ikke altid, jeg lige kan sådan sætte mig ind i, okay, hvorfor sker det her. [...] når jeg så ligesom kommer dybere ind under det og ligesom fokuserer lidt mere på, okay, kunne det være fordi, at hun måske har haft en dårlig morgen. Måske har hun ikke sovet. Måske har hun rendt rundt hele natten, ikke." (bilag 3, s. 3, l. 11-18)

Her udtrykker Louise et engagement og en præference i at tilgå en borger med demens med et roligt tempo og yderligere med en nysgerrighed overfor dennes reaktioner for at kunne afhjælpe en udadreagerende adfærd med en selvtillid og selvstændighed, hvilket placerer hende på **trin 4** i den affektive taksonomi.

Adspurgt hvordan hun vil håndtere en borger med demens med udadreagerende adfærd i det offentlige rum, siger hun:

"Jamen jeg vil sige, jeg spørger ind til det, men ikke sådan for mange ord på. Jeg holder det egentlig kort, og jeg prøver lidt at aflede opmærksomheden fra det, der måske generer hende, for det kan eksempel være, hvis vi... Jeg har et eksempel for eksempel en borger, der render rundt op og ned ad gangen og egentlig gerne vil ud og egentlig ikke rigtig kan finde ud af hvordan og hvorledes, og hvorfor skal jeg være her, og det hele er ubehageligt og er bange egentlig bare. Fordi lige den dag så kender borgeren måske ikke det her sted og kan ikke lige forstå hvorfor. Så plejer jeg egentlig at fokusere på noget med at... Ligesom på en måde få hende med ind, hvor hun ligesom bor, finde nogle ting, der er personlige for hende, begynde at snakke om hendes familie, kigge på hendes bryllupsbilleder eller et eller andet. Snakke om de personlige ting. Fordi så på en måde, så... Altså man lukker jo ikke ned for det, men man får lidt afledt den der... Den der frygt, der er ved at snakke om nogle ting, hun kan relatere til, ikke. På den måde." (bilag 3, s. 4, l. 29 – s. 5, l. 7)

Denne udtalelse peger i retningen af, at Louise viser problemløsende adfærd ved både at have fokus på at spørge ind til vedkommende og/eller aflede. Denne adfærd integrerer hun i en konfliktfyldt situation med en borger, som er bange, hvilket placerer hende på **trin 4** på taksonomien.

[Ians affektive udgangspunkt](#)

Ian er en mand på 25 år med en gymnasial uddannelse som sin højeste afsluttede uddannelse (bilag 29). Fra en praktik har han erfaring med demensramte borgere, heriblandt borgere, hvis demens eskalerede, mens han var på stedet (bilag 13, s. 1, l. 7-16; bilag 13, s. 1, l. 21-26). Ian har tidligere prøvet VR, men ikke demens-scenariet (bilag 49), og han vurderer sig selv til at være først til at opsøge og kaste sig ud i ny og ukendt teknologi, selvom han ikke kender nogen, der har erfaring med det (bilag 29). I sit individuelle interview siger han, at han ikke vil være bagud, når det gælder teknologi (bilag 13, s. 4, l. 12-19), og at han synes " (...) VR det er spændende." (bilag 13, s. 4, l. 23).

Det må medtages, at Ian ikke er etnisk dansker og derfor kan have sproglige vanskeligheder, som kan gøre det svært for ham at udtrykke sig præcist og tillige besvare spørgeskemaet. Dette kan påvirke vores vurdering hans affektive, taksonomiske læringsudbytte.

Ians tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Adspurgt om han kan sætte lidt flere ord på, at han i nogen grad kender til demens' sygdomsbillede, siger NK:

"Altså det... Jeg oplevede faktisk... Hvad hedder det... At sidst, da jeg var ved at blive færdig med praktik for eksempel, der hvor jeg havde... At de begyndte faktisk at udvikle rigtig meget slem, for hun kunne ikke huske

vejen for eksempel ind i stuen, hvor hun... Vi skulle ind at spise, så jeg blev nærmest nødt til at gå med hende. Eller holde hende i hånden. Og igennem vej selvfølgelig hun spørger: "Hvor skal vi hen, hvor skal vi hen?" fordi hun kunne ikke huske det, så jeg må også snakke stille og roligt med hende, så hun ligesom føler sig tryk ved det." (bilag 13, s. 1, l. 21-26)

Denne udtalelse placeres på **trin 4**, idet Ian viser, at han i den omtalte situation tog selvstændigt ansvar for at handle med tanke for den enkelte borger og dennes behov, idet han også redegør for, at han integrerer både at guide borgeren og at tale stille med hende for at få hende med ind i stuen og dermed kan balancere disse strategier.

Adspurg om han vil uddybe, at han i nogen grad er i stand til at vurdere en borger med demens fysiske og psykiske behov, siger Ian:

"Ja. Og så... Hvad hedder der.... Den der... For eksempel med jeg kunne føle på hende der, hun havde nærmest brug for... Hvad hedder det... Der... Hun ville sidde i en stille rum alene for eksempel, og man snakker stille og roligt til hende. Også man er tålmodig. Altså man... Fordi man kommer til at gentage de samme ord for eksempel flere gange, og på den måde, tænker jeg i hvert fald, det er lidt..." (bilag 13, s. 2, l. 6-10)

Denne udtalelse placeres på **trin 4**, idet den indikerer, at Ian integrerer og afvejer forskellige handlinger med tanke på den enkelte borger og dennes behov, specifikt behovet for at sidde i et stille rum, at blive talt stille og roligt til samt at opleve tålmodighed fra personalet.

Ians tanker og handlinger omkring sansestimuli

Ian ytrer sig ikke specifikt om sansestimuli, hvorfor han placeres på **trin 0** på taksonomien.

Ians tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

Adspurg hvorfor han i mindre grad er i stand til at skærme og guide en borger med demens i det offentligt rum, svarer Ian:

"[...] Det er det der med, jeg føler mig tryk, men alligevel ikke så meget tryk, fordi måske jeg er bange for, jeg kommer til at for eksempel gøre noget forkert, og det er derfor, jeg føler i hvert fald, jeg mangler mere viden om det, før jeg kan virkelig føle mig s.... Og s... Og være sikker på det og sige: "Ved I hvad, jeg kan faktisk gøre det her selv." (bilag 13, s. 3, l. 21-24)

Denne udtalelse placeres på **trin 1** på den affektive taksonomi. Dels fordi den indikerer, at Ian er bevidst om, at det kræver en strategi fra hans side, hvis han skal guide og skærme en borger for at undgå udadreagerende

adfærd, og fordi han selv siger, at han ikke føler, at han besidder en relevant strategi på det pågældende tidspunkt.

Lailas affektive udgangspunkt

Laila er en kvinde på 50 år med en gennemført erhvervsuddannelse som sin højeste afsluttede uddannelse (bilag 25), der har 10 års erfaring inden for plejesektoren, hvor hun blandt andet har beskæftiget sig med demensramte borgere (bilag 8, s. 1, l. 6-11). Laila har tidligere deltaget i VR, men ikke demens-scenariet (bilag 45), og hun ser sig selv som værende én, der bruger ny teknologi, når hun kan se dens fordele (bilag 25). Om sit forhold til teknologi, udtaler hun: "[...] *men det er jo ikke sådan, jeg er forskrækket over for teknologi. Jeg er bare... Jeg er bare lidt rørbart, så jeg har det bedst med, at jeg ligesom har prøvet det et par gange, før jeg forstår det.* [...]" (bilag 8, s. 3, l. 31-32).

Lailas tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Da Laila bliver bedt om at sætte ord på, at hun "i mindre grad" vurderer at hun er i stand til at reagere og handle på en borger med demens' fysiske og psykiske behov, siger hun:

"Jamen der tænker jeg mest... Altså fysiske behov, det kan jeg godt, for... Men jeg synes sommetider godt, det kan være diffust med de psykiske. Altså hvad er det præcis, de vil, og jeg synes også sommetider, det kan være svært, hvis man skal have dem til at gøre noget og lige komme ind i deres psyke og få det vendt rigtigt, så de forstår det." (bilag 8, s. 1, l. 21-27).

Denne udtalelse tyder på, at hun endnu ikke har accepteret eller påtaget sig en bestemt adfærd til at afhjælpe en sådan situation, men at hun blot er opmærksom på, at der er en problematik, som hun mangler redskaberne til at løse. Derfor vurderes denne udtalelse på **trin 1** på den affektive taksonomi.

Adspurgt hvordan hun vil reagere på et psykisk behov, svarer Laila:

"Jamen jeg havde et eksempel med en dame, jeg kommer op til, og jeg skulle putte hende i seng. Og så kommer jeg op, og jeg havde jo fået at vide - det var første gang jeg skulle op til hende - hvordan og hvorledes. Og så hendes søn var der, og ej men, han gik nu, så var det fint, og så siger han: "Kan du sove godt, mor." Ja, det er fint. Og da han så var gået, så vendte hun fuldstændig rundt. Jeg skulle ikke komme i nærheden af hende, og så siger jeg: "Jamen prøv lige at høre her, du skal i seng nu, vi skal ud at børste tænder" og sådan noget. Nej, hun skulle ikke i seng. Og jeg nåede ingen vegne, og jeg var simpelthen nødt til at ringe til hendes søn. "Har du rullet gardinerne ned?" Nej, det havde jeg ikke. Rul gardinerne ned, så gør hun det automatisk. Så rullede jeg gardinerne ned i alle rummene, og så gjorde hun det. Det stod ingen steder, vel?" (bilag 8, s. 1, l. 32 – s. 2, l. 7)

Og hun siger yderligere, at det er svært ikke at vide, hvad der gør forskellen fra den ene borger til den anden: *"Ja, jeg synes især med demente, der er det vigtigt, at man får deres data altså helt penslet ud, fordi det kan være så små ting, der gør hele forskellen."* (bilag 8, s. 2, l. 26-27)

Disse udtalelser viser tydeligt, at Laila endnu ikke har internaliseret bestemte værdier eller handlinger i en sådan situation. Hun er dog tydeligvis opmærksom på, at situationen kræver en handling, hun har blot endnu ikke påtaget sig en strategi, der fungerer for hende. Derfor placeres disse udtalelser på **trin 1** i den affektive taksonomi.

Adspurgt om hendes evne til at forstå en borger med demens' reaktioner og handlemønstre, siger Laila:

"Jamen det er, fordi hvis informationen ikke er der... Altså så synes jeg, at det kan være svært. Det kan være svært som første gang at komme ind til en dement, fordi de kræver meget at vide, hvordan de tænker, agerer, og hvad plejer de at gøre. Altså deres livshistorie. Den betyder bare så meget her." (bilag 8, s. 2, l. 23 – s. 3, l. 4)

Her viser hun opmærksomhed på at benytte livshistorier i arbejdet med borgere med demens og hun anerkender tillige denne strategi, hvilket placerer hende på **trin 2** i den affektive taksonomi.

Lailas tanker og handlinger omkring sansestimuli

Laila berører ikke eksplicit sansestimuli, hvorfor hun placeres på **trin 0** i taksonomien i dette henseende.

Lailas tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

I forhold til at skærme og guide en borger med demens i det offentlige rum for eksempel at undgå udadreagerende adfærd, siger Laila:

"Jamen jeg tror... Altså jeg... Det... Jeg har ikke prøvet, men jeg plejer at være god til at få folk med og aflede, så det tror jeg godt, jeg kan." (bilag 8, s. 2, l. 18-22)

Denne udtalelse placeres på **trin 2** på den affektive taksonomi, idet hun er engageret og deltager i strategien "afledning" for at mindske eller undgå udadreagerende adfærd ligesom hun viser interesse for og accepterer denne strategi som et redskab i sit arbejde.

Ibens affektive udgangspunkt

Iben er en kvinde på 18 år, som har gennemført folkeskolen som sin højeste afsluttede uddannelse (bilag 26). Hun har erfaring med demensramte mennesker fra både sit arbejds- og privatliv, da hun har haft kontakt med nogle få, demensramte borgere under sin første praktikperiode, og fordi hendes oldefar led af demens i svær grad (bilag 10, s. 1, l. 6-9). Iben har tidligere prøvet Ella-scenariet (bilag 46). Iben svarer i spørgeskema

1, at hun først bruger ny teknologi, når dens fordele er tydelige for hende (bilag 26), og hun udtaler om det – her er eksemplet en app - at hun "[...] prøver den lige og vurderer hvorvidt... Hvor passende det er. Om det passer til det, jeg skal bruge det til [...]" (bilag 10, s. 3, l. 30-31).

Ibens tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Da Iben bliver bedt om at sætte lidt ord på, hvordan hun vurderer en borger med demens' fysiske og psykiske behov, idet hun vurderer, at hun "i høj grad" er i stand til dette, svarer hun:

"Altså vi er... Vi har jo lært, hvad deres behov, og hvad de har brug for i deres dagligdag for at undgå, f.eks. udadreagerende adfærd. Så hvis man giver dem... Hvis man holder dem inden for de rammer, eller hvad det er, man skal sige... Hvis man giver dem de behov, de har brug for, så undgår man på den måde at... Udadreagerende adfærd og at ja, de har det godt. Fordi deres behov bliver opfyldt." (bilag 10, s. 1, l. 22-26)

Denne udtalelse placeres på **trin 1**, idet Iben er modtagelig overfor og bevidst om bestemte ideer, som siger noget om, hvordan hun kan have fokus på den enkelte borgers behov. Hun placeres ikke højere på taksonomien, idet hun ikke tydeligt viser, hvordan hun vil tilpasse sin adfærd til denne ide/disse ideer.

Direkte adspurgt, hvordan hun vurderer den enkelte borgers behov, svarer Iben: *"Altså man bruger jo ens erfaringer, og så det man har lært her på skolen, men ellers så tager man jo mest udgangspunkt i den enkelte borger. Altså hvad de har brug for."* (bilag 10, s. 1, l. 30-31)

Denne udtalelse placeres på **trin 1** på taksonomien, idet hun ikke drager nogen specifik ide frem, som kan hjælpe hende med at vurdere den enkelte borgers behov.

Ibens tanker og handlinger omkring sansestimuli

Adspurgt om hun kan uddybe, at hun i nogen grad er i stand til at forstå en borger med demens' reaktioner og handlemønstre, svarer Iben:

"Altså vi har jo... Vi har lært nogle forskellige trickers, der kan gøre, at de får den her udadreagerende adfærd, og der er også nogle bestemte farver eller for meget støj i lokalet. Det kan være mange ting, der gør, at de har den her udadreagerende... Hvad hedder det?" (bilag 10, s. 2, l. 10-12) og hun redegør yderligere for, at det kan være fordelagtigt at nedtone disse sansestimuli for at undgå den omtalte udadreagerende adfærd.

Denne udtalelse viser, at hun er bevist om og modtagelig over for ideen om, at bestemte farver eller støj i lokalet kan påvirke borgeren med demens i et sådant omfang, at de reagerer med udadreagerende adfærd. Udtalelsen placeres på **trin 2** på taksonomien, idet hun accepterer og viser interesse for denne ide.

Ibens tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

"Altså vi er... Vi har jo lært, hvad deres behov, og hvad de har brug for i deres dagligdag for at undgå, f.eks. udadreagerende adfærd. Så hvis man giver dem... Hvis man holder dem inden for de rammer, eller hvad det er, man skal sige... Hvis man giver dem de behov, de har brug for, så undgår man på den måde at... Udadreagerende adfærd og at ja, de har det godt. Fordi deres behov bliver opfyldt." (bilag 10, s. 1, l. 22-26)

Denne udtalelse viser, at Iben er opmærksom på ideen om, at borgere med demens har brug for at få opfyldt deres behov for at have det godt og på den måde undgå udadreagerende adfærd. Udtalelsen placeres på **trin 2** på taksonomien, idet hun er engageret i ideen om at undgå udadreagerende adfærd ved hjælp af behovsopfyldelse. Hun argumenterer ikke for ideen, ligesom hun ikke har udviklet færdigheder i relation til denne, hvorfor hun ikke placeres på et højere niveau.

I interviewet udtaler hun også:

"Altså vi har jo... Vi har lært nogle forskellige tricks, der kan gøre, at de får den her udadreagerende adfærd, og der er også nogle bestemte farver eller for meget støj i lokalet. Det kan være mange ting, der gør, at de har den her udadreagerende... Hvad hedder det? [...] Adfærd. Så hvis det er, man nedtoner det, så kan man på den måde [...]" (bilag 10, s. 2, l. 10-16).

Denne udtalelse placeres på **trin 2**, idet hun tydeligvis er opmærksom på sansestimuli som en faktor i borgeren med demens' udadreagerende adfærd. Hun er ligeledes engageret i denne ide, og hun anerkender den i og med, at hun drager den frem i interviewet. Udtalelsen indikerer ikke, at hun har udviklet specifikke færdigheder i relation til ideen, hvorfor hun ikke placeres højere på taksonomien.

Lottes affektive udgangspunkt

Lotte er en kvinde på 33, der har gennemført folkeskolens afgangsprøve som sin højeste afsluttede uddannelse (bilag 31). Hun har erfaring med demensramte fra både sit arbejds- og privatliv; Lotte har været "[...] ovre at snuse til det." (bilag 21, s. 1, l. 11) på et plejehjem, som hun er ansat ved, og desuden er sygdommen i hendes familie (bilag 21, s. 1, l. 10-12). Lotte har tidligere prøvet VR, men ikke demens-scenariet (bilag 51). Hun ser sig selv som et individ, der først bruger ny teknologi, når hun kan se dens fordele (bilag 31), og hun udtaler, at hun "[...] overhovedet ikke [...]" (bilag 21, s. 3, l. 12) er den første til at bruge ny teknologi, og hun uddyber: "[...] Hvis det jeg har, det fungerer, så skifter jeg det ikke bare ud for noget nyt." (bilag 21, s. 3, l. 12-13).

Lottes tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Adspurgte hun, hvad hun tænker en god kommunikation med en borger med demens er, svarer Lotte: *"Det er, at du hele tiden har altså en god øjenkontakt med dem og aflæser dem også. Altså hvor de ligesom befinder sig i samtalen og ja."* (bilag 21, s. 3, l. 4-8)

Disse udtalelser placeres på **trin 2** i taksonomien, idet den indikerer, at Lotte accepterer denne strategi og forsøger at overholde den i praksis. Idet hun ikke yderligere argumenterer for fordelene ved at bruge denne strategi, placeres hun ikke højere på taksonomien.

Lottes tanker og handlinger omkring sansestimuli

Lotte nævner ikke specifikt sansestimuli eller noget direkte i relation til dette, hvorfor hun placeres på **trin 0** på taksonomien.

Lottes tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

Lotte fortæller, at hun ikke har så meget erfaring med at skærme og guide en borger med demens i det offentlige rum for at undgå udadreagerende adfærd, og adspurgt om hun alligevel har en ide om, hvordan man kunne gøre det, svarer hun: *"Det er vel igen, at jeg hele tiden sørger for, at jeg har et roligt kropssprog og roligt toneleje."* (bilag 21, s. 2, l. 16) Og hun tilføjer senere: *"Ja. At jeg ligesom signalerer, at det her, det er okay, og der sker ikke noget."* (bilag 21, s. 2, l. 26)

Denne udtalelse indikerer, at Lotte er bevidst om kropssprog og toneleje som et led i strategien, hvis hun skal hjælpe en borger med demens, som har en udadreagerende adfærd. udtalelsen vurderes på **trin 2** på taksonomien, idet hun tydeligvis accepterer og anerkender denne strategi som relevant i den givne kontekst.

Ebbas affektive udgangspunkt

Ebba er en kvinde på 25 år, som har gennemført folkeskolens afgangsprøve som sin højeste afsluttede uddannelse (bilag 22). Hun har erfaring med demensramte borgere fra sit arbejdsliv i hjemmeplejen, hvor hun har beskæftiget sig med demensramte borgere, der befandt sig i første stadie af sygdommen (bilag 1, s. 1, l. 6-13). Ebba har tidligere prøvet VR, men ikke demens-scenariet (bilag 42), og hun ser sig selv som en, der først bruger ny teknologi, når hun kan se fordelene ved den (bilag 22). Hun udtaler, at hun var usikker på, hvilken mulighed hun skulle krydse af ved dette spørgsmål i spørgeskemaet og uddyber: *"[...] jeg er ikke super god til teknologi [...]"* (bilag 1, s. 2, l. 14). At hun har valgt den mest passende mulighed, argumenterer hun for ved at sige, at *"[...] man kan jo sige i forhold til velfærdsteknologi og sådan noget. Der kan jeg se en super stor fordel rigtig ofte, og så bruger jeg det gladelig."* (bilag 1, s. 2., l. 23-24).

Ebbas tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Når interviewer spørger ind til Ebbas evne til at vurdere borgere med demens' fysiske og psykiske behov, svarer hun:

"[...] jeg tror generelt, at det handler rigtig meget om det relations arbejde, og det er det, jeg er stærk til, det er relations arbejde, og når du først får en relation, så bliver det bare nemmere, at kan observere på de behov,

vedkommende har brug for. Ja, og lærer måske også, at når vedkommende gør en ting, jamen så er det det vedkommende mener, og så handle ud fra det.” (bilag 1, s. 1, l. 19-22)

Den udtalelse tyder på, at hun i den affektive taksonomi befinder sig på **trin 3**, hvor hun viser problemløsende adfærd og foretrækker en bestemt taktik – her relationsarbejdet - frem for andre, og hun er tydeligvis villig til at lade andre vide, at hun foretrækker dette som et redskab i arbejdet med mennesker med demens. Hun træder ikke længere op ad taksonomien, idet hun i disse udtalelser for eksempel ikke ranglister eller argumenterer for relationsarbejde i forhold til eller frem for andre strategier. Adspurgte hvordan hun går til dette relationsarbejde, svarer hun: *”Men jeg har fokus på, at møde borgeren, hvor vedkommende er, og være interesseret i deres historie.”* (bilag 1, s. 1, l. 26-27), og denne udtalelse placeres på **trin 2**, idet det blot viser, at hun accepterer eller påtager sig en bestemt strategi.

Ebbas tanker og handlinger omkring sansestimuli

Da hun bliver bedt om at uddybe, hvorfor hun ”i høj grad” vurderer sig selv i stand til at guide og skærme en borger med demens for eksempel at undgå udadreagerende adfærd, svarer Ebba:

”Ja, men og det tror jeg er ud fra en del erfaring med psykisk syge generelt, ikke nødvendigvis kun demente, men jeg har været ... i 6 år arbejdet med psykisk syge, hvor en stor del af arbejdet er at skærme og hjælpe beboerne til at få en mindre udadreagerende adfærd. Og arbejde ud fra low arousal tilgangen, hvor man nedtrapper konflikterne.” (bilag 1, s. 2, l. 3-6)

I relation til sansestimuli, kan denne udtalelse indikere, at Ebba er på **trin 1** i taksonomien, hvor man alene er opmærksom på et bestemt fænomen, idet hun taler om at skærme beboeren. Man må således formode, at disse beboere skærmes fra for eksempel sansestimuli.

Ebbas tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

Samme udtalelse som før, hvor hun nævner ”Low Arousal” tilgangen, har relevans i relation til hendes tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd. Denne udtalelse tyder på, at hun klart kan se en fordel i denne tilgang, samt at hun gerne vil tilkendegive denne, hvorfor det placerer udtalelsen på **trin 3** på taksonomien.

Ibs affektive udgangspunkt

Ib er en mandlig SSA-elev på 47 år, der har gennemført folkeskolens afgangsprøve som sin højeste afsluttede uddannelse (bilag 23). Han har erfaring med demensramte mennesker fra både arbejds- og privatliv, idet begge hans forældre led af sygdommen, han passede sin mor hjemme i en længere periode under hendes sygdomsforløb, og han har været i praktik på en afdeling for demensramte (bilag 2, s. 1, l. 4-7). Desuden

arbejdede hans mor på et demensplejehjem i mange år (bilag 2, s. 1, l. 4), og som barn brugte han meget tid på stedet: "[...] *da voksede jeg stort set op dernede [...]*" (bilag 2, s. 1, l. 8). Ib har ikke tidligere deltaget i VR (bilag 43), og han bruger først ny teknologi, når han kan se dens fordele (bilag 23). Han kalder sig selv "[...] *kraftig analog kyndig [...]*" (bilag 2, s. 4, l. 12), men siger også om sig selv, at "[...] *jeg er ikke bange for teknologi [...]*" (bilag 2, s. 4, l. 14), og uddyber, at når han skal bruge en teknologi, så lærer han den, selvom det kan volde ham besvær (bilag 2, s. 4, l. 21-24).

Ibs tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Da han bliver bedt om at forholde sig til, at han i nogen grad mener at være i stand til at reagere og handle på en borger med demens' fysiske og psykiske behov, svarer han:

"Jamen det er jo det her, igen at alle mennesker de er forskellige, så jeg ser mere på mennesket, frem for sygdommen. Og om du har alzheimers eller om du har brækket et ben, så er det ... jeg har let ved at se, hvad de giver udtryk for, og så pejle mig ind på, hvad det er. Hvor jeg kan se, at andre de sådan nærmest "jeg ved ikke hvad jeg skal gøre". Jamen så gør et eller andet." (bilag 2, s. 2, l. 23-26),

og han uddyber:

"Jeg vil godt have noget mere baggrundsviden på. I stedet for at sige "jamen hvorfor gjorde du det?". "Det var det, der var behov for", siger jeg jo så. "Jamen ved du ikke hvorfor du gør det?". "Nej, der var behov for det, og så gjorde jeg det." Så jeg vil egentlig godt vide, hvad der ligger bagved de tanker, jeg egentlig gør mig, eller jeg ikke gør mig. Så jeg handler på en mere, hvad kan man sige, faglig måde. Selvom det andet virker fint nok, men det er jo rart nok at kunne have et fagligt belæg for, hvorfor du gør, hvad du gør." (bilag 2, s. 2, l. 4-9)

Med det in mente, at den kognitive og affektive læring følges ad i nogen grad, og når Ib selv mener, at han ingen viden har, der kan bakke hans handlinger op, kan man argumentere for, at han er på **1. trin** på taksonomien, der er kendetegnet ved, at man er opmærksom på bestemte ideer eller værdier. Det understøttes af den erfaring, underviseren Hanne har, der peger på, at selv de mest erfarne SSA-elever har et stort læringsudbytte af undervisningen på skolen (bilag 7, s. 7, l. 5 – s. 8, l. 7), også med tanke på, at den kognitive og affektive læring følges ad, og det tyder på, at der endnu ikke har fundet markant affektiv læring sted.

Ibs tanker og handlinger omkring sansestimuli

Ib nævner ikke eksplicit sansestimuli, hvorfor den taksonomiske placering i relation til dette tema er **0**.

Ibs tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

Adspurgt hvorfor han mener, at han mindre grad er i stand til at skærme og guide en borger i det offentlige rum, svarer han: *"Jamen det er fordi jeg ikke rigtig har oplevet det. Jeg har arbejdet med mange, også psykiske borgere, også med demens men også uden demens, og jeg har aldrig haft en episode med det, selvom alle mine kolleger har haft episoder med de borgere, har jeg aldrig haft episoder med dem."* (bilag 2, s. 3, l. 16-18), og han tilføjer, at han tror det er på grund af hans rolige natur, at han ikke oplever udadreagerende adfærd (bilag 2, s. 3, l. 20-21). Det peger således på, at han her befinder sig på **trin 2** på taksonomien, idet han anerkender og gennemskuer værdien af en bestemt adfærd, i dette tilfælde at være rolig.

Izars affektive udgangspunkt

Izar er en kvinde på 38 år, der har gennemført en mellemlang videregående uddannelse, og hun har erfaring med demensramte fra både arbejds- og privatliv (bilag 14, s. 1, l. 7-8; bilag 14, s. 3, l. 8-16). Izar har ikke tidligere deltaget i VR (bilag 50), og hun bruger først ny teknologi, når hun kan få øje på dens fordele (bilag 30). Hun uddyber i sit individuelle interview, at hun foretrækker bøger frem for teknologi, når det gælder at søge viden (bilag 14, s. 4, l. 1-3).

Det er værd at have in mente, at Izar ikke er etnisk dansker og derfor kan have sproglige vanskeligheder, hvorfor det kan være svært for hende at udtrykke sig præcist. Dette kan påvirke hendes affektive læringsudbytte.

Izars tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Izar fortæller om en oplevelse hun har haft med en borger med demens i en praktik:

"Jamen, (...) det var en dag, hvor han skulle bare ud, fordi han skulle ... han skulle besøge hans far og mor, og han 89 år gammel, og så jeg lige bare siger til ham "Ja det kan du godt, så vil du lige drikke en kop kaffe med mig, og så (...), og så lige ... det gik fint ... og så lige efter, så han har glemt, at han skulle det. Men jeg var lidt i tvivl, skal jeg sige til ham "Du er sådan og sådan og din far og mor" ... så det var ikke det jeg ville sige "nej din far og mor, de er døde". Så jeg ville bare ... jeg har valgt på den måde (...) så bare glemme det." (bilag 14, s. 2, l. 10-18)

Denne udtalelse indikerer, at Izar, i den situation hun da befandt sig i, påtog sig en strategi og efterlever den, idet hun håndterede denne specifikke borger med strategien at aflede hans opmærksomhed fra hans egentlige foretagende, hvilket placeres på **trin 2** i den affektive taksonomi.

Izars tanker og handlinger omkring sansestimuli

Izar ytrer sig ikke specifikt om sansestimuli, hvorfor hun placeres på **trin 0** på taksonomien.

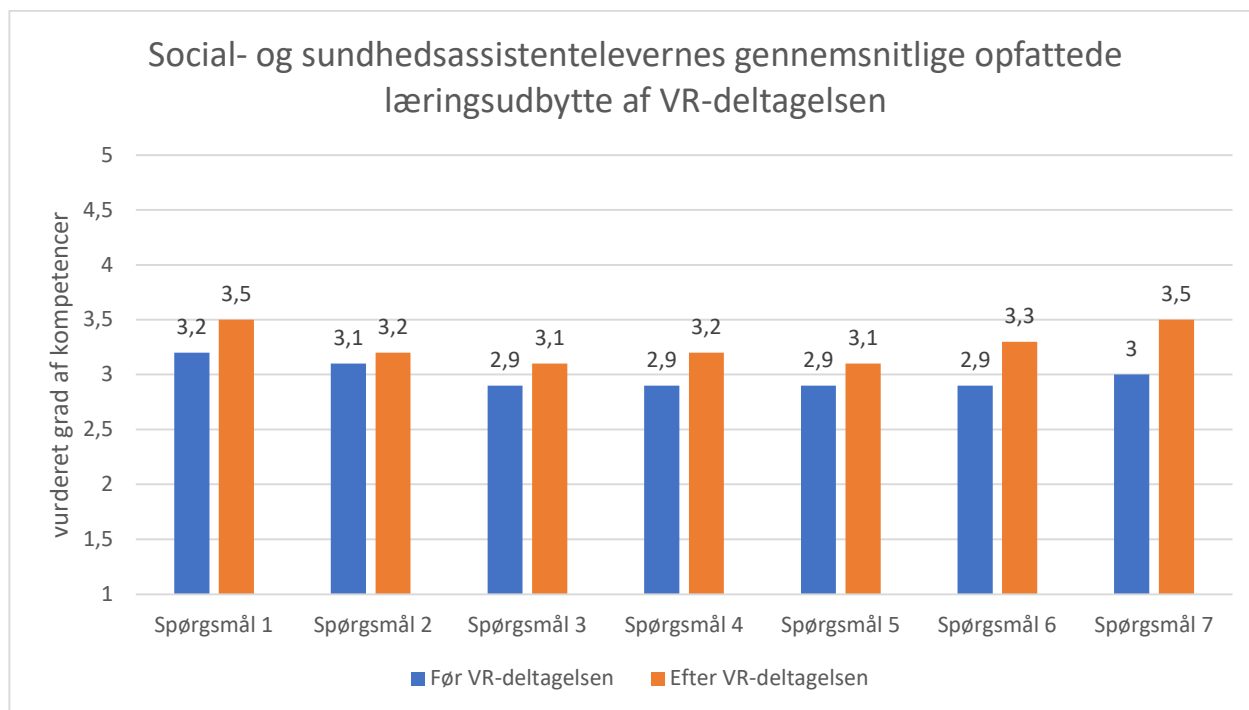
Izars tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

Izar nævner ikke specifikt udadreagerende adfærd hos borgeren med demens i interviewet, hvorfor hun som udgangspunkt placeres på **trin 0** i relation til dette.

Således er SSA-elevenes affektive udgangspunkter vurderet, og i følgende analyse vil deres affektive læringsudbytte i forhold til de tre temaer træde frem, herunder en visualisering af dette.

Social- og sundhedsassistentelevernes affektive læringsudbytte

Af figur 6 fremgår det, at eleverne samlet set oplever et læringsudbytte af VR-oplevelsen i forhold til de syv spørgsmål i spørgeskema 1 (bilag 22; bilag 23; bilag 24; bilag 25; bilag 26; bilag 27; bilag 28; bilag 29; bilag 30; bilag 31) og spørgeskema 2 (bilag 32; bilag 33; bilag 34; bilag 35; bilag 36; bilag 37; bilag 38; bilag 39; bilag 40; bilag 41), hvor de skal vurdere egne evner på en skala fra 1-5, hvor 1 er "slet ikke" og 5 er "i meget høj grad".



Figur 6 – Social- og sundhedsassistentelevernes gennemsnitlige opfattede læringsudbytte af VR-deltagelsen

1. I hvor høj grad vurderer du, at du kender til demens' sygdomsbillede, herunder symptomer og sygdomsforløb.
2. I hvor høj grad vurderer du, at du er i stand til at læse en borger med demens' fysiske og psykiske behov?
3. I hvor høj grad vurderer du, at du er i stand til at reagere og handle på en borger med demens' fysiske og psykiske behov?
4. I hvor høj grad vurderer du, at du er i stand til at forstå en borger med demens' reaktioner og handlemønstre?
5. I hvor høj grad vurderer du, at du er i stand til at støtte en borger med demens i at finde, opstøge og deltage i relevante fritidsaktiviteter?
6. I hvor høj grad vurderer du, at du er i stand til at skærme og guide en borger med demens i det offentlige rum for eksempel for at undgå udadreagerende adfærd?
7. I hvor høj grad vurderer du, at du er i stand til at **kommunikere og agere velovervejet** i arbejdet med en borger med demens, hvis denne fx er udadreagerende eller bange?

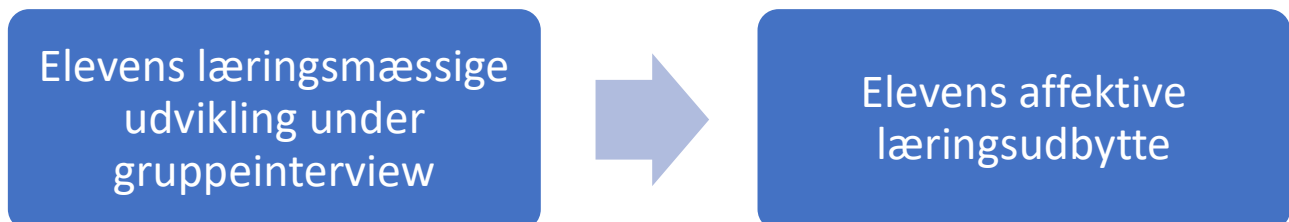
Følgende analyses formål er at give læseren et indblik i, hvor på taksonomien SSA-eleverne befinder sig efter gruppeinterviewet med henblik på at kunne sammenholde dette med elevernes udgangspunkt og dermed identificere deres taksonomiske læringsudbytte. For at gøre dette så læsevenligt som muligt gennemgås det

neden for, hvordan afsnittet er struktureret og hvorfor. Ligesom tidligere er det de tre valgte fokusområder, der er omdrejningspunktet for analysen.

Der findes en delanalyse for hver informant, og de indeholder alle disse elementer:

- Elevens udvikling under det gruppeinterview, som vedkommende deltog i, opsummeres. Denne analyse er lavet på baggrund af Weicks teori om meningsskabelse og har sin berettigelse i og med, at den giver et indblik i, hvordan eleven har opnået sit affektive læringsudbytte i samspil med de resterende SSA-elever. Dermed tydeliggøres det, at samtalen om VR-oplevelsen er med til at styrke læringsudbyttet, hvorfor gruppeinterviewet også metodisk har sin berettigelse på dette tidspunkt i undersøgelsesdesignet.
- På baggrund af det højeste identificerede læringsudbytte, placeres eleven på Krathwohls taksonomi. Til dette bruges udtalelser fra gruppeinterviewet. Disse er udvalgt på baggrund af, at de tydeligt har med et af de tre fokuspunkter at gøre, således der ikke kan drages tvivl om deres berettigelse i forhold til at tjene som redskab til at placere eleven på taksonomien. Til slut visualiseres elevens affektive læringsudbytte.

Visualisering af analysedelens struktur ses neden for:



Litos udvikling under gruppeinterview 1

Under gruppeinterview 1 italesætter Lito en læring om, at han har opnået en større forståelse for borgere med demens (bilag 54). Denne forståelse holder han fast i hele vejen gennem interviewet og lader ikke til at ændre sin holdning på baggrund af de andres udtalelser, hvorfor han holder fast i den udgave af sit selv, som han viser i interviewets begyndelse (bilag 54).

Litos tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Da Lito ikke italesætter sine tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger, antages det, at han har samme taksonomiske placering som før VR-oplevelsen, og Lito ender derfor med en placering på taksonomiens **trin 2**.

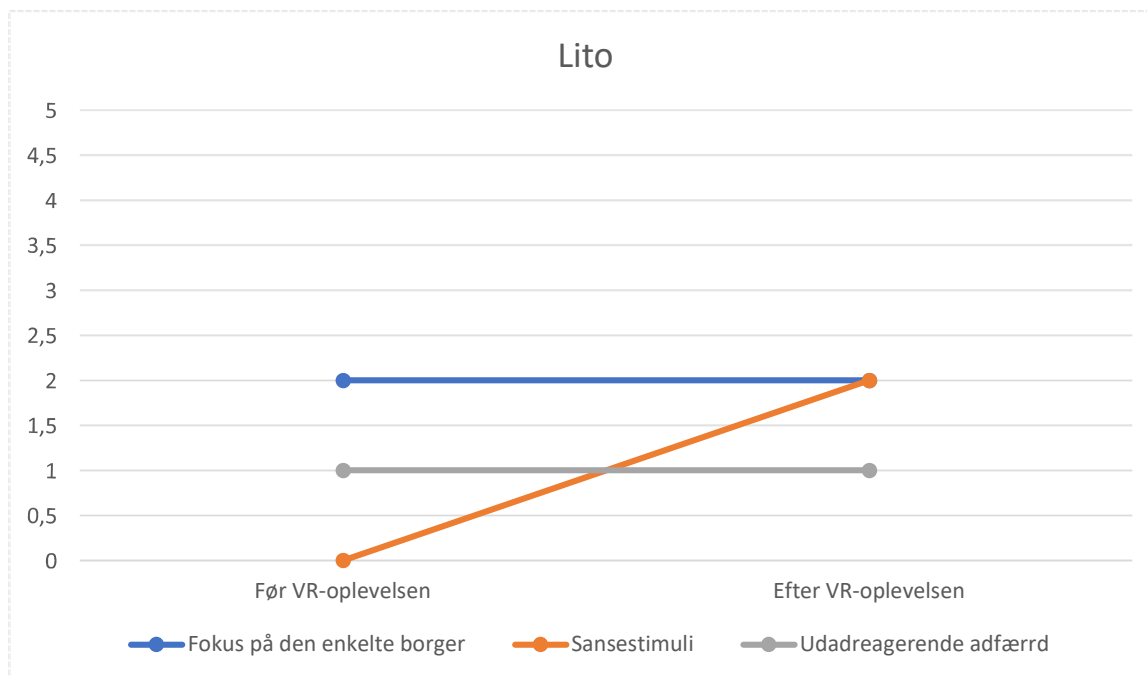
Litos tanker og handlinger omkring sansestimuli

Lito har fået en større forståelse for blandt andet demensramtes høreelse og dermed sansninger gennem VR-oplevelsen. Han fremhæver på baggrund heraf, at han kan se VR-udstyret anvendt som en velfærdsteknologi, der kan give borgere med demens oplevelser (bilag 4, s. 2, l. 9-17). Angående sansestimuli medgiver Lito Louise, at det er nemmere at forstå, at demensramte kan blive distraheret af deres omgivelser (bilag 4, s. 2, l. 20-28), og han udtaler lidt efter på spørgsmålet om, hvorvidt oplevelsen vil ændre hans måde at møde en borger med demens, at: *"For mig gør det i hvert fald. Det gør det."* (bilag 4, s. 3, l. 22) Lito italesætter, at der er sket en faglig udvikling hos ham selv, men da han ikke sætter ord på, hvordan han vil agere, men blot udviser engagement og påtager sig idéen om, at demensramte sanser anderledes end andre, placeres han på taksonomiens **trin 2**.

Litos tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

Da Lito ikke italesætter sine tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd, antages det, at han har samme taksonomiske placering som før VR-oplevelsen, og Lito ender derfor med en placering på taksonomiens **trin 1**.

Visualisering af Litos affektive læringsudbytte



Figur 7 – Litos affektive læringsudbytte

Som det visualiseres i figur 7, har Lito et læringsudbytte i forhold til at have fokus på den enkelte borger på 0, i forhold til sansestimuli på 2 og i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd på 0.

Mies affektive læringsudbytte

Mies udvikling under gruppeinterview 1

Mie udvikler sig under gruppeinterview 1 fra ikke at kunne se en mening med at have gennemført VR-oplevelsen til at erkende, at hun efterfølgende føler større empati, i højere grad vil agere tålmodigt over for demensramte borgere, samt at hun vil kunne bruge demensscenariet i samtaler med kolleger (bilag 54). Mie signalerer en udvikling gennem enactment af de andres signaler, hvorfor hun konstruerer sin identitet i samspil med resten af gruppen (bilag 54).

Mies tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

I gruppeinterviewet udtaler Mie angående at have fokus på den enkelte borger:

"Nej, jeg tror ikke jeg vil gøre det anderledes end jeg gør, når jeg er på arbejde, men jeg vil måske have lidt mere, som jeg sagde før med den tålmodighed og tænke lidt mere over en anden måde at aflede borgeren på fra det de lige har ... om det er tæppet, eller hvad der lige bevæger sig." (bilag 4, s. 4, l. 12-14)

Mie udtrykker her, at hun i situationen vil overveje, hvordan hun kan håndtere det, hvis den demensramte borger reagerer på sine omgivelser. Endvidere siger hun:

"Også måske det der med at bekræfte borgeren i at det er ok, at de står og har et eller andet med det tæppe her. Jamen så kommenter på det tæppe, hvis det er der, du kan se, at øjnene de er. Det har jeg i hvert fald tænkt over. At så sige "det er ok, det er da godt nok også et flot tæppe du har". Altså så det ikke føles forkert. Det kan godt være de har demens, men de har stadigvæk følelsen af "er det mig, der er noget galt med?". I hvert fald, det ved jeg, i starten af processen." (bilag 4, s. 4, l. 19-23)

Adspurg om det er en refleksion, hun vil gøre sig på baggrund af demensoplevelsen, eller om hun havde refleksionen før den (bilag 4, s. 4, l. 24), svarer hun: *"Ej, den tror jeg, jeg vil tænke lidt mere over nu."* (bilag 4, s. 4, l. 25) Mie udtrykker her, at hun med anerkendelse i den specifikke situation vil forsøge at imødekomme borgerens adfærd, så vedkommende ikke føler sig forkert, og at dette er på baggrund af demensoplevelsen. Hun viser dermed en problemløsende adfærd, og hun argumenterer for, hvorfor denne måde at håndtere situationen på, kunne være hensigtsmæssig. Det placerer Mie på taksonomiens **trin 3**.

Mies tanker og handlinger omkring sansestimuli

Under gruppeinterviewet udtaler Mie:

"Nej, jeg tror ikke jeg vil gøre det anderledes end jeg gør, når jeg er på arbejde, men jeg vil måske have lidt mere, som jeg sagde før med den tålmodighed og tænke lidt mere over en anden måde at aflede borgeren på fra det de lige har ... om det er tæppet, eller hvad der lige bevæger sig." (bilag 4, s. 4, l. 12-14)

Hun siger desuden:

"Også måske det der med at bekræfte borgeren i at det er ok, at de står og har et eller andet med det tæppe her. Jamen så kommenter på det tæppe, hvis det er der, du kan se, at øjnene de er. Det har jeg i hvert fald tænkt over. At så sige "det er ok, det er da godt nok også et flot tæppe du har". Altså så det ikke føles forkert. Det kan godt være de har demens, men de har stadigvæk følelsen af "er det mig, der er noget galt med?". I hvert fald, det ved jeg, i starten af processen." (bilag 4, s. 4, l. 19-23)

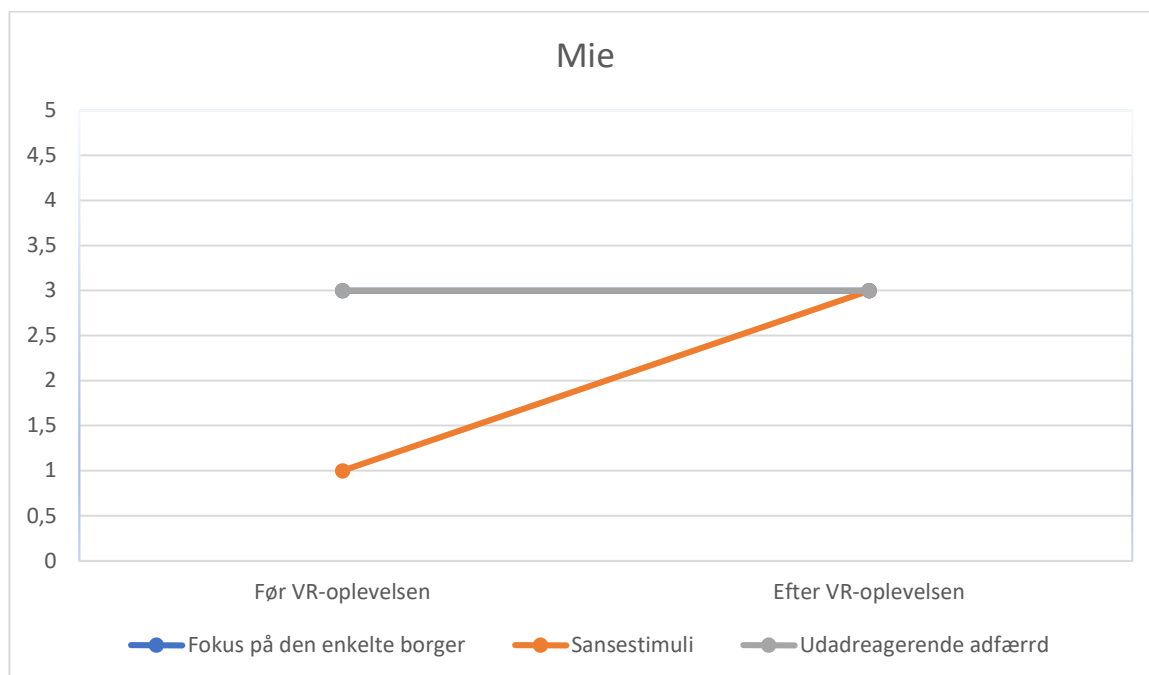
Adspurg om dette er en refleksion, hun vil gøre sig på baggrund af demensoplevelsen, eller om hun i samme grad også gjorde dette før (bilag 4, s. 4, l. 24), udtaler hun: *"Ej, den tror jeg, jeg vil tænke lidt mere over nu."* (bilag 4, s. 4, l. 25) Mie udtrykker i forhold til sansestimuli, at hun er opmærksom på, at dele af omgivelserne i den enkelte situation kan være forstyrrende for demensramte borgere, og hvordan hun kan forsøge at aflede borgeren fra det. Dermed udtrykker hun en strategi for at håndtere disse sansestimuli i relation til

borgeren, hvorfor hun viser en problemløsende adfærd og argumenterer for, hvorfor netop denne kunne give et hensigtsmæssigt udfald. Det placerer Mie på **trin 3**.

Mies tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

Da Mie ikke italesætter sine tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd, antages det, at hun har samme taksonomiske placering som før VR-oplevelsen, og Mie ender derfor med en placering på taksonomiens **trin 3**.

Visualisering af Mies affektive læringsudbytte



Figur 8 - Mies affektive læringsudbytte

Som det visualiseres i figur 8, har Mie et læringsudbytte i forhold til at have fokus på den enkelte borger på 0, i forhold til sansestimuli på 2 og i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd på 0. Det må bemærkes, at to parametre er overlappende.

Louises affektive læringsudbytte

Louises udvikling under gruppeinterview 1

Louise erkender sit læringsudbytte fra start til slut af interviewet; hun italesætter, at hun føler større empati med demensramte, og i slutningen af interviewet lader det til, at hun påvirkes af Mie, da hun går fra ikke at ville tale anderledes om borgere med demens med kolleger til at ville få kollegerne til at reflektere på baggrund af demensscenariet (bilag 54). Louise konstruerer derfor sin identitet i samspil med sine gruppemedlemmer, idet hun enacter deres signaler (bilag 54).

Louises tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Da Louise under gruppeinterviewet ikke berører sine eventuelle tanker og handlinger i forhold til at have fokus på en enkelte borger, antager vi, at hun har samme taksonomiske placering som før VR-oplevelsen, og Louise ender derfor med en placering på taksonomiens **trin 4**.

Louises tanker og handlinger omkring sansestimuli

Om VR-oplevelsen siger Louise:

"Ja, altså i forhold til at, når for eksempel vi prøver at få den til at gøre noget, der i vores verden virker som simpel, nu for eksempel vi skulle tage den der kop der. Når man så kigger ned og ser hele det der tæppe der, det egentlig bare er i live, så kan man måske bedre sådan sætte sig ind i, at det kan være svært for dem at fokusere på den opgave, fordi det her pangfarvede tæppe, det ligger lige nedenunder, og det er måske lige lidt mere interessant at kigge på, når det sådan springer i øjnene på en. Så på den måde, så kan jeg godt sætte mig ind i, at så lige pludselig, hov, så mister jeg ligesom tråden og kigger på ... på den måde." (bilag 4, s. 2, l. 20-26)

Dermed udtrykker Louise, at hun grundet de forskellige sansninger, som hun har gjort sig i forbindelse med demensoplevelsen gør, at hun i højere grad kan forstå og føle empati med de demensramte borgere, som reagerer på deres omgivelser. På spørgsmålet om, hvorvidt oplevelsen vil ændre på hendes måde at agere over for demensramte borgere på i praksis, giver Louise Mie ret i, at hun også vil have mere forståelse og tålmodighed med den demensramte borger. Hun udtaler:

"Det vil jeg også sige, faktisk. Jeg vil ikke sige, det er noget, der har ændret som sådan min måde at gøre tingene på. Nu har jeg bare en bedre forståelse for, hvorfor jeg gør det sådan, som jeg gør det og teorien bagved." (bilag 4, s. 3, l. 12-14)

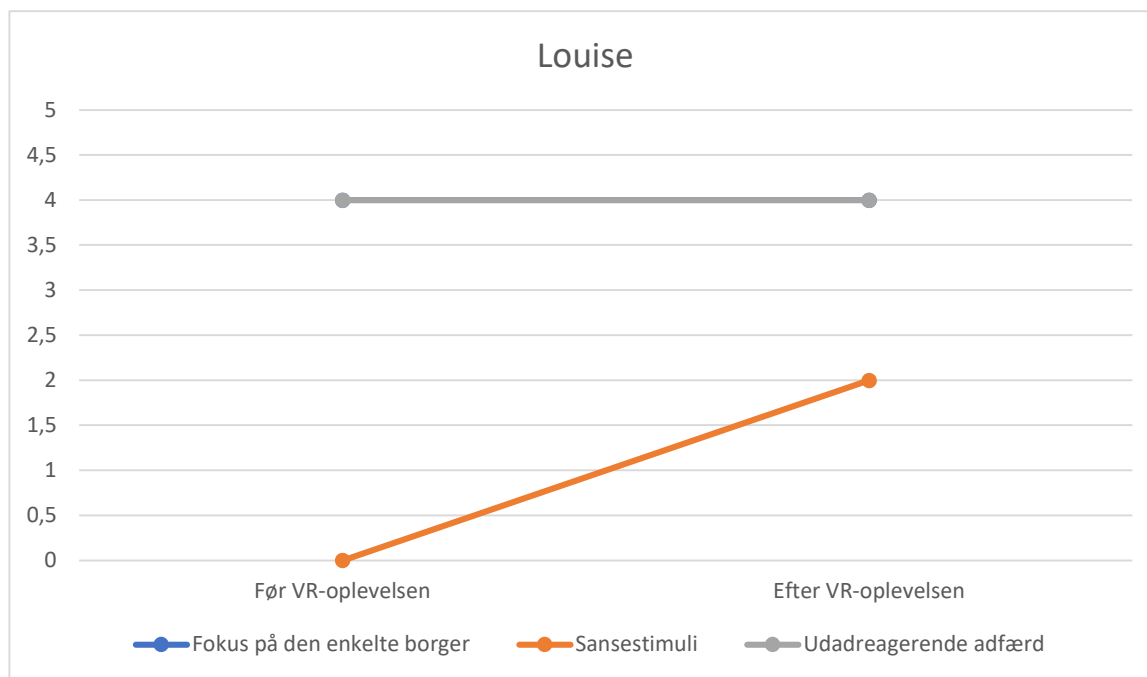
Denne øgede forståelse italesætter Louise også senere i interviewet. Hun udtaler: *"[...] nu kan jeg jo godt se, at det kan være hun ser et andet spejlbillede, det kan være der er noget med tæppet. På den måde, så kan jeg måske godt se, hvorfor hun handler som hun gør [...]" (bilag 4, s. 6, l. 4-6).*

At Louise i ovenstående fremhæver og påtager sig en øget forståelse placerer hende på taksonomiens **trin 2**.

Louises tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

Da Louise under gruppeinterviewet ikke berører sine eventuelle tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende eller bange adfærd, antager vi, at hun har samme taksonomiske placering som før VR-oplevelsen og Louise ender derfor med en placering på taksonomiens **trin 4**.

Visualisering af den taksonomiske vurdering af Louises affektive læringsudbytte



Figur 9 - Louises affektive læringsudbytte

Som det visualiseres i figur 9, har Louise et læringsudbytte i forhold til at have fokus på den enkelte borger på 0, i forhold til sansestimuli på 2 og i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd på 0. Det må bemærkes, at to parametre er overlappende i figuren.

Ians affektive læringsudbytte

Ians udvikling under gruppeinterview 1

Ligesom Lito holder Ian fast i sin opfattelse af, at han gennem VR-oplevelsen har fået en større forståelse for demensramte gennem interviewet, og han signalerer dermed et læringsudbytte på baggrund af scenariet (bilag 54).

Ians tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Da Ian under gruppeinterviewet ikke berører sine eventuelle tanker og handlinger i forhold til at have fokus på en enkelte borger, antages det, at han har samme taksonomiske placering som før VR-oplevelsen, og Ian placeres derfor på taksonomiens **trin 4**.

Ians tanker og handlinger omkring sansestimuli

Ian fortæller, at han gennem Ella-scenariet havde en oplevelse af at have demens: "[...] jeg oplevede lidt hvordan det er at være dement. Jeg kunne sådan se, tæppet det kom til live, og stemmen, lige pludselig den

ændrede sig. Det gav mig i hvert fald lidt en ide om, hvordan demente er." (bilag 4, s. 1, l. 23-25) Han er enig med Louise i, at han bedre kan sætte sig ind i den distraktion, som demensramte kan opleve i form af hallucinationer grundet sanseindtryk i deres omgivelser (bilag 4, s. 2, l. 20-28). Han uddyber: "Jamen det er det, det kan være svært for dem. Også spejlet, der begynder at bølge. Man står bare og kigger, hvad sker der!" (bilag 4, s. 3, l. 1-2) Ian udtrykker dermed forståelse for, at demensramte kan blive forvirrede, og han udtaler, at han er overrasket over at opleve, hvad borgere med demens faktisk går igennem:

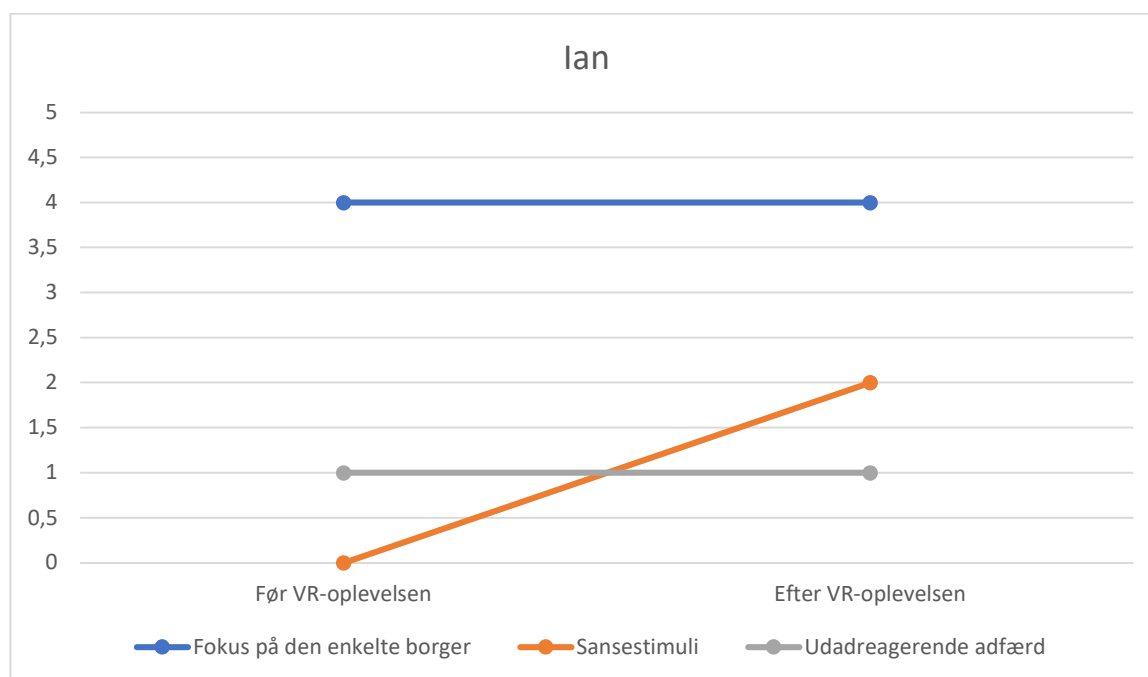
"Jeg er i chok. Jeg vidste overhovedet ikke, at ting ville være så ... overhovedet ikke. Men på en eller anden måde, så tænkte jeg også, at det kunne være noget i den stil, men når man faktisk oplever det nu. Det er faktisk det de går igennem så." (bilag 4, s. 3, l. 17-19)

og han uddyber, at han har fået mere forståelse for borgere med demens efter VR-oplevelsen (bilag 4, s. 3, l. 27) På baggrund af disse udtalelser placeres Ian på taksonomiens **trin 2**, idet han viser interesse for og påtager sig idéen om, at demensramte borgere opfatter deres omgivelser anderledes end individer uden demens.

Ians tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

Fordi Ian under gruppeinterviewet ikke berører sine eventuelle tanker og handlinger i forhold til at have fokus på at håndtere udadreagerende adfærd, antager vi, at han har samme taksonomiske placering som før VR-oplevelsen, og Ian ender derfor med en placering på taksonomiens **trin 1**.

Visualisering af Ians affektive læringsudbytte



Figur 10 - Ians affektive læringsudbytte

Som det visualiseres i figur 10, har Ian et læringsudbytte i forhold til at have fokus på den enkelte borger på 0, i forhold til sansestimuli på 2 og i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd på 0.

Lailas affektive læringsudbytte

Lailas udvikling under gruppeinterview 2

Laila signalerer under gruppeinterview 2 fra start til slut, at hun har opnået en læring gennem deltagelse i Ella-scenariet; fra start enacter hun, at det har givet hende en dybere forståelse for borgere med demens, og hun forbliver positiv og fremhæver læringsudbytte i form af blandt andet øget tålmodighed (bilag 55). Da Lotte sætter spørgsmålstegn ved VR-teknologiens kunnen fastslår Laila, at hun mener, at det må være, fordi Lotte ikke kunne gennemføre demensoplevelsen, at hun er af den opfattelse, og signalerer dermed, at hun virkelig finder oplevelsen lærerig (bilag 55).

Lailas tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

I gruppeinterviewet fortæller Laila, at VR-oplevelsen har medført, at hun bedre kan forberede demensramte borgere på den givne situation, der skal til at opstå: ” [...] *Så nu kan jeg mere tænke, jamen hvad kan jeg gøre sådan for at forberede situationen lidt, så han/hun ved, at det er det her vi skal i gang med, ikke også.*” (bilag 5, s. 3, l. 10-11) hvorefter hun medgiver lben, at det er forskelligt, hvad demensramte ser (bilag 5, s. 3, l. 15) På baggrund af dette, befinder Laila sig på **trin 2** af taksonomien, da hun viser interesse for idéen om, at måden hvorpå hun skal tackle en borger med demens afhænger af, hvem hun har med at gøre.

Lailas tanker og handlinger omkring sansestimuli

Om VR-oplevelsen og sansestimuli siger Laila:

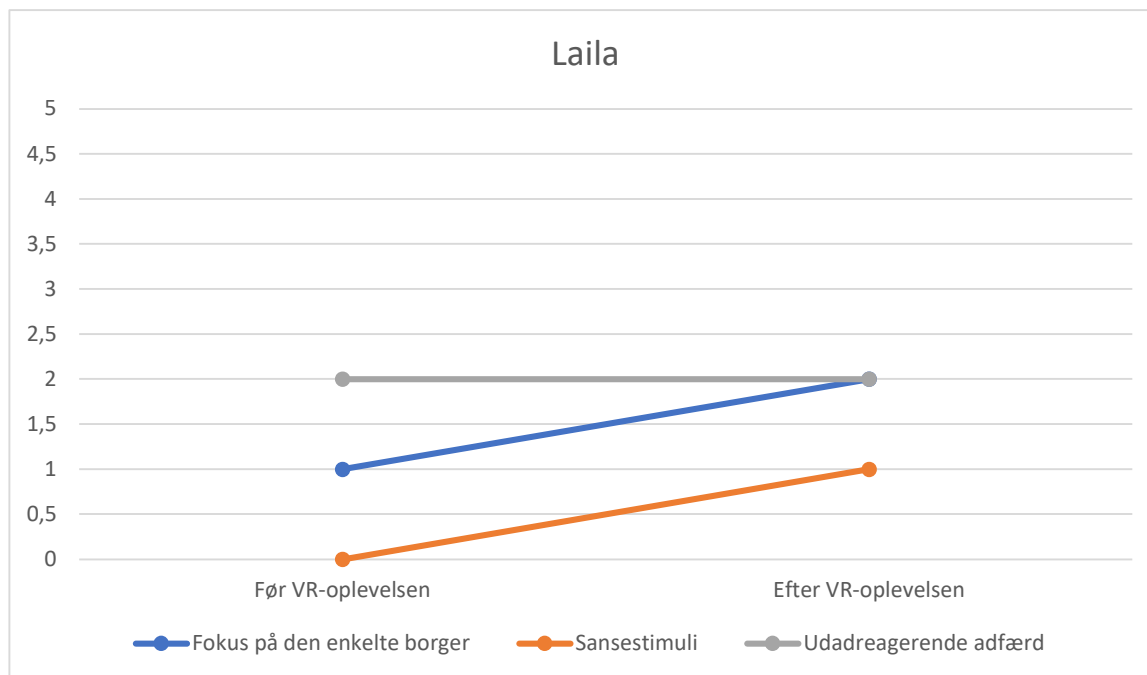
”Jeg synes det har givet mig mere forståelse for, hvordan de ser tingene, altså da det der gulvtæppe det blev helt levende, og det var næsten ikke til at fokusere på den der kop jeg skulle tage op. Og det var også sådan med træet der det pludseligt ”hold da op”, altså. Så kan man måske godt ... bedre forstå, at de pludselig reagerer i en anden retning, end det man troede, de ville reagere i [...]” (bilag 5, s. 1-2, l. 25-1)

Senere adspurgt om, hvorvidt VR-oplevelsen vil gøre informanterne mere opmærksom på omgivelserne hos borgere med demens, svarer Laila *”Ja”* (bilag 5, s. 6, l. 24-25). Dermed udtrykker Laila en opmærksomhed over for og er tydeligt bevidst om, at demensramte borgere kan se omgivelserne anderledes end mennesker uden demens, hvilket placerer hende på taksonomiens **trin 1**.

Lailas tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

Laila udtaler sig ikke direkte om at håndtere udadreagerende adfærd, hvorfor hun får samme taksonomiske placering som sit udgangspunkt: **trin 2**.

Visualisering af Lailas affektive læringsudbytte



Figur 11 - Lailas affektive læringsudbytte

Som det visualiseres i figur 11, har Laila et læringsudbytte i forhold til at have fokus på den enkelte borger på 1, i forhold til sansestimuli på 1 og i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd på 0.

Ibens affektive læringsudbytte

Ibens udvikling under gruppeinterview 2

Iben pointerer under gruppeinterview 2, at hun har opnået et større indblik i og forståelse for demensramtes måde at se deres omgivelser på (bilag 55). Hun efterlyser, at scenariet skulle give hende en handleplan for, hvordan hun kan håndtere demensramte borgere, og hun signalerer dermed, at hun ikke kan se sammenhængen mellem sin øgede forståelse og at være SSA-elev, men påpeger alligevel den øgede forståelse som en læring i interviewets slutning, hvorfor hun signalerer en udvikling i sin læringsproces (bilag 55).

Ibens tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Iben udtaler i gruppeinterviewet, at *"Det er jo også forskelligt, hvad de ser..."* (bilag 5, s. 3, l. 13) om demensramte borgere, og dermed udtrykker hun, at hun er bevidst om, at ikke alle demensramte opfatter omgivelserne ens. Tillige udtaler Iben:

"Hvis for eksempel de har mange synshallucinationer, som hun har, så hvis for eksempel der er sådan et tæppe, der ser sådan helt fuldkommen pang ud, så hvis det bare ser sådan ud for mig, så kan jeg jo så også vurdere, at ok, hvis det begynder med det der ... tæppet på hende, så må det jo se helt ... så kan man jo for eksempel snakke lidt om at få et nyt tæppe, sådan så får man skærmet hende fra de der alt for store synsindtryk, som så kan overstimulere dem." (bilag 5, s. 6, l. 8-12)

I og med Iben i ovenstående italesætter en bevidsthed om, at den demensramte kan have hallucinationer, og at hun argumenterer for, hvordan hun vil handle efter situationen og dermed viser problemløsende adfærd i forhold til at imødekomme den enkeltes behov, placeres hun på **trin 3** på taksonomien, når det omhandler at have fokus på den enkelte borger.

Ibens tanker og handlinger omkring sansestimuli

I relation til sansestimuli udtaler Iben i gruppeinterviewet:

"Jeg syntes det var fascinerende at se hvordan de kan opfatte verden, og så kan man også få lidt indblik i, hvorfor de måske kan reagere på en uhensigtsmæssig måde, fordi det kan godt være skræmmende, hvis der, ligesom det første, er et hul ned i jorden, så er man selvfølgelig bange." (bilag 5, s. 1, l. 13-15)

Hun udtrykker her en øget forståelse for de demensramte på baggrund af VR-oplevelsen. Endvidere siger Iben:

"Altså det har da givet større indblik i, hvordan (...), eller hvorfor de reagerer som de gør. Altså bare ud fra den simulation, hvor man prøver at være en ældre, så vil jeg ikke mene, at det giver mig ... altså det giver mig da indblik i, hvordan de har det, og hvorfor de reagere som de gør, men det giver mig ikke sådan rigtig noget svar på, hvad jeg sådan kan gøre for sådan at hjælpe dem." (bilag 5, s. 2, l. 13-16)

Videre adspurgt om Iben derfor ønsker, at demensscenariet lagde mere op til handlekompetencer, svarer hun:

"der kunne for eksempel godt være en simulation, hvor man prøver for eksempel at hjælpe en dement, men altså som ... lige den der simulation, hvor man ... altså man får et indblik, og man får bedre forståelse, det gør

man, men man får ikke rigtig noget, altså en handleplan for, hvad man så kan gøre for at hjælpe dem med de her syns-ting [...]” (bilag 5, s. 2, l. 18-21)

Iben efterlyser dermed at få nogle svar på, hvordan hun hensigtsmæssigt vil kunne handle i forskellige situationer med demensramte. Senere i interviewet udtrykker hun dog selv en måde, hvorpå hun kunne handle, hvis borgeren modtager for mange sansestimuli:

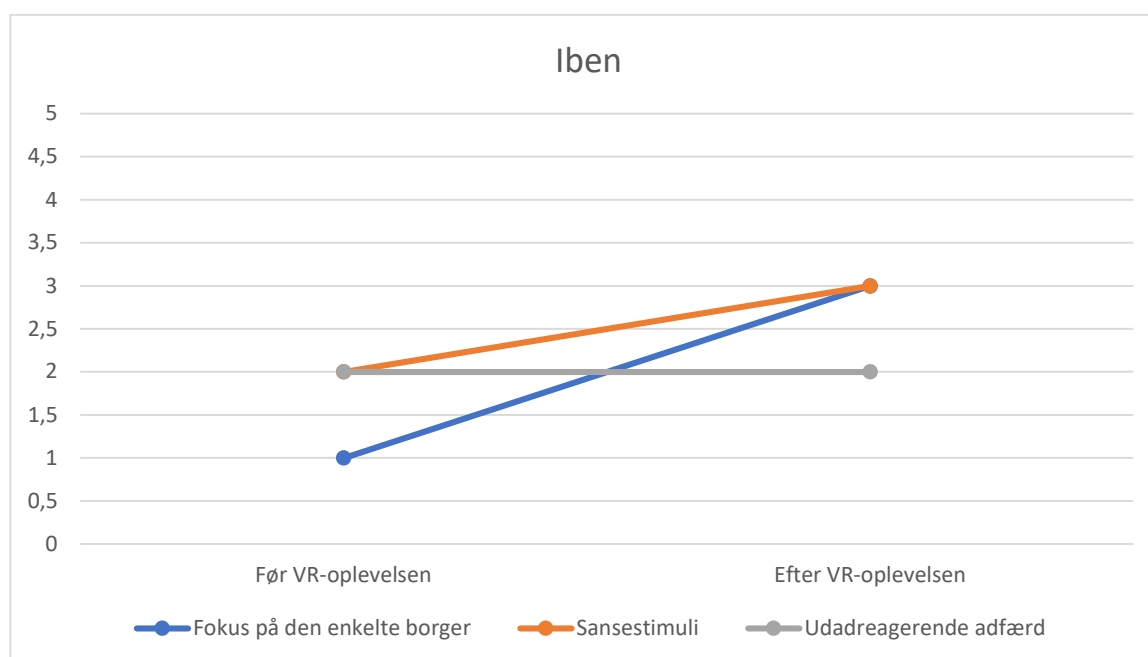
”Hvis for eksempel de har mange synshallucinationer, som hun har, så hvis for eksempel der er sådan et tæppe, der ser sådan helt fuldkommen pang ud, så hvis det bare ser sådan ud for mig, så kan jeg jo så også vurdere, at ok, hvis det begynder med det der ... tæppet på hende, så må det jo se helt ... så kan man jo for eksempel snakke lidt om at få et nyt tæppe, sådan så får man skærmet hende fra de der alt for store synsindtryk, som så kan overstimulere dem.” (bilag 5, s. 6, l. 8-12)

Iben italesætter her en strategi for, hvordan hun kan hjælpe en borger, der overstimuleres af sine omgivelser. Denne argumentation for at handle således og agere problemløsende placerer hende på taksonomiens **trin 3**.

Ibens tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

Iben udtaler sig ikke direkte om at håndtere udadreagerende adfærd, hvorfor hun får samme taksonomiske placering som sit udgangspunkt: **trin 2**.

Visualisering af Ibens affektive læringsudbytte



Figur 12 - Ibens affektive læringsudbytte

Som det visualiseres i figur 12, har Iben et læringsudbytte i forhold til at have fokus på den enkelte borger på 2, i forhold til sansestimuli på 1 og i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd på 0.

Lottes affektive læringsudbytte

Lottes udvikling under gruppeinterview 2

Lotte, som ikke kunne gennemføre VR-scenariet grundet tekniske komplikationer, bliver undervejs i interviewet mere og mere bevidst om det læringsudbytte, hun har opnået ved at deltage i VR-oplevelsen, idet hun går fra at have svært ved at sætte ord på sit læringsudbytte til blandt andet at italesætte en dybere forståelse og samtale som redskab som læringsudbytte (bilag 55). Lotte konstruerer dermed sin identitet i samspillet med sine medstuderende, hvis enactments og signaler hun påvirkes af (bilag 55).

Lottes tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Lotte udtrykker, at hun er bevidst om, at borgere med demens har forskellige behov, idet de er forskellige individer, da hun siger: *"Man kan bare heller ikke lave en handleplan for en. Altså det er jo forskellige mennesker, ikke..."* (bilag 5, s. 3, l. 12) Hendes klassekammerat uddyber, at de demensramte ser forskellige ting (bilag 5, s. 3, l. 13), hvortil Lotte svarer "Ja" (bilag 5, s. 3, l. 14). Lotte fremhæver og anerkender dermed idéen om, at hver borger har sine egne behov, og hun påtager sig at skulle arbejde under denne idé, hvilket placerer hende på taksonomiens **trin 2**.

Lottes tanker og handlinger omkring sansestimuli

At VR-oplevelsen, selvom den ikke blev gennemført, har givet Lotte en større tålmodighed og forståelse for demensramte borgere, udtaler hun følgende om under gruppeinterviewet:

"Jamen jeg tror måske at det giver ... eller det giver i hvert fald mig mere overbærenhed eller hvad skal man sige? Fordi så bliver man måske ikke sådan lidt "Årh for fanden, kom nu". Så kan ligesom bedre se "nå ok, vi prøver lige på en anden måde, fordi de ser ikke lige det, jeg ser". Så jeg tror det giver en mere forståelse og tålmodighed over for dem." (bilag 5, s. 3, l. 19-22)

Lotte berører under interviewet to strategier, som hun forestiller sig at kunne anvende, hvis en borger med demens virker overstimuleret. Om den første siger hun:

"Man kunne måske også spørge lidt mere ind til hvad det er, hvis man kan få dem i tale, ikke? Hvad det er de ser, hvad det er der sker. Det er jo den eneste måde man kan forsøge at hjælpe dem på, på en eller anden måde ikke? Jeg kan jo ikke, igen det tæppe, jeg kan jo ikke vide, hvad det er der foregår med det tæppe." (bilag 5, s. 5, l. 1-4)

Lotte påtænker dermed at bruge samtale som strategi til at forstå, hvad der foregår i den demensramte borger i en given situation. Om den anden strategi, som er at være opmærksom på borgerens omgivelser, udtaler hun:

"[...] der jeg måske er blevet mere bevidst om nu, at der sker altså bare nogle andre ting i deres hoved, end der gør i vores andres hoveder. At være mere OBS på, hvad der er, der kan tricke det her (..) og udløse det. Og så reagere på det." (bilag 5, s. 6, l. 16-18)

Adspurgte hvordan det vil ændre hendes arbejdsgang (bilag 5, s. 6, l. 19), svarer Lotte:

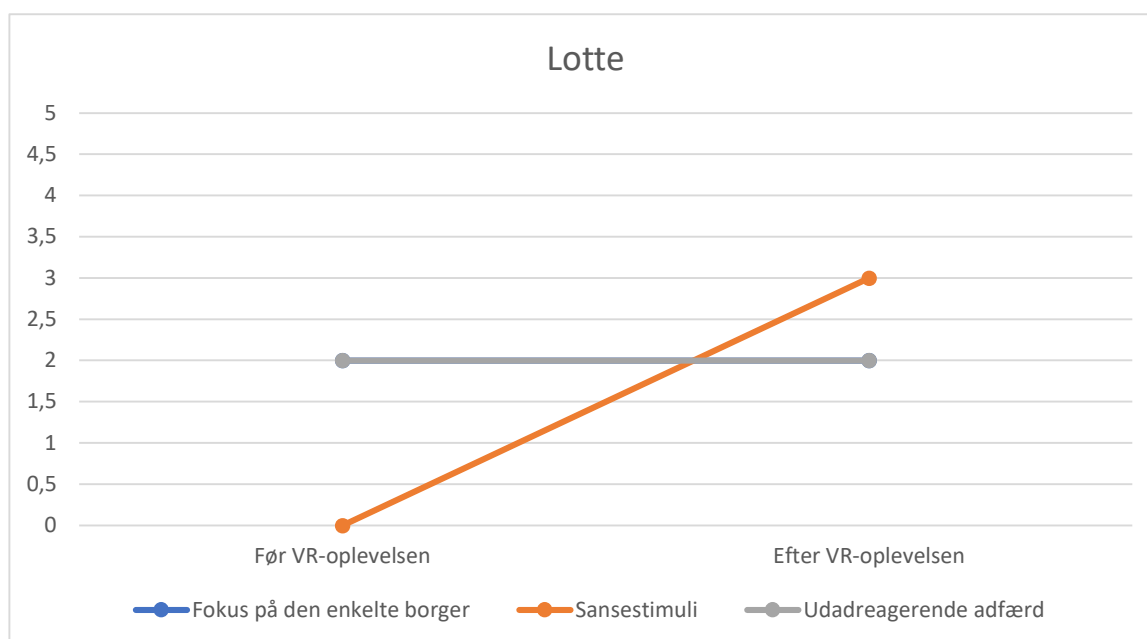
"[...] jamen lægge mærke til, hvis man er udekørende, hvordan de bor og der ligesom er et eller andet man ved, hvis for eksempel nu også ... jamen hvis der er et eller andet tæppe, vi bare synes der er "hold da op, det er lige det første man lægger mærke til, når man kommer ind her" [...]" (bilag 5, s. 6, l. 20-22).

Lotte udtrykker dermed, at hun har forskellige strategier, som hun kan anvende, hvis en borger lader til at være overstimuleret grundet sine omgivelser. Hun viser en problemløsende indstilling og engagement i forhold til at afhjælpe borgerens overstimulering, hvorfor hun placeres på taksonomiens **trin 3**.

Lottes tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

Da Lotte under gruppeinterviewet ikke italesætter at håndtere udadreagerende adfærd, antages det, at hun har samme taksonomiske placering som før VR-oplevelsen, og Lotte placeres derfor på taksonomiens **trin 2**.

Visualisering af Lottes affektive læringsudbytte



Figur 13 - Lottes affektive læringsudbytte

Som det visualiseres i figur 13, har Lotte et læringsudbytte i forhold til at have fokus på den enkelte borger på 0, i forhold til sansestimuli på 3 og i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd på 0. Det må bemærkes, at to parametre er overlappende i figuren.

Ebbas affektive læringsudbytte

Ebbas udvikling under gruppeinterview 3

Ebba udtrykker i interviewets begyndelse, at hun ikke har fået noget ud af at gennemføre VR-oplevelsen, men undervejs i interviewet enacter hun lvs udtalelser om hans læringsudbytte omhandlende hjemmets indretning hos demensramte borgere, da hun italesætter, at hun i højere grad end før vil være opmærksom herpå (bilag 56). Ebba har dermed konstrueret sin identitet i samspil med sine medstuderende (bilag 56).

Ebbas tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Da lb fremhæver oplevelsen, hvor Ella ser et andet spejlbillede end sit eget, og at han ikke før havde tænkt på, at borgere med demens kan opleve hallucinationer i spejlbilledet, udtrykker Ebba enighed i dette (bilag 6, s. 5, l. 35-37), og da interviewereren i den forbindelse spørger, om der er andre, der kan tilføje noget, svarer Ebba:

”Ja, jeg tænker da også i forhold til det med gardinet og sådan nogle ting. Det... Hvis de ikke sådan verbalt siger noget, men bare kigge på deres kropssprog. Hvad... Virker de skræmte, eller hvad gør de. Altså... Det er da (...).” (bilag 6, s. 6, l. 1-3)

Hun tilføjer, da interviewereren spørger, om VR-oplevelsen vil påvirke deres opmærksomhed på omgivelserne: *”Ja og også hvordan de reagerer på det. Jeg tænker ikke, de reagerer på samme måde alle sammen, men hvert fald den enkelte, se hvordan reagerer de i en given situation med indretning.”* (bilag 6, s. 6, l. 12-13). Ebba udtrykker dermed både opmærksomhed i forhold til samt forståelse for, at forskellige borgere kan have forskellige behov.

Yderligere adspurgt, om demensoplevelsen vil ændre på, hvordan informanterne agerer i praksis i forbindelse med indretning af demensramte borgers hjem, svarer Ebba: *”Ja. Man vil i hvert fald være opmærksom på det.”* (bilag 6, s. 6, l. 19), og i samme forbindelse tilkendegiver hun, at hun vil handle på det, hvis en borger lader til at blive påvirket af sine omgivelser (bilag 6, s. 6, l. 23-27).

Adspurgt hvordan de vil agere i forhold til borgeren med demens, nu hvor de har fokus på indretningen, svarer Ebba:

”Jeg tænker også, at det kommer jo an på, hvordan vedkommende reagerer. Hvis de alligevel bliver bange for det gulvtæppe, der ligger, eller bliver utrygge ved det, så fjerner det jo ikke noget identitet eller andet ved at fjerne det, hvis det kun er til skræmme for dem, så tænker jeg egentlig ikke...” (bilag 6, s. 6, l. 38-41)

I denne udtalelse udtrykker Ebba en værdi om, at så længe forandringer i indretningen ikke vil påvirke borgerens identitet, kan de være kærkomne. Dermed vurderer hun umiddelbart borgerens identitetsfølelse som værende vigtigere, end at borgeren bliver udsat for sansestimuli i for høj grad, hvorfor hun rangerer og balancerer disse. Det placerer hende på **trin 4** på taksonomien.

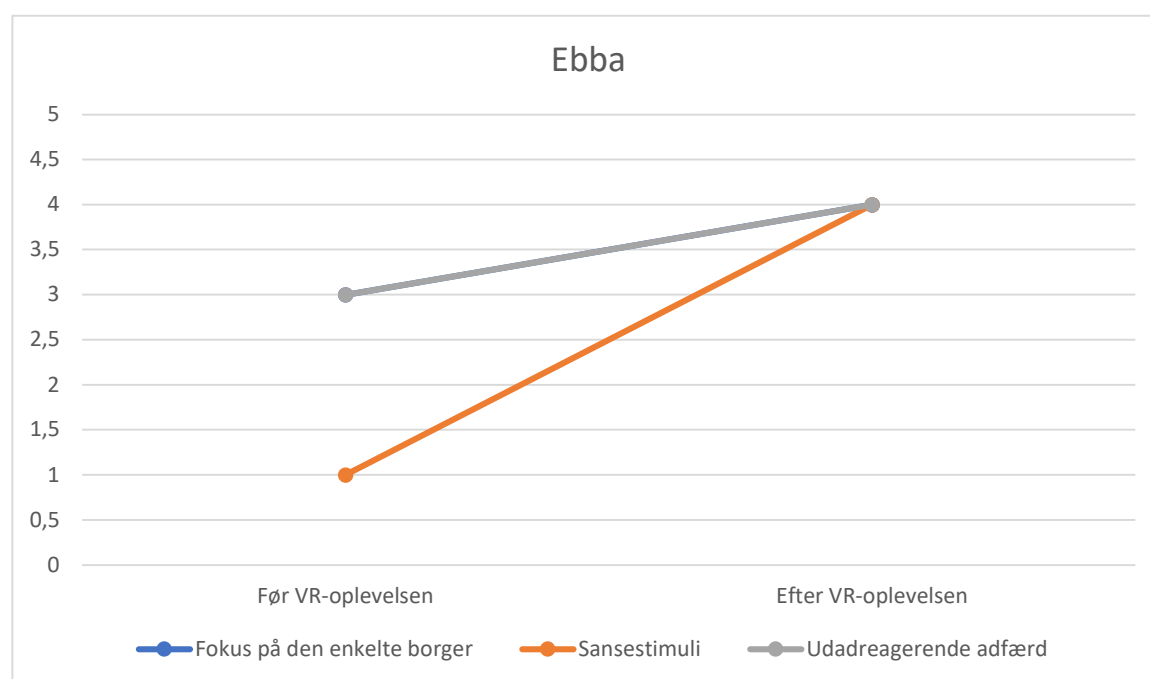
Ebbas tanker og handlinger omkring sansestimuli

Med samme argumentation som i ovenstående afsnit, som også omhandler sansestimuli såvel som at have fokus på den enkelte borgers behov, placeres Ebba på **trin 4**.

Ebbas tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

På baggrund af ovenstående analyse, som også handler om håndtering af skræmte, demensramte borgere, vurderes Ebba til at befinde sig på **trin 4** på taksonomien i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd.

Visualisering af Ebbas affektive læringsudbytte



Figur 14 - Ebbas affektive læringsudbytte

Som det visualiseres i figur 14, har Ebba et læringsudbytte i forhold til at have fokus på den enkelte borger på 1, i forhold til sansestimuli på 3 og i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd på 1. Det må bemærkes, at to parametre er overlappende i figuren.

Ibs affektive læringsudbytte

Ibs udvikling under gruppeinterview 3

I begyndelsen af gruppeinterviewet udtaler Ib, at han ikke har fået noget ud af at deltage i demensscenariet, men som interviewet skrider frem, får Ib øje på, at hans oplevelse af, at det var svært at anvende VR-udstyret kan sammenlignes med, at det er svært for demensramte at håndtere hverdagssituationer, og dén læring kan han bruge til noget (bilag 56). Ib ender med at italesætte dette flere gange under interviewet, ligesom han ender med at italesætte en større forståelse for demensramte på baggrund af oplevelsen, og han konstruerer dermed sin identitet i samspillet med de resterende SSA-elever.

Ibs tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Da Ib ikke under gruppeinterviewet italesætter at have fokus på den enkelte borger, antager vi, at han har samme taksonomiske placering som før VR-oplevelsen, og Ib ender derfor med en placering på taksonomiens **trin 1**.

Ibs tanker og handlinger omkring sansestimuli

Adspurgt om Ib vil agere anderledes i praksis på baggrund af VR-oplevelsen udtaler han:

"Mm. Altså jeg ville nok ikke reagere anderledes, men det er, fordi jeg tænker ikke så meget over det, jeg reagerer bare eller agerer bare. Det ligger sådan meget naturligt for mig. Men jo, jeg vil tænke over det her med, hvis de ikke går hen over dørmåtten, hvorfor de ikke gør det. Altså hvis det... Okay de ser et hul i stedet for en dørmåtte, eller de ruller fra, jamen så ser de ikke det samme ud ad vinduet, som jeg ser." (bilag 6, s. 5, l. 8-12).

Herefter udtrykker han, at han har fået en større forståelse for demensramtes adfærd (bilag 6, s. 5, l. 20) og at han vil overveje denne (bilag 6, s. 5, l. 24-25) samt handle på baggrund af disse overvejelser:

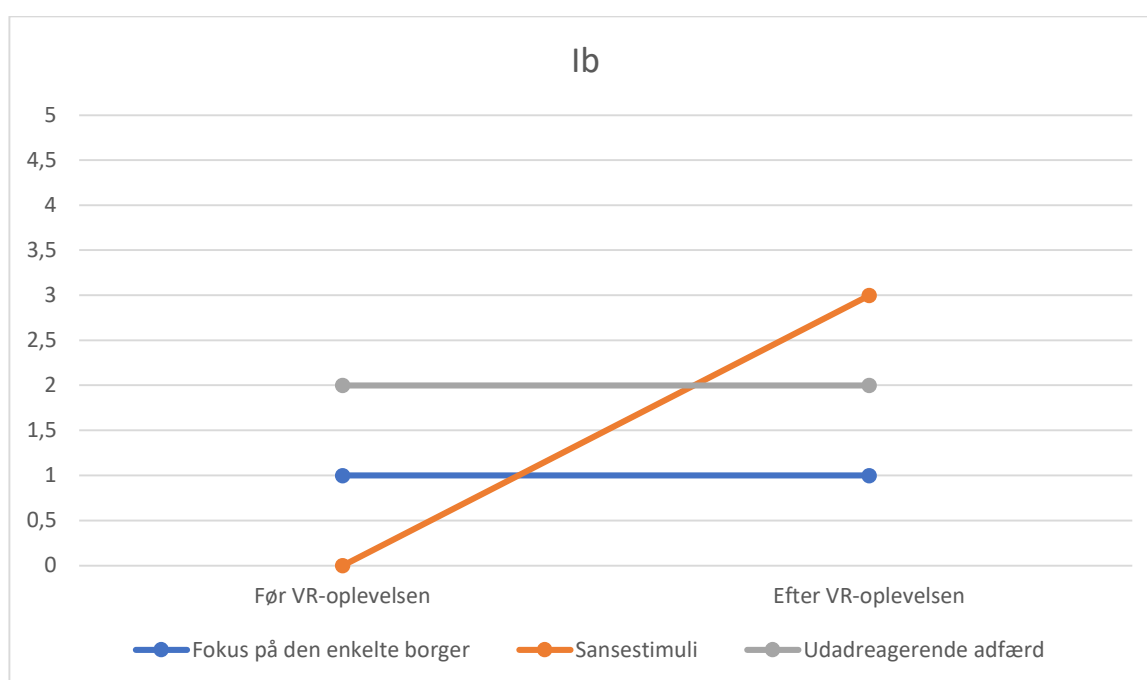
"I stedet for så fjerner jeg da den dørmåtte. Så kan de jo bare gå ind, hvis de har parketgulv hele vejen ind, ikke. Og tæpper... Jamen når der er en farveforskel i gulvet, jamen det kan jo forstyrre dem, ikke. Så fjerner de klude... Eller tæpper." (bilag 6, s. 5, l. 29-31).

Når Ib argumenterer for at ændre borgerens indretning, viser han, at han er villig til at blive opfattet som én, der står ved denne måde at håndtere en borgers velbefindende på, og når han italesætter en handling baseret på disse overvejelser, placerer det ham på **trin 3** på taksonomien.

Ibs tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

Da Ib under gruppeinterviewet ikke italesætter sine tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende eller bange adfærd, antages det, at han har samme taksonomiske placering som før VR-oplevelsen, og Ib placeres på **trin 2** på taksonomien.

Visualisering af Ibs affektive læringsudbytte



Figur 15 - Ibs affektive læringsudbytte

Som det visualiseres i figur 15, har Ib et læringsudbytte i forhold til at have fokus på den enkelte borger på 0, i forhold til sansestimuli på 3 og i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd på 0.

Izars affektive læringsudbytte

Izars udvikling under gruppeinterview 3

Izar, som grundet tekniske udfordringer ikke kunne gennemføre demensoplevelsen, finder lige efter VR-deltagelsen brugen af VR-udstyret hæmmende for oplevelsen, hvorfor hun enacter lignende udtalelser fra resten af gruppen (bilag 56). Det er desuden Ibs enactments om hans læringsudbytte, der bliver begyndelsen på Izars refleksioner herom, hvilke omhandler en øget forståelse for demensramte borgere (bilag 56).

Izars tanker og handlinger i forhold til at have fokus på den enkelte borger

Izar udtaler under gruppeinterviewet:

"Hvis borgeren er bange. Lige præcis som Ib har sagt, hvis han står og vil ikke med ind i hans soveværelse, så er der en grund til det. Måske der er en (...) eller måske der er et spejl, som gør at han er bange i virkeligheden. Så er der nemlig en grund til det. Det er ikke sådan..." (bilag 6, s. 11, 37-39)

I ovenstående udtrykker Izar, at hun er opmærksom på, at forskellige borgere oplever omgivelserne forskelligt, og at det er vigtigt for borgerens trivsel, at der er opmærksomhed herpå. Izars engagement i og anerkendelse af denne idé placerer hende på taksonomiens **trin 2**.

Izars tanker og handlinger omkring sansestimuli

Under gruppeinterviewet giver Izar Ib ret i, at demensoplevelsen kan bruges på den måde, at hun kan sætte sig ind i, at det er svært for en borger med demens at forholde sig til flere ting på samme tid, fordi hun og Ib selv har oplevet besvær med at holde styr på flere nye ting grundet at skulle lære at bruge VR-udstyret (bilag 6, s. 4, l. 16-22). Om VR-oplevelsens indflydelse på denne øgede opmærksomhed på demensramte borgers omgivelser, udtaler hun: *"Det ændrer på mine tanker i forhold til, hvordan jeg skal handle med dem, og hvordan jeg skal forstå, hvad er det, de har. Hvordan de oplever de ting omkring dem."* (bilag 6, s. 8, l. 33-34) Hun uddyber, at hun vil være mere opmærksom på borgernes reaktioner på deres omgivelser (bilag 6, s. 8, l. 42). Mere konkret om at håndtere en overstimuleret borger udtaler Izar:

"Hvis borgeren er bange. Lige præcis som Ib har sagt, hvis han står og vil ikke med ind i hans soveværelse, så er der en grund til det. Måske der er en (...) eller måske der er et spejl, som gør at han er bange i virkeligheden. Så er der nemlig en grund til det [...]" (bilag 6, s. 11, l. 37-39).

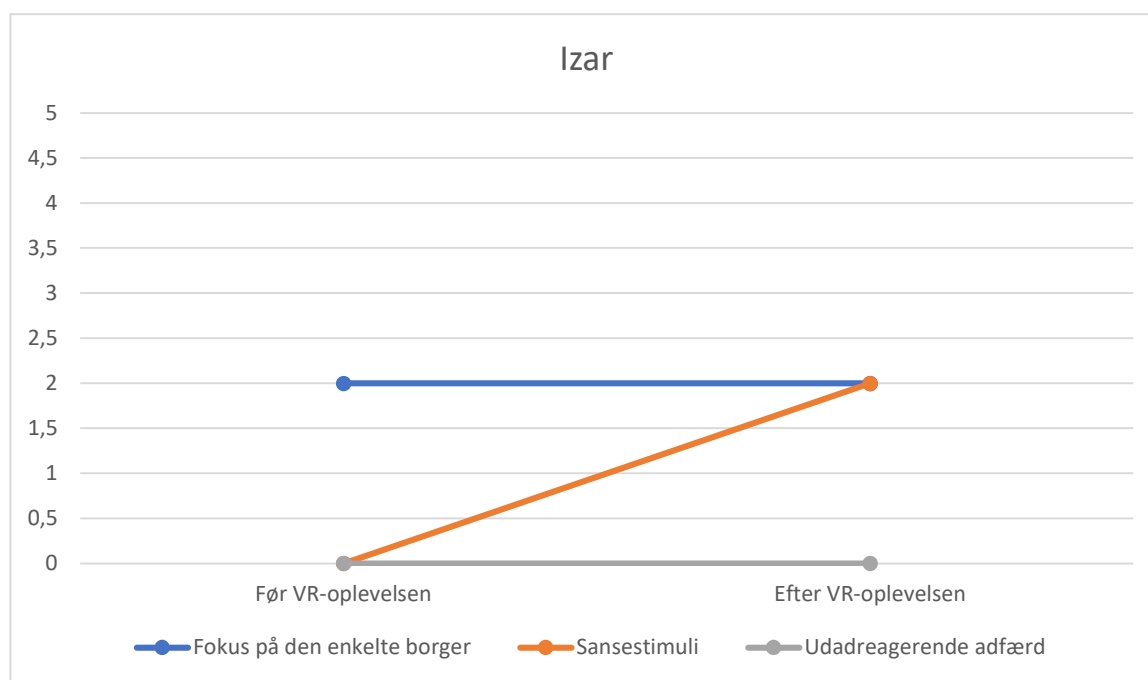
og siger, at hun har en øget forståelse på baggrund af VR-oplevelsen (bilag 6, s. 12, l. 13).

Hun fastslår, at hun vil handle på det, hvis demensramte borgere reagerer på omgivelserne (bilag 6, s. 6, l. 25). Izar udtrykker dermed engagement for idéen om, hun bør hjælpe overstimulerede borgere med at blive beroliget i praksis, som hun anerkender og fremhæver. Dette placerer hende på taksonomiens **trin 2**.

Izars tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

Idet Izar under gruppeinterviewet ikke italesætter sine tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende eller bange adfærd, antages det, at hun har samme taksonomiske placering som før VR-oplevelsen, og Izar placeres således på **trin 0** på taksonomien.

Visualisering af Izars affektive læringsudbytte

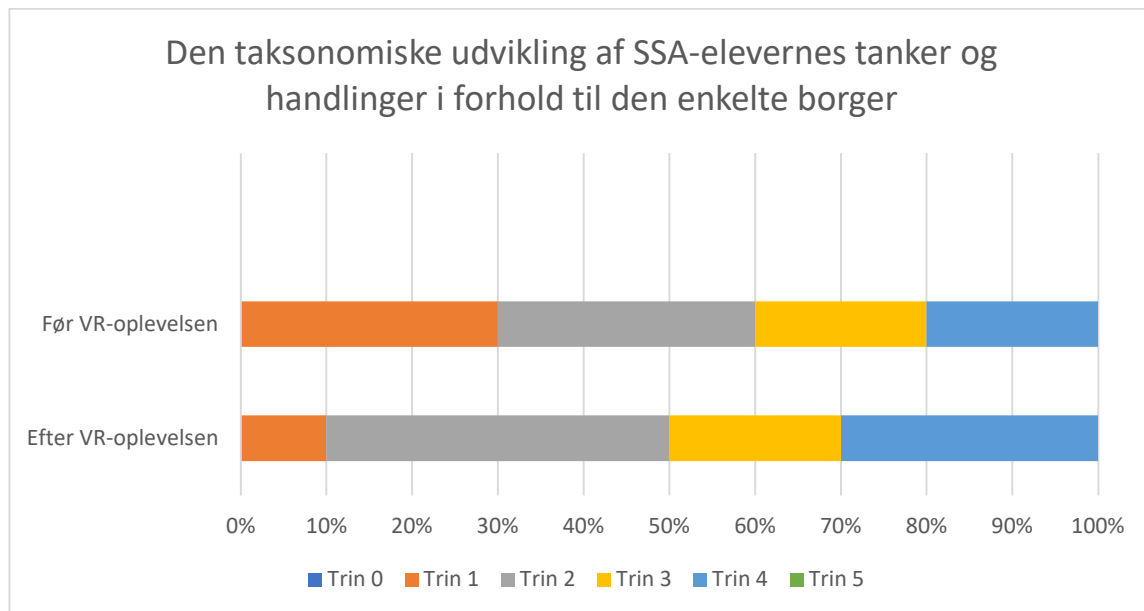


Figur 16 - Izars affektive læringsudbytte

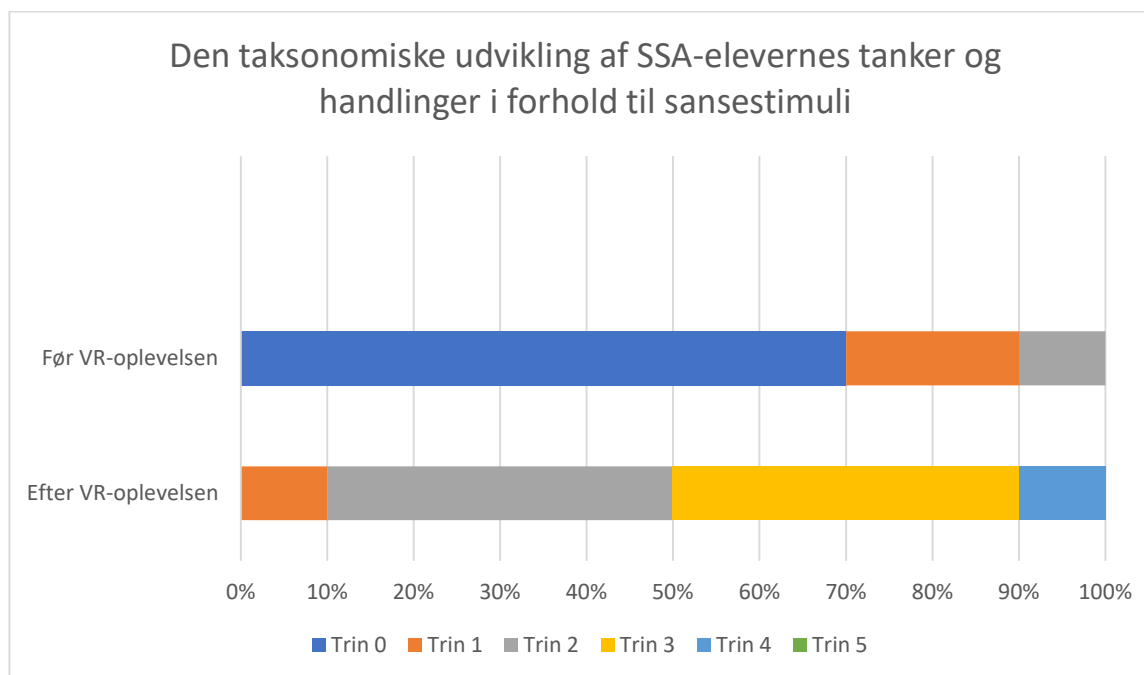
Som det visualiseres i figur 16, har Izar et læringsudbytte i forhold til at have fokus på den enkelte borger på 0, i forhold til sansestimuli på 2 og i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd på 0.

Social- og sundhedsassistentelevernes samlede affektive læringsudbytte

I figur 17, 18 og 19 visualiseres elevernes samlede læringsudbytte inden for de tre temaer:

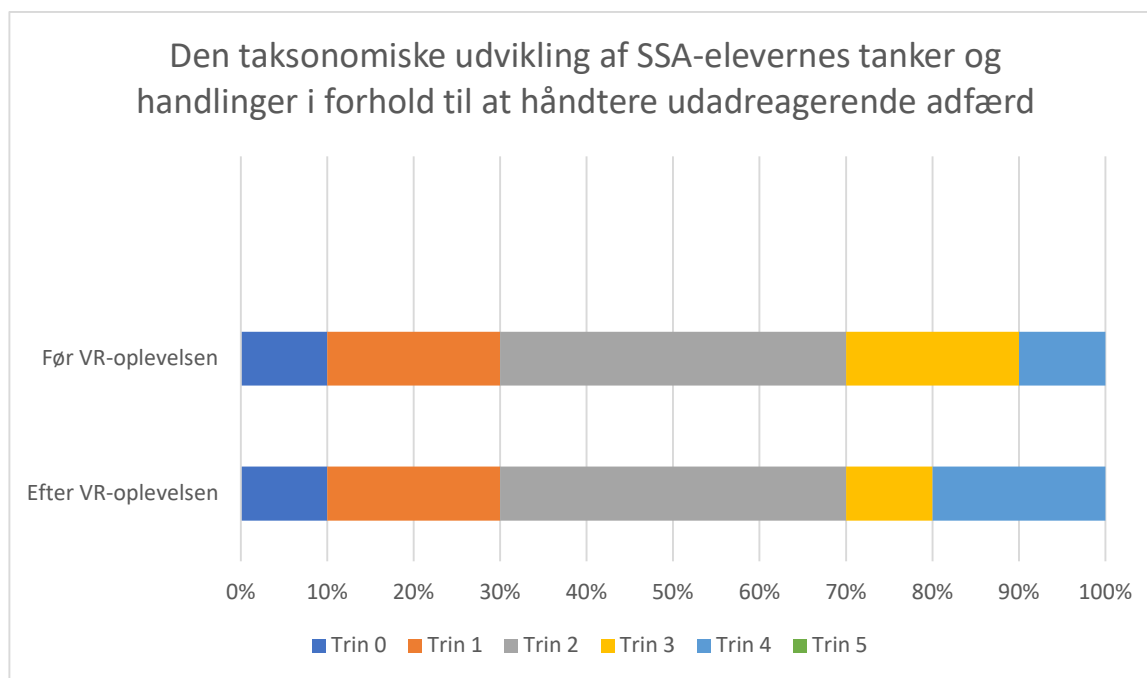


Figur 17 – Den taksonomiske udvikling af SSA-elevernes tanker og handlinger i forhold til den enkelte borger Af figur 17 kan det aflæses, at eleverne samlet på baggrund af VR-oplevelsen og den efterfølgende samtale har et mindre læringsudbytte, når det omhandler at have fokus på den enkelte borger.



Figur 18 – Den taksonomiske udvikling af SSA-elevernes tanker og handlinger i forhold til sansestimuli

Af figur 18 kan det aflæses, at eleverne samlet på baggrund af VR-oplevelsen og den efterfølgende samtale har et bemærkelsesværdigt læringsudbytte i forhold til sansestimuli.



Figur 19 – Den taksonomiske udvikling af SSA-elevenes tanker og handlinger i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd

Af figur 19 kan det aflæses, at eleverne samlet på baggrund af VR-oplevelsen og den efterfølgende samtale har opnået et minimalt læringsudbytte i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd.

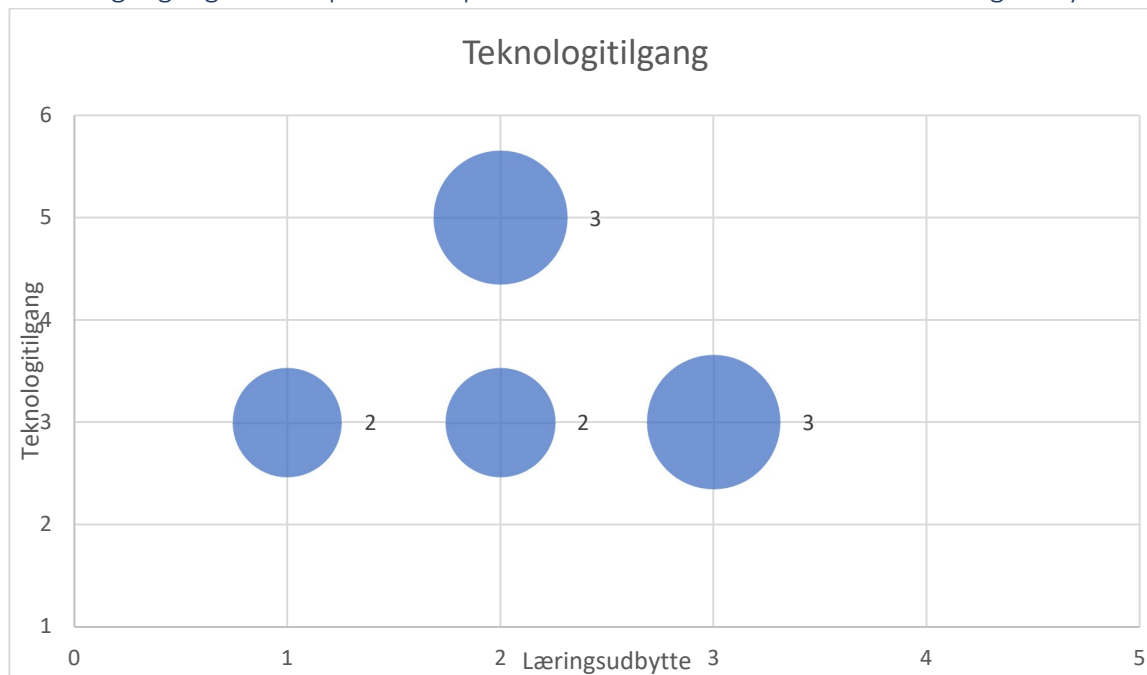
På baggrund af den viden, som figur 17, 18 og 19 tilvejebringer, vil fokus i den resterende del af analysen være på sansestimuli, idet det er i relation til dette, at eleverne lader til at opnå det største læringsudbytte. At det er i relation til dette tema, at det største læringsudbytte forekommer, skyldes muligvis, at eleverne i Ella-scenariet møder en række sansestimuli, mens de i scenariet ikke oplever udadreagerende adfærd og i mindre grad at have fokus på den enkelte borgers individuelle behov. I relation til sidstnævnte optræder det i scenariet ved, at VR-deltageren oplever fra Ellas perspektiv, hvorfor vedkommende skal opfylde netop hendes behov, og dermed berøres dette tema også i demensscenariet. ViVA skriver desuden om demensscenariet, at VR-deltageren "[...] kan opleve manglende evner til at tolke sanseindtryk [...]" (ViVA, u.d.), hvilket understøtter, at eleverne oplever et læringsudbytte i relation hertil.

I det følgende vil vi derfor undersøge hypoteserne udelukkende i forbindelse med elevernes læringsudbytte inden for sansestimuli.

Undersøgelse af hypoteser

I det følgende undersøges de fremlagte hypoteser. Gældende for undersøgelserne af hypoteserne er, at der ikke kan konkluderes på baggrund af disse grundet antallet af informanter, men at det – skulle der tegne sig et billede – kan være en indikation på en sammenhæng eller det modsatte.

Teknologitilgang som en potentielt påvirkende variabel af det affektive læringsudbytte



Figur 20 – Teknologitilgang som en potentielt påvirkende variabel af det affektive læringsudbytte

1 = Laggards

2 = Late majority

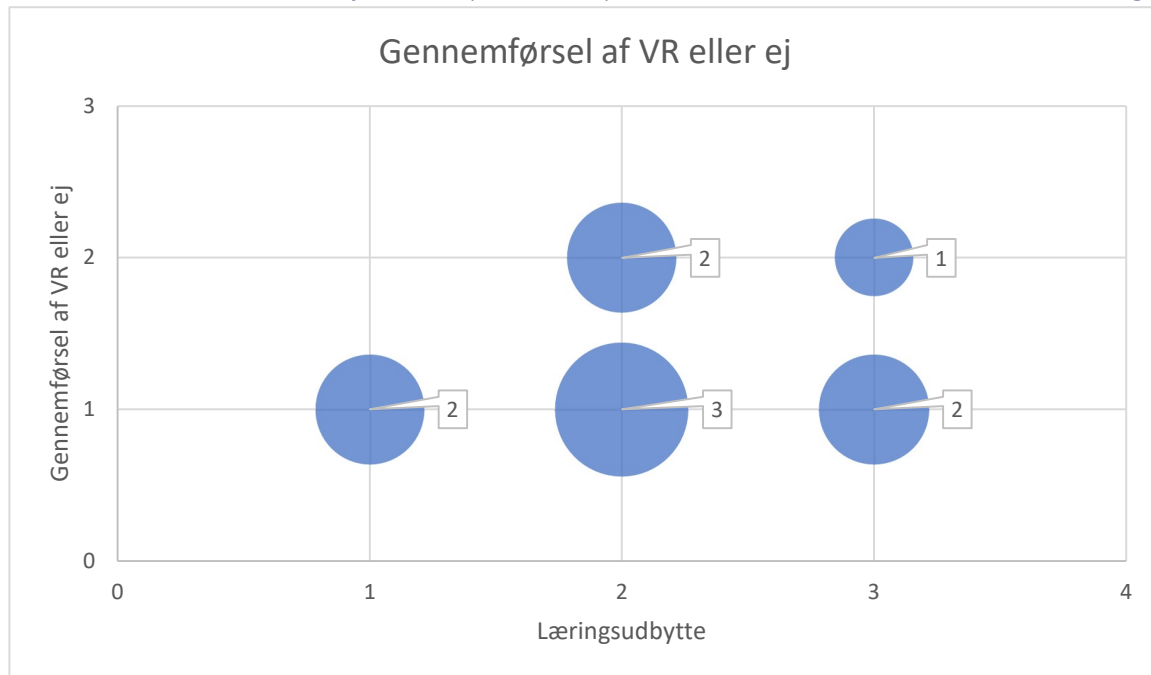
3 = Early majority

4 = Early adopters

5 = Innovators

Figur 20 indikerer ikke en sammenhæng mellem et højt læringsudbytte og informanternes teknologitilgang, fordi de informanter, har opnået det højeste læringsudbytte, vurderer sig selv en del af early majority i teknologitilgang. Der er derfor ikke indikationer på, at vores hypotese om, at teknologitilgang kan have indflydelse på elevernes affektive læringsudbytte, kan bekræftes.

Gennemførelse af VR eller ej som en potentielt påvirkende variabel af det affektive læringsudbytte



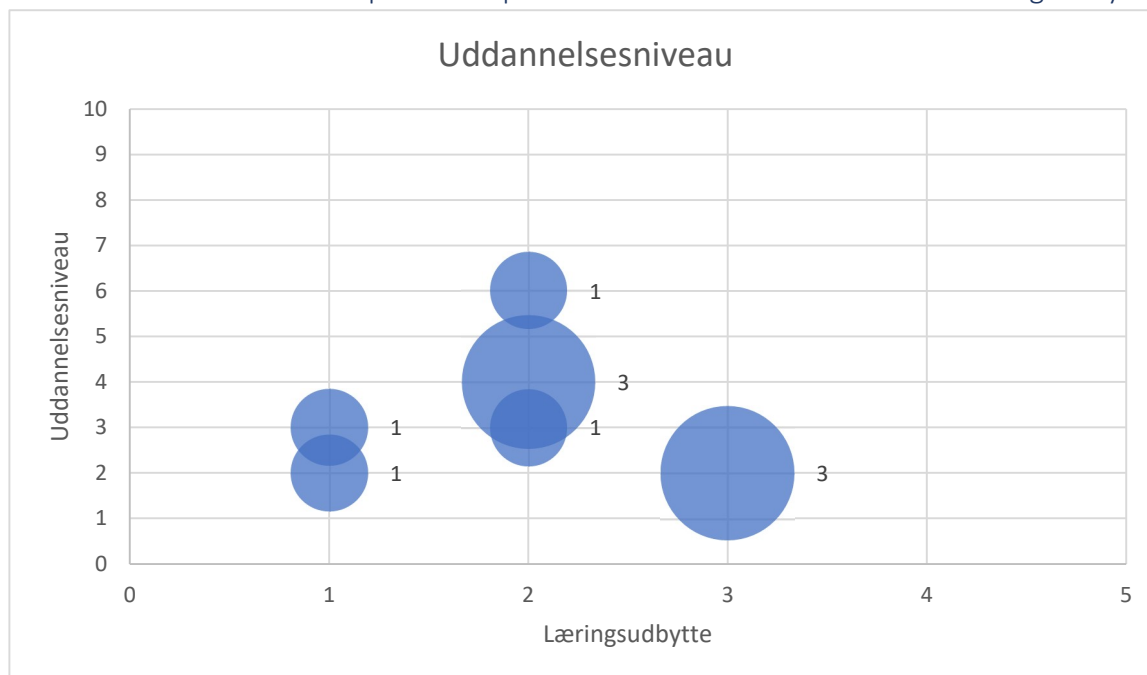
Figur 21 – Gennemførelse af VR eller ej som en potentielt påvirkende variabel af det affektive læringsudbytte

1 = Ja

2 = Nej

Figur 21 indikerer ikke en sammenhæng mellem, om VR-scenariet er gennemført eller ej og informanternes individuelle, affektive læringsudbytte, hvorfor vores hypotese herom ikke kan bekræftes.

Uddannelsesniveau som en potentielt påvirkende variabel af det affektive læringsudbytte



Figur 22 – Uddannelsesniveau som en potentielt påvirkende variabel af det affektive læringsudbytte

1 = Grundskole (7. klasse)

2 = Folkeskolens afgangsprøve

3 = Erhvervsuddannelse

4 = Gymnasial uddannelse

5 = Kort videregående uddannelse

6 = Mellemlang videregående uddannelse

7 = Lang videregående uddannelse

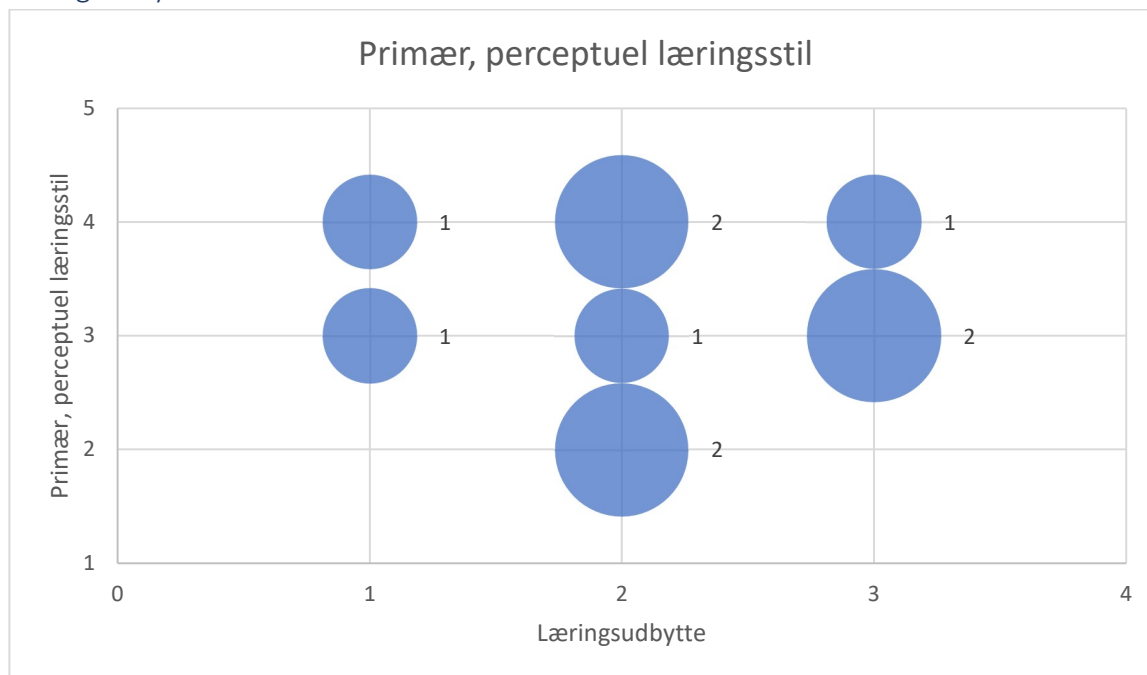
8 = Ph.d. eller lignende

9 = Ved ikke

10 = Ønsker ikke at svare

Figur 22 indikerer ikke en sammenhæng mellem læringsudbytte og uddannelsesniveau, da det både er dem med lavest uddannelsesniveau, der har det højeste og laveste læringsudbytte, hvorfor vores hypotese herom ikke kan bekræftes.

Primær, perceptuel læringsstil som en potentielt påvirkende variabel af det affektive læringsudbytte



Figur 23 – Primær, perceptuel læringsstil som en potentielt påvirkende variabel af det affektive læringsudbytte

1 = Auditiv

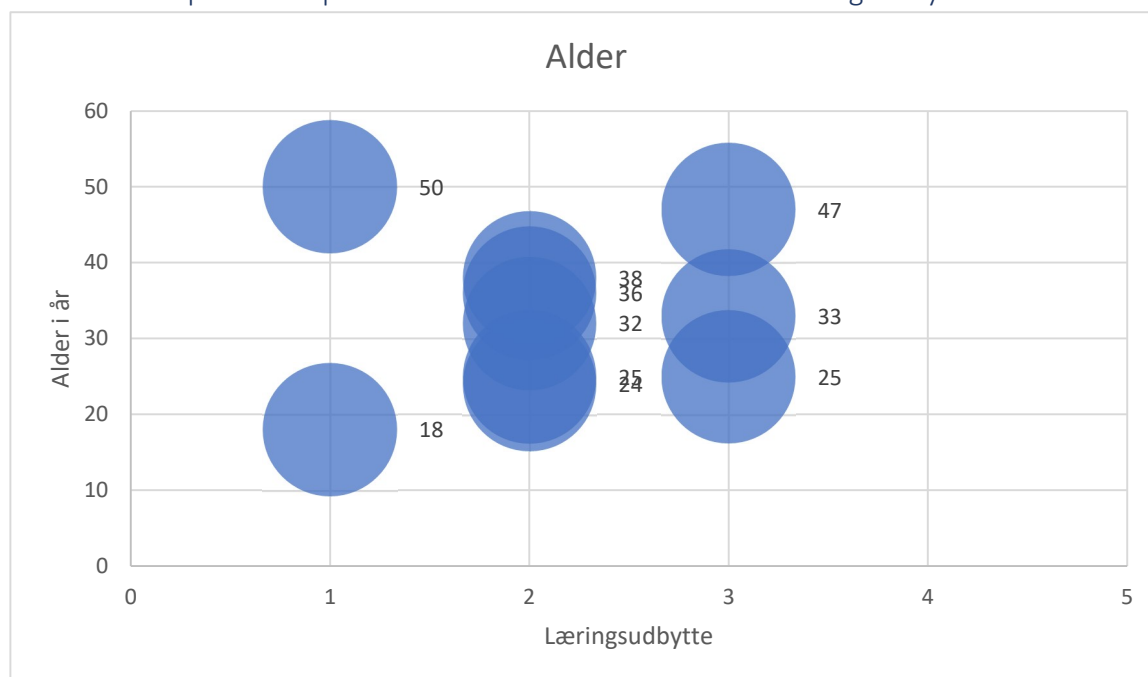
2 = Billede-visuel og/eller tekst-visuel

3 = Auditiv-verbal

4 = Taktile og/eller kinæstetisk

Figur 23 indikerer ikke en sammenhæng mellem primær perceptuel læringsstil og læringsudbytte hos eleverne, hvorfor der ikke er noget der indikerer, at vores hypotese herom kan bekræftes.

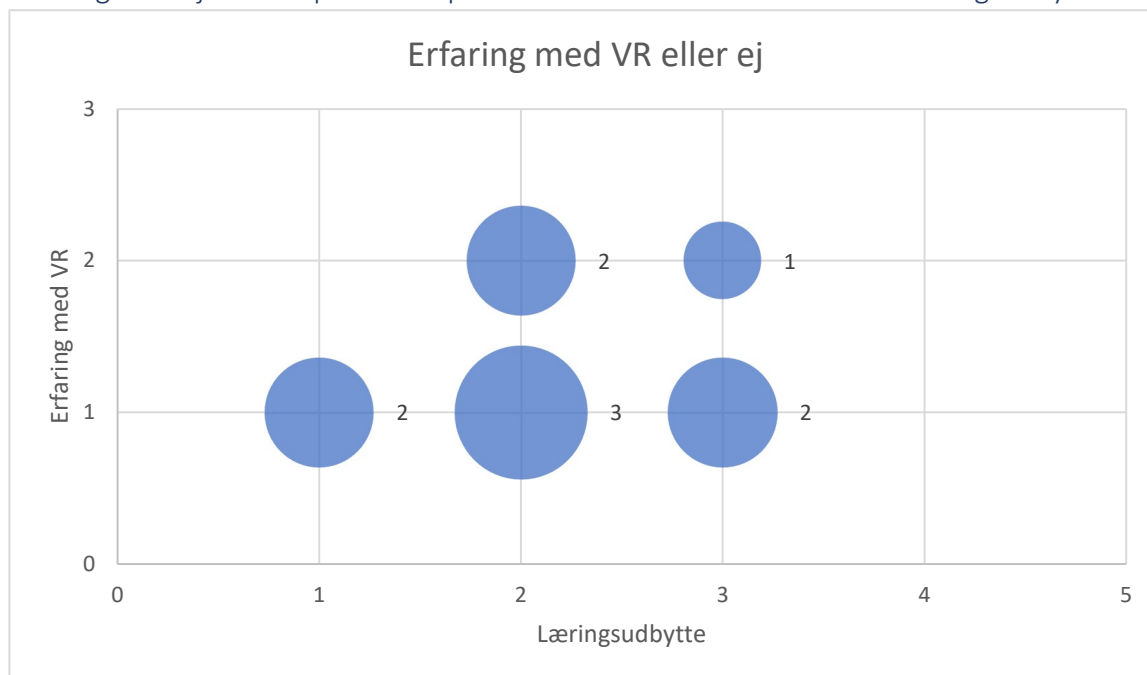
Alder som en potentielt påvirkende variabel af det affektive læringsudbytte



Figur 24 – Alder som en potentielt påvirkende variabel af det affektive læringsudbytte

Figur 24 indikerer ikke en sammenhæng mellem læringsudbytte og alder, da det både er dem med den højeste og laveste alder, der har det højeste og laveste læringsudbytte. Der er derfor ikke indikationer på, at alder har en sammenhæng med elevernes affektive læringsudbytte, hvorfor vores hypotese herom ikke kan bekræftes.

Erfaring eller ej som en potentielt påvirkende variabel af det affektive læringsudbytte



Figur 25 – Erfaring med VR eller ej som en potentielt påvirkende variabel af det affektive læringsudbytte

1 = Ja

2 = Nej

Figur 25 indikerer ikke en sammenhæng mellem, om informanten har erfaring med VR eller ej, hvorfor vores hypotese herom ikke kan bekræftes.

Et organisatorisk blik på undervisningen i demens med VR som en aktivitet

Neden for vil vi udfolde, hvordan de enkelte elementer af aktivitetssystemet vil se ud med VR-scenariet på baggrund af analysen af elevernes affektive læringsudbytte.

Subjekt: Er fortsat undervisere i læringselement 2.6.

Objekt: Fortsætter med at være viden om demens (kognitiv læring). Det kan tilføjes, at SOSU Nord, med sin deltagelse i udviklingen af demensscenariet, må antages at nære et ønske om, at VR-scenariet bruges i undervisningen og dermed bidrager til et læringsudbytte. Idet scenariet er bygget op om demensramtes besvær med at tolke sanseindtryk (ViVA, u.d.), må det antages, at de specifikt ønsker et læringsudbytte omhandlende sansestimuli. På baggrund af ovenstående samt vores analyse kan vi føje til objektet, at elevernes affektive læring i forhold til at kunne agere hensigtsmæssigt angående sansestimuli muligvis øges med implementeringen af demensscenariet i undervisningen. Desuden baseres det på, at vi formoder, at idet VR tilbyder en unik læringsoplevelse, vil denne tilføjelse af VR som medierende artefakt medføre, at eleverne opnår et højere læringsudbytte om sansestimuli end uden undervisning med VR-scenariet. Objektet udvides dermed.

Medierende artefakter: Her tilføjes demensscenariet. Derudover kan den sædvanlige undervisningsform med oplæg – gruppearbejde – samtale opretholdes, idet VR kan indgå som element i gruppearbejdet, jævnfør vores undersøgelse. Bordkonference og simulation kan fortsat være medierende artefakter i aktivitetssystemet.

Resultat: Udvides potentielt med, at eleverne i højere grad i relation til sansestimuli kan stoppe op og reflektere i den pågældende situation med borgeren med demens.

Fællesskab: Organisationen SOSU Nord, herunder undervisere i LE 2.6 og SSA-elever på læringselementet, udgør fortsat fællesskabet i aktivitetssystemet.

Arbejdsfordeling: Underviserne har fortsat magt til og som opgave at bestemme undervisningens indhold og form, så længe denne kan imødekomme de mål, som er stillet til SSA-uddannelsen oven fra (bilag 52, s. 20), og dermed har de også magten til at inddrage demensscenariet i undervisningen. Denne nye opgave vil medføre, at underviserne må påtage sig en ny rolle i og med, at de skal facilitere en læringsproces med VR. Denne rolle kan, som nævnt, muligvis give utryghed i begyndelsen. Dog udtrykker Hanne og Matilde åbenhed over for at implementere VR i deres undervisning, men endnu ikke har anvendt det: Hanne udtrykker i interviewet, at hun er forberedt på, at inddragelse af demensscenariet i undervisningen i begyndelsen vil kunne volde hende besvær, men at hun er klar over, at med fortroligheden vil dette besvær fortage sig (bilag 9, s. 13, l. 12-20). Matilde siger:

"[...] Jeg havde faktisk tænkt, inden I meldte jer på banen, da jeg sad og kiggede på det her læringsselement, at jeg skulle bruge noget af det vi havde, blandt andet den her video med ... hvor man er en dame, der har demens og går rundt i en lejlighed. Den havde jeg tænkt, jeg ville bruge, inden I kom på banen." (bilag 9, s. 6, l. 15-18)

Eleverne har stadig samme magt til at kunne forlade undervisningen uden for pauserne, hvilket betyder, at de har magt til at sige fra, hvis de ikke ønsker at deltage i demensscenariet. De har fortsat til opgave at følge med i undervisningen og dermed dygtiggøre sig under deres uddannelse. Det er muligt, at nogle af de unge elever der opleves at have besvær med at deltage fuldt og helt i undervisningen, vil have nemmere ved dette, hvis VR inddrages, da de muligvis vil finde det interessant.

Regler og normer: Normen må fortsat være, at der vises engagement for undervisningen fra både undervisere og elevers side, så aktivitetssystemets resultatet kan opfyldes.

Opsummerende kan vi sige, at VR-scenariet tilføjes som medierende artefakt, hvilket medfører et udvidet objekt, hvor der i højere grad end før er fokus på læringsudbyttet om sansestimuli. Tillige ændres arbejdsfordelingen, idet underviserne må påtage sig en ny rolle grundet opgaven med at inddrage demensscenariet i demensundervisningen.

Diskussion

I det følgende diskuteres først gruppeinterviewets betydning for vores undersøgelse og dernæst specialets generaliserbarhed.

Gruppeinterviewets betydning

Vi er af den overbevisning, at VR alene ikke giver det fulde, potentielle læringsudbytte, hvorfor gruppeinterview indgår som en del af specialets undersøgelsesdesign. Det er vi blandt andet på baggrund af Krathwohls teori om, at samtale understøtter affektiv læring (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964), Weicks teori om, at mening skabes i fællesskab med andre, samt socialkonstruktivismens anerkendelse af, at individer konstruerer sin virkelighed i samspil med hinanden. Elevernes udvikling og læring under gruppeinterviewene (bilag 54; bilag 55; bilag 56) understøtter vores hypotese om, at elevernes læringsudbytte ikke alene opstår på baggrund af VR-oplevelsen. Dog kan det diskuteres, om VR-oplevelsen alene ville kunne give deltagerne et læringsudbytte, som ville være udbytterigt nok til, at det kunne svare sig at anvende demensscenariet i SSA-uddannelsen som et enestående element, hvis der for eksempel ikke var tid og rum til at samtale om den efterfølgende. Det kan også diskuteres, om det er det faktum, at samtalen, hvori informanterne udvikler deres læring, er semistruktureret, der gør, at de tvinges til i højere grad at reflektere over scenariet og deres læring i forbindelse hermed, og om de ville have samme læringsudbytte af en ustruktureret samtale om deres oplevelse med eksempelvis en klassekammerat. Elevernes spørgeskemabesvarelser tyder generelt på, at eleverne opnår et læringsudbytte, også uden at have talt med andre om deres oplevelse (se figur 6), hvorfor det kunne være interessant at undersøge deres læringsudbytte i forbindelse med sansestimuli umiddelbart inden gruppeinterviewet for dermed at få et større indblik i gruppeinterviewets påvirkning af læringsudbyttet.

Generalisering

SOSU Nord betoner vigtigheden af, at SSA-eleverne opnår kompetencer til at kunne drage omsorg for borgere med demens. De skriver herom: "[...] *det er dig, som ser helheden i plejen og omsorgen af den enkelte borger.*" (Social- og sundhedsassistent, u.d.) Et aspekt af at drage omsorg for nogen er at udvise empati. At VR kan øge deltagerens empati for den målgruppe, deltageren oplever at være en del af i den pågældende VR-oplevelse, finder både Adefila, Graham, Clouider & Bluteau (2016) og Herrera, Balienson, Weisz & Zaki (2018): Førstnævnte i forbindelse med mennesker med demens og sidstnævnte i forbindelse med hjemløse. I det 9 ud af 10 informanter udtrykker en øget forståelse for mennesker med demens (bilag 4, s. 3, l. 12-14; bilag 4, s. 3, l. 25-27; bilag 5, s. 1-2, l. 25-2; bilag 5, s. 2, l. 18-21; bilag 5, s. 3, l. 19-22; bilag 6, s. 11, l. 22-24; bilag 6, s. 12, l. 11-13), efter at have deltaget i VR-scenariet, tyder det på, at der også i forbindelse med deltagelse i dette specifikke scenarie er mulighed for at øge deltagerens empati for den gruppe, i hvis sted deltageren

befinder sig. Det tyder derfor på, at man generelt kan øge deltagerens empati gennem VR, når deltageren oplever fra et givent perspektiv.

Konklusion

I nærværende speciale er 10 SSA-elevens affektive læringsudbytte med VR-scenariet "Ella" undersøgt med fokus på temaerne "at have fokus på den enkelte borger", "at håndtere udadreagerende adfærd" og på temaet "sansestimuli". Vores undersøgelse indikerer, at demensscenariet især kan bidrage med affektiv læring angående sansestimuli, idet det er dette af de tre undersøgte temaer, som SSA-eleverne opnåede langt det største læringsudbytte ved. Vi fandt et minimalt affektivt læringsudbytte angående at håndtere udadreagerende adfærd og et mindre affektivt læringsudbytte i forbindelse med at have fokus på den enkelte borger.

Vi kan konkludere, at SSA-elevens affektive læringsudbytte udvikles undervejs i gruppeinterviewene, idet de skaber mening om deres demensoplevelse, og hvad denne kan bidrage med i faglig sammenhæng i samtalen med hinanden herom. Det må på baggrund heraf antages, at demensscenariet alene giver det affektive læringsudbytte, men også at det efterfølgende gruppeinterview har betydning for den affektive læring, hvorfor en pointe er, at samtale om deltagelsen i demensscenariet i fremtidig undervisning er at anbefale.

Af de undersøgte variabler finder vi ikke en sammenhæng mellem nogle af disse og informanternes affektive læringsudbytte i forhold til sansestimuli. Vi kan med antallet af informanter in mente hverken be- eller afkræfte, at teknologitilgang, alder, uddannelsesniveau, om VR-scenariet blev gennemført eller ej, om informanten havde erfaring med VR eller ej forud for vores undersøgelse samt informantens primære, perceptuelle læringsstil påvirker SSA-elevens læringsudbytte med deltagelse i VR-scenariet.

Hvis demensscenariet fremover anvendes som en fast del af undervisningen i LE 2.6, ændrer det aktivitetssystemet, som undervisningen i demens udgør. Idet VR-scenariet tilføjes som medierende artefakt, udvides objektet i og med, at der vil være øget fokus på læringsudbytte om sansestimuli. Yderligere ændres arbejdsfordelingen, da opgaven med at inddrage demensscenariet i undervisningen påfalder underviserne, hvilket potentielt udvider deres opgaveportefølje, idet kendskab til VR samt kompetencer i at inddrage det i en undervisningssammenhæng føjes hertil. Tillige udvides resultatet potentielt med, at SSA-elevens kompetencer til at stoppe op og reflektere i den pågældende situation med borgeren med demens øges.

Bibliografi

- Adefila, A., Graham, S., Clouder, D. L., & Bluteau, P. (2016, Maj). myShoes - the future of experiential dementia training . *Journal of Mental Health Training*, 11(2), pp. 91-101.
- Allcoat, D., & von Mühlenen, A. (2018, oktober 23). Learning in virtual reality: Effects on performance, emotion and engagement. *Association for Learning Technology*, 26.
- Amager og Hvidovre Hospital . (2020, Oktober). Kompetencemodel for sygeplejersker . Region Hovedstaden.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2009). *Den sociale konstruktion af virkeligheden - en videnssociologisk afhandling*. København: Akademisk Forlag.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I Cognitive Domain*. Ann Arbor, Michigan: David McKay Company, INC.
- Brooker, D., & Latham, I. (2006). *PERSON-CENTRED DEMENTIA CARE - Making Services Better with the VIPS Framework* (2. Udgave ed.). London og Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers .
- Demenshåndbog: Personcentreret omsorg i praksis*. (n.d.). Retrieved November 18, 2020, from Sundhedsstyrelsen: <https://www.sst.dk/da/udgivelser/2019/demenshaandbog-personscentreret-omsorg-i-praksis>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, pp. 133-156.
- Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2007). From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory. *Journal of workplace learning*.
- Engeström, Y., & Miettinen, R. (2007). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives in Activity Theory* (pp. 1-16). New York, United States of America: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2009). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*.
- Felinhofer, A., Kothgassner, O. D., Schmidt, M., Heinzle, A.-K., Beutl, L., Hlavacs, H., & Kryspin-Exner, I. (2015, Maj 18). Is virtual reality emotionally arousing? Investigating five emotion inducing virtual park scenarios. *International Journal of Human-Computer Studies*, 82, pp. 48-56.
- Herrera, F., Bailenson, J., Weisz, E., & Zaki, J. (2018, Oktober 17). Building long-term empathy: A large-scale comparison of traditional and virtual reality perspective-taking. *PLoS ONE*, 13(10).
- Huang, C. L., Luo, Y. F., Yang, S. C., Lu, C. M., & Chen, A.-S. (2020). Influence of Students' Learning Style, Sense of Presence, and Cognitive Load on Learning Outcomes in an Immersive Virtual Reality Learning Environment. *Journal of Educational Computing Research*, 58(3), pp. 596-615.
- Huang, H.-M., Rauch, U., & Liaw, S.-S. (2010, November). Investigating learners' attitudes toward virtual reality learning environments: Based on a constructivist approach. *Computers & Education*, 55(3), pp. 1171-1182.

- Jensen, L., & Konradsen, F. (2017, November 25). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education of Information Technologies* (23), pp. 1515-1529.
- Johnson, R. W. (2018). *TWELVE: Training With Experiential Learning in Virtual Environments*. Ann Arbor: ProQuest.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2015). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, K. (2018, Juli 12). *Personcentreret omsorg øger livskvaliteten for personer med demens*. Retrieved November 18, 2020, from Nationalt Videnscenter for Demens: <http://www.videnscenterfordemens.dk/forskning/forskningsnyheder/2018/07/personcentreret-omsorg-oeger-livskvaliteten-for-personer-med-demens/>
- Kitwood, T. (1997). The experience of dementia. *Aging and Mental Health*, 1(1), pp. 13-22.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives The Classification of Educational Goals Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Company.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *InterView Introduktion til et håndværk* (2. ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lauridsen, O. (2012). *Fokus på læring 3.0* (2. ed.). København K: Akademisk Forlag.
- Lauridsen, O. (2020, 12 23). *Læringsstile*. Retrieved from Alinea - Bliv Klog: <https://www.blivklog.dk/laeringsstile/>
- Lilleholt, L., & Makransky, G. (2018, februar 22.). A structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education. *Education Tech Research Dev* 66, p. 25.
- Lin, Y., Wang, G., & Suh, A. (2020, Juli 10). Exploring the Effects of Immersive Virtual Reality on Learning Outcomes: A Two-Path Model. *Augmented Cognition. Human Cognition and Behavior*, 12197, pp. 86-105.
- Mikropoulos, T., & Natsis, A. (2011, april). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999-2009). *Computers & Education*, 56(3), pp. 769-780.
- Ministry of Higher Education and Science. (2014, November Ukendt). *The Danish Code of Conduct for Research Integrity*. Retrieved from Uddannelses- og Forskningsministeriet: <https://ufm.dk/publikationer/2014/filer-2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity.pdf>
- Mission, Vision og Værdier*. (n.d.). Retrieved oktober 21, 2020, from sosunord: <https://sosunord.dk/om-sosu-nord/mission,-vision-og-vaerdier/>
- Møller, A. K., & Brooks, E. (Unpublished manuscript). Emerging Activities when College Teachers Introduce Virtual Reality as a Learning Tool in 2 Vocational and Educational Training. Aalborg University.
- Oculus. (Ukendt, Ukendt Ukendt). *Oculus*. Retrieved oktober 20, 2020, from Oculus Rift er utilgængelig: <https://www.oculus.com/rift/#oui-csl-rift-games=robo-recall>
- Olsen, H. (2006). *Guide til gode spørgeskemaer*. København: Socialforskningsinstituttet.

- Pleje og behandling.* (n.d.). Retrieved November 18, 2020, from Nationalt Videnscenter for Demens: <http://www.videnscenterfordemens.dk/pleje-og-behandling/>
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations* (4. udgave ed.). United States of America: The Free Press. Retrieved 2018
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations, 5th edition* (5. udgave ed.). New York: Free Press.
- Skolens historie.* (n.d.). Retrieved oktober 21, 2020, from sosunord: <https://sosunord.dk/om-sosunord/mission,-vision-og-vaerdier/skolens-historie/>
- Slater, M., & Sanchez-Vives, M. (2016, December 19.). *Enhancing Our Lives with Immersive Virtual Reality.* Retrieved oktober 20, 2020, from frontiers: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frobt.2016.00074/full>
- Slater, M., & Wilbur, S. (1997, December). A Framework for Immersive Virtual Environments (FIVE): Speculations on the Role of Presence in Virtual Environments. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(6), pp. 603-616.
- Social- og sundhedsassistent .* (n.d.). Retrieved December 15, 2020, from SOSU Nord: <https://sosunord.dk/uddannelser/social-og-sundhedsassistent/>
- Tal og statistik om demens.* (n.d.). Retrieved November 18, 2020, from Nationalt Videnscenter for Demens: <http://www.videnscenterfordemens.dk/statistik/>
- Taudorf, L., Nørgaard, A., Islamoska, S., Jørgensen, K., Laursen, T., & Waldemar, G. (2019, November). Declining incidence of dementia: A national registry-based study over 20 years. *Ann Intern Med.* , 15(11), pp. 1383-1391.
- Verbeek, P.-P. (2005). *What Things Do: Philosophical Reflections on Technology, Agency, and Design.* Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Videnscenter for Velfærdsteknologi.* (n.d.). Retrieved oktober 21, 2020, from sosunord: <https://sosunord.dk/futurelab/videnscenter-for-velfaerdesteknologi/>
- ViVA.* (n.d.). Retrieved November 18, 2020, from Velfærdsteknologi Vest: <https://videnscenterportalen.dk/vfv/2019/11/27/viva/>
- VR-SPIL TIL DIN PC.* (n.d.). Retrieved December 28, 2020, from Oculus : <https://www.oculus.com/rift-s/>
- Watt, J. A., Goodarzi, Z., Veroniki, A. A., Nincic, V., Khan, P. A., Ghassemi, M., . . . Straus, S. E. (2019, November). Comparative Efficacy of Interventions for Aggressive and Agitated Behaviors in Dementia: A Systematic Review and Network Meta-analysis. *Ann Intern Med.* , 5(171), pp. 633-642.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations.* London: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research : Design and Methods* (fifth edition ed.). United States of America: SAGE Publications.

Bilagsoversigt

Bilag 1: Transskription Ebba
Bilag 2: Transskription Ib
Bilag 3: Transskription Louise
Bilag 4: Transskription gruppeinterview 1
Bilag 5: Transskription gruppeinterview 2
Bilag 6: Transskription gruppeinterview 3
Bilag 7: Transskription underviser Hanne
Bilag 8: Transskription Laila
Bilag 9: Transskription underviser Matilde
Bilag 10: Transskription Iben
Bilag 11: Transskription Mie
Bilag 12: Transskription Lito
Bilag 13: Transskription Ian
Bilag 14: Transskription Izar
Bilag 15: Interviewguide underviser
Bilag 16: Interviewguide gruppeinterview
Bilag 17: Observationsguide undervisning
Bilag 18: Spørgeskema 1
Bilag 19: Spørgeskema 2
Bilag 20: Spørgeskema 3
Bilag 21: Transskription Lotte
Bilag 22: Besvarelse spørgeskema 1 Ebba
Bilag 23: Besvarelse spørgeskema 1 Ib
Bilag 24: Besvarelse spørgeskema 1 Louise
Bilag 25: Besvarelse spørgeskema 1 Laila
Bilag 26: Besvarelse spørgeskema 1 Iben
Bilag 27: Besvarelse spørgeskema 1 Mie
Bilag 28: Besvarelse spørgeskema 1 Lito
Bilag 29: Besvarelse spørgeskema 1 Ian
Bilag 30: Besvarelse spørgeskema 1 Izar
Bilag 31: Besvarelse spørgeskema 1 Lotte
Bilag 32: Besvarelse spørgeskema 2 Ebba
Bilag 33: Besvarelse spørgeskema 2 Ib
Bilag 34: Besvarelse spørgeskema 2 Louise
Bilag 35: Besvarelse spørgeskema 2 Laila
Bilag 36: Besvarelse spørgeskema 2 Iben
Bilag 37: Besvarelse spørgeskema 2 Mie
Bilag 38: Besvarelse spørgeskema 2 Lito
Bilag 39: Besvarelse spørgeskema 2 Ian
Bilag 40: Besvarelse spørgeskema 2 Izar
Bilag 41: Besvarelse spørgeskema 2 Lotte
Bilag 42: Besvarelse spørgeskema 3 Ebba
Bilag 43: Besvarelse spørgeskema 3 Ib
Bilag 44: Besvarelse spørgeskema 3 Louise
Bilag 45: Besvarelse spørgeskema 3 Laila
Bilag 46: Besvarelse spørgeskema 3 Iben
Bilag 47: Besvarelse spørgeskema 3 Mie
Bilag 48: Besvarelse spørgeskema 3 Lito

Bilag 49: Besvarelse spørgeskema 3 Ian
Bilag 50: Besvarelse spørgeskema 3 Izar
Bilag 51: Besvarelse spørgeskema 3 Lotte
Bilag 52: LUP Læringselement 2.6
Bilag 53: Systematisk litteratursøgning
Bilag 54: Meningsskabelse for gruppe 1
Bilag 55: Meningsskabelse for gruppe 2
Bilag 56: Meningsskabelse for gruppe 3
Bilag 57: Observation undervisning