

SIMULATIONSBASEDE UNDERVISNINGSMETODER PÅ PÆDAGOGUDDANNELSEN

En undersøgelse af deltagernes oplevelse

Et speciale udarbejdet af:

Jeanet Kirch Brix



Aalborg universitet
Kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser

Titelblad

Uddannelse Læring og forandringsprocesser	Semester: 10.
Modul Speciale	
Udarbejdet af: Jeanet Kirch Brix	Studienr. 19982316
Opgavens art Speciale	
Titel på opgave Simulationsbaserede undervisningsmetoder på pædagoguddannelsen Simulation-based methods in pedagogical education	
Vejleders navn Tatiana Chemi	
Afleveringsdato 30.05.24	
Antal normalsider (excl. resumé, indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag) 54	
Antal anslag (excl. resumé, indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag) 123.545	
Tilladte normalsider jf. studieordning/formalia i moodle 1 studerende: 50 – 60 sider (120.000 – 144.000) inklusiv artikel Artikel: 3-5 sider (7200 – 12000) Resume: 1-2 sider (2400-4800) på engelsk. Tæller ikke med i antal sider.	

Resumé

This thesis provides insights into the experience of simulations-based teaching methods in pedagogical education.

Through qualitative interviews with an educator, four students who study pedagogy and two pedagogues three prominent themes are identified through a thematic analysis: The themes being: body, vulnerability, and authenticity.

The themes are analyzed using Merleau-Ponty's philosophy of the body, as a basis for understanding the role of the body. Aaron Antonovsky's Sense of Coherence is used to explore whether participants achieve a sense of coherence through comprehensibility, manageability and meaningfulness and how they master challenging situations in situations with simulation.

Kjeld Fredens' theory on bodily learning is used to analyze how participants experience learning through their bodies whilst participating in simulation.

Erving Goffman's theory of stigmatization and dramaturgical metaphors of impression management are used to understand the theme vulnerability.

The theme of the body explores how bodily participation and sensation contribute to learning in simulation-based activities. All participants appreciate this method of learning and find it useful when combining theory and practice. They express this method of learning as meaningful.

The theme of vulnerability explores the feelings of exposure and nervousness the participants experience when engaging in role-playing and other simulation-based teaching methods. The participants have all experienced vulnerability whilst participating in simulation. If not themselves, then in other students.

The theme of authenticity explores how participants experience and try to create genuine emotions and reactions within simulated contexts. This is achieved to varying degrees, with some participants wishing for more training in how to act in simulations, a high level of expertise from the educators and that simulations should go by other names than roleplay and theatre because of the stigma connected to these.

My findings show that simulation-based methods can strengthen the connection between theory and practice and thus prepare students for their future careers.

The challenge however is the massive vulnerability experienced by many students.

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	1
Problematisering.....	1
Introduktion til feltet.....	4
Simulation, kreativitet og æstetik	5
Begrebsafklaring.....	7
Afgrænsning.....	7
Litteratursøgning	8
Videnskabsteoretisk ståsted	8
Min for forståelse	10
Metode.....	11
Valg af informanter.....	11
Fokusgruppe	13
Samtykke	14
Min rolle som moderator	14
Etiske overvejelser.....	15
Interviewguide.....	15
Transskribering.....	15
Empiridrevet analyse	16
Analysestrategi	16
Kritikken af tematisk analyse	17
Analysen trin for trin	17
Teori.....	20
En forståelse af kroppen	20
Egenkrop.....	20
Kropsskema.....	20
Perceptionen.....	21
Læring gennem kroppen.....	21
Om kroppen	21
Helheden er en del af noget større	21
Fire principper for udvikling	22
Æstetisk læring	22
Oplevelse af sammenhæng	22

Stressorer	23
Begribelighed	23
Håndterbarhed	23
Meningsfuldhed.....	23
Stigma og dramaturgiske metaforer.....	24
Stigma.....	24
Social identitet.....	24
Dramaturgiske metaforer	25
Optræden	25
Indtrykssyring.....	25
Analyse	25
Underviser	26
Krop.....	26
Sårbarhed.....	29
Autenticitet	32
Delkonklusion: Evas oplevelse.....	33
Pædagogstuderende	33
Krop.....	33
Sårbarhed.....	35
Autenticitet	37
Delkonklusion: De studerendes oplevelse	39
Pædagoger	40
Krop.....	40
Sårbarhed.....	42
Autenticitet	43
Delkonklusion: Pædagogernes oplevelse	45
Konklusion	46
Diskussion	47
Procesrefleksion	49
Artikkel	51
Referencer.....	55

Indledning

På kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser på AAU har mit primære fokus været uddannelse, pædagogik og didaktik. Jeg har i særdeleshed beskæftiget mig med pædagoguddannelsen, hvor jeg har arbejdet med, hvordan studerende og nyuddannede pædagoger oplever praksischok (Bille, 2019; Dynesen, 2022) og hvordan de oplever at blive rustet til praksis gennem deres uddannelse. Ligeledes har jeg arbejdet med, hvad studerende på pædagoguddannelsen oplever som ”den gode undervisning”. Mine undersøgelser af pædagoguddannelsen har været præget af engagerede studerende, der gerne fortalte om deres erfaringer og tanker. Fællesnævner for studierne er, at pædagogstuderende oplever det som udfordrende at koble teori og praksis, på baggrund af hvilket, mange ikke føler sig forberedt til mødet med praksis.

Derfor var det nærliggende at samle tråden op i mit speciale og undersøge hvordan studerende, undervisere og pædagoger oplever en undervisningsmetode, der netop tager udgangspunkt i praksisnære situationer; nemlig simulationsbaserede undervisningsmetoder.

Problematisering

Pædagoguddannelsen er Danmarks største, og mest søgte, videregående uddannelse (Danske Professionshøjskoler, 2023). Professionsbacheloruddannelsen udbydes på 25 pædagoguddannelser fordelt i landet og varer 3.5 år, hvoraf 1 år og 3 måneder foregår i praktik.

I en evaluering af pædagoguddannelsen fra 2021 vurderer lidt over hver tredje studerende at uddannelsen ikke har rustet dem til opgaverne i praksis (Forskningsstyrelsen, 2021 a). I rapporten beskrives:

Fra mange perspektiver og datakilder er der således indikationer på, at en væsentlig del af de nyuddannede tilsyneladende ikke er klædt godt nok på til, at de fuldt ud kan løfte de opgaver og udvikle den praksis, som det forventes af dem efter endt uddannelse (Forskningsstyrelsen, 2021 a, s. 10).

I forhold til om der er sammenhæng mellem det, de studerende lærer i praktikken, og det de lærer i undervisningen, svarer 2% slet ikke, 12% i mindre grad og 42% i nogen grad (Forskningsstyrelsen, 2021 a, s. 35). Dog oplever de fleste studerende, at underviserne lægger vægt på, at det der undervises i, kan anvendes i praksis. De studerende mener, at undervisning fungerer bedst når teori kobles med praksis (Forskningsstyrelsen, 2021 b). *Underviserne vurderer desuden, at praktikken bør inddrages i*

den almindelige under visning, og at der er stort potentiale i at skabe en stærkere kobling mellem praktik og undervisning (Forskningsstyrelsen, 2021 b, s. 29). I rapporten spørges underviserne, hvor de ønske forbedringer på pædagoguddannelsen. Her påpeger de ønsket om større kvalitet i koblingen mellem teori og praksis. Sammenhængen mellem teori og praksis er således vigtig både for undervisere og studerende; både for hvordan de nyuddannede agerer i praksis. Men også for de studerendes motivation og fastholdelse på uddannelsen (Jensen et al., 2008).

Personaleledere fra praksis beskriver, at der er stor variation i de studerendes færdigheder. Kun hver tredje vurderer at nyuddannede i høj, eller meget høj grad, besidder de pædagogiske færdigheder, de forventer af en nyuddannet (Forskningsstyrelsen, 2021 a, s. 81), hvilket stemmer overens med de nyuddannedes oplevelse.

Efter endt uddannelse er pædagoger godt stillet i forhold til at komme i arbejde, eftersom der er mangel på pædagogisk arbejdskraft (Nørby, 2022). I overgangen oplever flere pædagoger dog et praksischok, fordi de ikke føler sig forberedt til den pædagogisk praksis (Dynesen, 2022). Praksischok er et begreb, der bruges når nyuddannede befinder sig i situationer, som de ikke oplever at være blevet forberedt til gennem deres uddannelse. Begrebet dækker over manglende ressourcer til at håndtere praksis. Praksischok for pædagoger er et område, der ikke modtager samme opmærksomhed som praksischok for andre professionsbachelorer, såsom sygeplejersker og lærere (Nielsen & Bøje, 2017, s. 54).

I en artikel fra BUPL beskrives, hvordan nyuddannede pædagoger oplever skiftet fra uddannelse til arbejde som præget af pres, travlhed og et ansvar, de ikke føler sig kvalificeret til at håndtere. De nyuddannede oplever at pædagoguddannelsen ikke har rustet dem til at agere i de situationer og vilkår, de møder i praksis (Bille, 2019).

På 7. semester arbejdede min projektgruppe med fænomenet praksischok. Gennem spørgeskemaer til studerende på landets pædagoguddannelser og interview med nyuddannede bekræftede vi, hvordan nyuddannede oplevede følelsen af at være utilstrækkeligt klædt på til opgaverne i pædagogisk praksis, fordi disse opgaver ikke var nogen, de havde øvet sig tilstrækkeligt i at udføre. Det samme gjorde sig gældende for de studerende, der manglede at kunne øve sig både før- og til dels under praktikken. Den manglende oplevelse af sammenhæng i forhold til teori og praksis blev italesat af størstedelen af projektets informanter.

På baggrund af dette besluttede jeg på 9. semester at undersøge, hvad pædagogstuderende oplevede som god undervisning. Her fik jeg bekræftet at undervisningen skulle være relaterbar til praksis. De studerende forbandt ”den gode undervisning” med motivation og tryghed til at kunne agere uden frygten for at fejle og blive udskammet. Kreative undervisningsmetoder var et gennemgående ønske, fordi de studerende netop fandt disse motiverende og at de ofte gav større mening end udelukkende teoretisk undervisning. Hvilken form for kreative undervisningsmetoder, var umiddelbart underordnet for de studerende.

I en undersøgelse af legende tilgange til undervisning på pædagoguddannelsen beskrives, at der er en øget opmærksomhed mod legende tilgange indenfor videregående uddannelse (Lund et al., 2023). Dette grundet en antagelse om, at disse undervisningsformer gavner de studerendes motivation og læring. Lund et. al (2023) beskriver legende tilgange ved, at det er undervisningens iboende kræfter, der optager deltagerne, fremfor lærings- og kompetencemål. I undersøgelsen beskrives, hvordan den kropslige dimension ofte bliver overset i forståelsen af meningsfuld undervisning. Undersøgelsen tager udgangspunkt i at meningsskabelse ikke udelukkende er et refleksivet anliggende, men også opstår også gennem fysisk og sanselig dialog med verden gennem følelser, intentioner og stemninger (Lund et al., 2023). Den fysiske dimension bringes i spil i simulationsbaserede undervisningsmetoder, hvor de studerende skal være aktivt deltagende og interagere med omgivelserne (Bland et al., 2011).

Simulationstræning har sin oprindelse i mesterlære, hvor mesteren skaber rum, situationer og modeller med det formål at deltagerne kan øve sig og reflektere over sammenhængen mellem teori og praksis (Henriksen et al., 2020). Simulationsbaserede undervisningsmetoder kan forstås som et paraplybegreb, der dækker over rollespil, cases, skuespil eller digitale programmer (Henriksen et al., 2022, s. 11). Formålet med disse metoder er både at koble teori og praksis, men også at ruste de studerende til arbejdsmarkedet, mens de stadig er under uddannelse.

Det er primært indenfor sygeplejerskeuddannelsen at, der forsket i effekterne af simulationsbaseret undervisning. Undersøgelser viser at studerende synes godt om denne måde at arbejde på og oplever simulationstræning som et trygt læringsmiljø, hvor det er i orden at begå fejl (Nielsen et al., 2022). Ydermere viser studier at simulationstræning styrker de studerendes kommunikative kompetencer, evne til kritisk tænkning og evnen til at træffe kliniske beslutninger (Henriksen et al., 2022, s. 15; Adid-Hajbaghery & Sharifi, 2017).

Tankerne bag simulationstræning, samt ovenstående undersøgelser, imødekommer umiddelbart det flere pædagogstuderende og undervisere efterspørger: (bedre) kobling mellem teori og praksis, en øvebane, kreativitet og brug af kropslig læring, trykt læringsrum samt forberedelse til mødet med praksis efter endt uddannelse.

Derfor er jeg nysgerrig omkring, hvordan denne undervisningsmetode opleves på pædagoguddannelsen, hvilket har ledt mig til følgende problemformulering:

Hvordan oplever deltagerne simulationsbaserede undervisningsmetoder på pædagoguddannelsen?

Introduktion til feltet

I dette afsnit introduceres simulationsbaserede undervisningsmetoder. Jeg foretager også en afgrænsning af emnet på baggrund af, hvordan deltagerne i dette speciale arbejder med simulation. Afsnittet slutter med en generel begrebsafklaring.

Simulationsundervisning kan beskrives som:

[...] en dynamisk læringsproces som med udgangspunkt i skabelsen af en hypotetisk situation inkorporerer en autentisk repræsentation af virkeligheden, fordrer aktiv studenterinddragelse og -engagement samt integrerer praktisk og teoretisk læring med mulighed for gentagelse, feedback, evaluering og refleksion

(Bland et al., 2011; Henriksen et al., 2022).

Formålet er at øve professionsrettede færdigheder i en simuleret kontekst, der afspejler praksis, med formålene at styrke de studerendes evne til at koble teori og praksis, reflektere og til kritisk stillingtagen. Simulationsbaserede undervisningsmetoder skal forstås som et paraplybegreb, der dækker over: rollespil, cases, interaktive dukker, skuespil samt forskellige digitale programmer (Henriksen et al., 2022, s. 11). Der benyttes forskellige terminologier til at beskrive simulationsbaseret undervisning: læringsstrategi, pædagogisk metode, didaktisk metode, læringsrum eller læringsaktivitet (Henriksen et al., 2022, s. 12). Eftersom jeg er interesseret i at afdække deltagernes oplevelse med simulation, tager jeg derfor ikke udgangspunkt i en bestemt terminologi, da det fra undervisernes side er en didaktisk overvejelse, hvordan de ønsker at betegne simulation.

De former for simulation som deltagerne i dette speciale har oplevelser med, er rollespil, teater og forumteater.

Rollespil i dette speciale dækker over en proces, hvor deltagerne er væsentlige aktører, der skaber en fortælling gennem roller (Sandvik & Waade, 2006, s. 13). Gennem rollerne har deltagerne mulighed for at afprøve forskellige fortællinger indenfor et bestemt scenarie baseret på en pædagogisk problemstilling i pædagogisk praksis.

Forumteater benyttes efter Augusto Boals metode, hvor deltagerne er både tilskuere men også deltager aktivt i en teaterlignende proces. Ideen er at bygge et dilemma op og vise det gennem skuespil. Publikum byde ind og, gennem aktiv deltagelse, komme med bud på hvordan dilemmaet kan løses. Denne proces kan gentages af flere forskellige deltagere, indtil dilemmaet er løst (Ebbesen & Linds, 2013).

Teater omfatter, i dette speciale, den fiktive teaterbegivenhed. Der skal ikke nødvendigvis være en scene, men begrebet indbefatter skuespillere og publikum, der henholdsvis iscenesætter og oplever (Krøgholt & Kirk, 2018, s. 17).

Simulation, kreativitet og æstetik

Simulationsbaserede undervisningsmetoder kan ses i lyset af både kreativitet og æstetik.

Simulation og kreativitet

Simulation fordrer både forestillingsevne og fantasi, fordi man med disse kan forestille sig ting som ikke er. Fantasi og forestillingsevne er ligeledes en fordring for kreativiteten (Tanggaard, 2015; Robinson, 2013), som ifølge Robinson (2013) kan forveksles med at "give slip": en proces, hvor mennesker har frihed til at gøre, hvad de vil.

I simulationsbaseret undervisning skal deltagerne netop bruge både fantasi og forestillingsevne til at forestille sig simulationerne, menneskerne der indgår i dem og hvordan de vil reagere. Således skaber deltagerne noget, der ikke er. Tanggaard mener, at mennesker kan øve sig i kreativitet og at denne næres i fællesskaber, hvor mennesker øver sig i at forestille sig noget, der ikke er (Tanggaard, 2015)

Robinson (2013) beskriver at kreativitet også handler om at kunne kombinere færdigheder, viden og overblik. Simulation fordrer det samme, fordi deltagerne skal benytte både deres personlige og faglige færdigheder, og viden, til at handle i en simuleret situation, som de skal have et overblik over.

Ligesom i kreative processer, kender deltagerne heller ikke resultatet eller løsningen på forhånd.

Kreativitet handler, ifølge Tangaard ikke om, hvor meget viden mennesker samler, men hvad de gør med den viden og de erfaringer, de har. Kreativitet fordrer, at ideer omsættes til nye handlinger, praksisser og måske produkter. (Tangaard, 2015). Ganske ligesom deltagerne i simulationsbaserede undervisningsmetoder skal omsætte deres viden til måder at handle på i pædagogisk praksis.

Simulation og æstetik

Æstetik kan forstås som et sanseligt eller materielt fænomen, der opleves gennem sanserne. Det kan også forstås som noget formmæssigt eller performativt, hvor der er fokus på formgivningen eller fremtrædelsen (Jørgensen, 2023). Den æstetiske erfaring kan opstå når som helst og er ikke forbeholdt mødet med kunst, om end kunsten har en særlig evne til at kunne forsage æstetiske erfaringer (Jørgensen, 2023).

Simulation er både sanselig og performativ og med simulationsbaserede undervisningsmetoder som teater og forumteater, er der paralleller til kunstens æstetiske verden. Derfor kan æstetiske erfaringer også gøres i brugen af simulation, hvor deltagerne kan give sig hen til oplevelsen. Jo mere mennesker giver sig hen, jo større er muligheden for at oplevelsen omsættes til en æstetisk erfaring, der kan forstås som en særlig form for erkendelse båret af: følelse, fornemmelse og anelse (Jørgensen, 2023).

Simulation beror på deltagernes aktive deltagelse, indlevelse og at de tør give sig hen til processen. Den æstetiske tænkemåde tillader deltagerne at se ting fra flere sider med den tolkende tækning, som denne muliggør (Jørgensen, 2023). *At tænke æstetisk er netop at tænke kreativt, elastisk og synteseskabende – til forskel fra smalt og rigidt* (Jørgensen, 2023), hvilket deltagerne gør med henblik på at finde de bedste løsninger på pædagogiske situationer og dilemmaer.

Begrebsafklaring

Her præsenteres begreber brugt i specialet og hvordan disse skal forstås.

Deltagere benyttes om specialets informanter. En underviser, fire pædagogstuderende og to pædagoger (disse beskrives nærmere i afsnittet: Metode). Betegnelsen er valgt fordi de har deltaget i simulationsbaseret undervisning på pædagoguddannelsen.

Simulationsbaserede undervisningsmetoder forstås som et paraplybegreb dækkende over fiktionsbaserede læreprocesser, hvor de studerende gennem en rolle, udforsker en situation, der kan forekomme i pædagogisk praksis. I dette speciale dækker disse over rollespil, forumteater og teater.

Simulation benyttes som forkortelse af simulationsbaserede undervisningsmetoder.

Studerende benyttes om studerende på pædagoguddannelsen.

Underviser/undervisere benyttes om undervisere på pædagoguddannelsen.

Afgrænsning

I forbindelse med at undersøge, hvordan deltagerne oplever simulation, lægges der vægt på deltagerens førstepersonperspektiv og intention. Det er både gennem deltagerens førrefleksive og efterfølgende refleksion, jeg søger at afdække deres oplevelse. Derfor har jeg ikke fokus på læringsudbyttet i forhold til lærings- og kompetencemål eller karakterer på pædagoguddannelsen. Snarere er fokus på deltagerens oplevelse af simulation, hvor læring *kan* indgå som en del af oplevelsen.

Specialet taget afsæt i brug af simulation på pædagoguddannelsens obligatoriske moduler og ikke i valgfag som for eksempel drama. Det udelukker ikke, at nogen af de studerende har haft dramaundervisning. Hensigten er dog at undersøge undervisningsmetoden i den obligatoriske undervisning, hvor alle studerende har deltagepligt (Studieordning, 2023) og ikke nødvendigvis en interesse for drama.

Jeg har fravalgt personalleredes oplevelse af hvorvidt personale, der har deltaget i simulation som undervisningsmetode, lever bedre op til kravene i praksis, eftersom jeg primært er interesseret i førstepersonperspektivet af simulation fra deltagerne.

I specialet skeler jeg ikke mellem pædagogernes specialisering. Dette fordi dele af uddannelsen foregår på tværs af specialiseringer, men også fordi problematiseringen er lavet på baggrund af pædagoguddannelsen generelt, hvorfor det også er nærliggende at foretage undersøgelsen på samme grundlag.

Specialet ikke er en undersøgelse af, hvorvidt oplevelser er forskellige på baggrund af køn, hvorfor dette aspekt ikke fremgår af hverken udvælgelsesproces eller analyse.

Litteratursøgning

Indledningsvis fortog jeg en søgning på Google Scholar og i Primo, hvor jeg søgte på: simulation, simulationsundervisning og undervisningsmetoder. Her fandt jeg bogen Simulationsbaserede undervisningsmetoder (Henriksen et al., 2022). Referencerne i denne ledte mig til flere artikler og forskningsprojekter, hvor jeg gennemgik abstracts og referencelister. Jeg fandt ud af at det meste af forskningen indenfor simulation, som var relaterbar til pædagoguddannelsen, var indenfor sygeplejerskeuddannelsen.

Gennem inspiration fra artikler foretog jeg søgninger ud fra ordene: simulation, simulationsbaserede undervisningsmetoder, co-creation, sensemaking participatory sensemaking, experiential learning som jeg benyttede i Google Scholar. Hensigten var at finde forskning fra pædagoguddannelsen og jeg benyttede ovenstående søgeord sammen med pedagogical, pedagogy, pædagogisk, pædagog. Det lykkedes mig ikke at finde forskning om simulation fra pædagoguddannelsen.

Min søgning har været en kombination af sneboldeffekt og review af de artikler om emnet, jeg har fundet, hvorfor jeg ikke kan fremvise en systematisk søgehistorik.

Videnskabsteoretisk ståsted

I min præliminære afsøgning af området overvejede jeg, hvilken videnskabsteoretisk metode der var bedst anvendelig til specialets undersøgelsesområde. Jeg fandt, at det ikke handlede så meget om anvendelighed som overbevisning. Min egen tro på at menneskers erfaringer er afhængige af sanser og historie, og at kropslig erfaring spiller en lige så stor rolle i erfaringsdannelse som sprog, kan jeg ikke tilsidesætte. Ligesom jeg heller ikke kan tilsidesætte min overbevisning om, at det er gennem

menneskelig erfaring fænomener dannes og beskrives, hvorfor man ikke kan producere viden uafhængigt af hverken sig selv eller deltagerne involveret.

Det er mit ønske at forstå og belyse verden ud fra deltageres førstepersonperspektiv og ikke gennem objektive teorier eller et tredjepersonperspektiv (Brinkmann et al., 2020, s. 283). Derfor beror specialet på fænomenologisk hermeneutisk videnskabsteori.

Gennem førstepersonperspektivet er hensigten at indfange og forstå fænomenet som det opleves for deltagerne i deres livsverden uden at tilføje egne fortolkninger eller teoretiske konstruktioner. Dog med forbehold for, at den menneskelige bevidsthed altid vil være rette *mod* noget. Denne intentionalitet, eller rettedhed, er afgørende for menneskers erfaring og interaktion med omverden, fordi mennesket altid er rettet mod verden og verden altid rettet mod mennesket (Brinkmann et al., 2020, s. 284).

Ifølge fænomenologien kan man ikke tage for givet, at man ved, hvordan andre mennesker føler, tænker eller ønsker (Brinkmann et al., 2020, s. 282). Til gengæld kan man søge at tilsidesætte sin egen forforståelse af et fænomen med henblik på at undersøge, hvordan andre oplever det. Fænomenet i dette speciale er simulationsbaserede undervisningsmetoder og formålet er at undersøge hvordan disse perciperes af henholdsvis studerende, undervisere og pædagoger som en del af deres livsverden. Livsverden skal forstås som deltageres konkrete virkelighed; en førvidenskabelig erfaringsverden som de til dagligt er fortrolige med og som er udgangspunktet for beslutninger, kommunikation og handlen (Brinkmann et al., 2020, s. 284).

Men også fænomenologiens kropslige dimension er vigtig for min undersøgelse. Dette fordi mennesker er kropsligt agerende væsner, som først opnår evnen til reflektiv tænkning som noget sekundært (Brinkmann et al., 2020, s. 289). Deltagerne har altså først og fremmest adgang til fænomener gennem en kropslighed, der muliggør perception (Thøgersen, 2004, s. 22).

Netop fordi jeg ønsker at afdække andres oplevelser, er jeg nødt til at suspendere min egen viden og holdninger i det omfang, der er mig muligt. Dette ved at sætte en parentes om egne forforståelser (Jørgensen, 2022). Dog er den fænomenologiske parentes er ikke ensbetydende med et fuldstændigt fravær af egne forforståelser og forudsætninger for at forstå et fænomen. Det er snarere en bevidsthed og kritisk analyse af egen forforståelse samt at forholde sig åbent i forhold til andres forskelligheder og hvordan de opfatter fænomener (Brinkmann et al., 2020, s. 296). Således indebærer fænomenologisk reduktion, eller epoché, at holde sig åben og modtagelig for at kunne *muliggøre en*

præcis beskrivelse af et fænomen, sådan som det præsenterer sig for bevidstheden (Brinkmann et al., 2020, s. 285).

Fænomenologien i en hermeneutisk retning viger en smule fra Husserls deskriptive fænomenologi ved at have fokus på mennesket som et fortolkende væsen (Brinkmann, Jacobsen, & Tanggaard, Fænomenologi, 2020, s. 288). Det hermeneutiske princip om at alt sker indenfor en cirkelstruktur, hvor enkelte dele må forstås ud fra helheden, mens helheden omvendt må forstås ud fra delene (Schmidt, 2022) illustrerer at mennesker ikke begynder på bar bund, når de skal forstå et fænomen. I forbindelse med deltagerne i dette speciale, er deres oplevelse af simulation knyttet til deres forståelse af pædagogisk praksis og deres oplevelse af at være studerende, underviser eller pædagoger. Således er deres forforståelse en forudsætning for, at der kan skabes nye forståelser (Schmidt, 2022).

Gennem den fænomenologiske hermeneutik ønsker jeg at indfange og beskrive simulationsbaserede undervisningsmetoder som de opleves i deltagerens livsverden, hvor intentionen med simulation er rettet mod pædagogisk praksis.

Min forforståelse

For at skabe bevidsthed om min forforståelse, vælger jeg at skrive den frem, således mine forudsætninger for at forstå fænomenet er transparente.

Jeg er uddannet meritpædagog og har undervisningserfaring på UCN som gæsteunderviser i musik. Jeg oplevede ikke simulationsbaseret undervisning på pædagoguddannelse, og har ikke benyttet det som underviser. Men jeg har oplevet det på tidligere uddannelser som udbytterigt. Derfor har jeg en forståelse af simulation som en potentiel god undervisningsmetode. Ligeledes har jeg mange års erfaring med rollespil i pædagogisk praksis såvel som fritidsinteresse, hvor jeg har oplevet, hvordan indlevelse i en rolle, kan skabe nye perspektiver på både mennesker og situationer.

Min egen forforståelse øger til nysgerrigheden omkring, hvordan simulation opleves på pædagoguddannelsen, men jeg er bevidst om ikke at projicere mine forforståelse ind i deltagerens oplevelser. Alligevel finder jeg det gavnligt at kunne inddrage mig selv og mine erfaringer (Brinkmann et al., 2020, s. 307), fordi deltagerne kan relatere til min pædagogiske baggrund og mine erfaringer med fænomenet kan øge til forståelsen af, hvad deltagerne oplever.

Metode

Metodevalgte tager afsæt i det kvalitative semistrukturerede interview. Dette fordi jeg søger en beskrivelse af, hvordan et specifikt fænomen opleves fra deltagernes førstepersonperspektiv (Brinkmann & Tanggaard, 2020b, s. 36). Gennem det kvalitative forskningsinterview kan jeg få adgang til deltagernes oplevede livsverden som, beskrevet i ovenstående afsnit, er deltagernes konkrete virkelighed (Brinkmann et al., 2020, s. 284; Brinkmann & Tanggaard, 2020b, s. 35). Jeg er bevidst om, at jeg ikke til fulde vil kunne forstå, hvordan det er at opleve på samme måde som deltagerne, omend interviewet giver mig en mulighed for at komme så tæt på, som det er mig muligt (Brinkmann & Tanggaard, 2020b, s. 35).

Reliabiliteten kan være svag i et semistruktureret interview, da det ikke kan lade sig gøre at genskabe interviewene med samme spørgsmål og svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 318). Men med udgangspunkt i et fænomenologisk hermeneutisk ståsted, sigter jeg ikke efter reproducerbarhed, men deltagernes oplevelser med simulation.

Antallet af deltagere er udvalgt på baggrund af, hvad jeg fandt realistisk at gennemføre, men også tilgængeligheden af de deltagere, jeg ønskede at benytte. En sådan afvejning antal er vanskelig, fordi jeg på den ene side gerne ville have en bred repræsentation af deltagere, men også havde et ønske om fordybelse i forhold til forberedelse og bearbejdelse af interviewene.

Jeg bevidst om at flere deltagere kunne have givet et anderledes udfald, eftersom deres oplevelser kunne have været anderledes. Dette har jeg dog forsøgt at imødekomme ved at vælge mere end en deltager i grupperingerne studerende og pædagoger, hvilket begrundes i afsnittet om valg af informanter.

Valg af informanter

Mit ønske med undersøgelsen er at undersøge oplevelsen af simulationsbaserede undervisningsmetoder i uddannelsen til pædagog i et helhedsperspektiv. Dette for at forstå oplevelsen af simulation fra deltagere med forskellig intentionalitet og forforståelse, og fordi det i en fænomenologisk tilgang er *væsentligt at inddrage de subjekter, som genstanden fremtræder for* (Jørgensen, 2022, s. 4). Derfor har jeg valgt at interviewe både studerende, underviser og pædagoger, der har oplevet simulation i uddannelsen til pædagog.

Jeg kommunikerede med flere undervisere på pædagoguddannelsen, der benytter sig af simulation i undervisningen. Alle viste interesse i mit speciale, men kun en enkelt havde en undervisningsplan, og kalender, der lod sig forene med min tidsramme. Derfor har jeg kun fortaget ét interview med en enkel underviser. Flere undervisere ville have givet et større mætningspunkt af fænomenet (Brinkmann & Tanggaard, 2020b, s. 37), og øget til undersøgelsens generaliserbarhed. Dog er generaliserbarhed af deltagernes oplevelse ikke et mål i specialet fremfor at afdække deltagernes oplevelser med størst mulig transparens gennem processen, og mulig genkendelighed for andre indenfor feltet (Brinkmann & Tanggaard, 2020a; Thaggard, 2004).

I forbindelse med interviewet med underviseren, var jeg ude at observere hendes undervisning en dag, hun benyttede rollespil. Det var vores første møde, hvor vi indledningsvis begyndte snakken om simulation og aftalte, at jeg skulle kontakte hende, når jeg var klar til at fortage et interview. Det var denne underviser, der formidlede kontakten til en gruppe af studerende, der ønskede at stille op til et interview. De havde mødt mig til undervisningen og kendte derfor til mit undersøgelsesområde.

Forinden dette havde jeg selv forsøgt at finde studerende til at medvirke i interviewene. Dette gennem sociale medier og eget netværk, hvor studerende blandt andet hjalp mig med at kommunikere gennem deres uddannelsesinstitutioners platforme. Jeg fik henvendelser fra studerende, der synes, at det lød spændende, men ikke havde prøvet nogen af de undervisningsformer, jeg ønskede at undersøge. Jeg kommunikerede med de studerende både på skrift og online, men lykkedes ikke i at finde informanter med kendskab til området. Derfor tog jeg imod underviserens tilbud om at sætte mig i kontakt med en gruppe studerende, der både havde deltaget i simulation og, som hun beskrev ”altid gerne ville hjælpe og var meget engagerede i deres studie.”

Om end disse studerendes engagement gavner min undersøgelse ved at de velvilligt deler deres oplevelser, er deres positive engagement måske ikke repræsentativt for pædagogstuderende generelt. Ganske som undersøgelsen kunne have haft et anderledes udfald, hvis mine informanter havde været blandt de studerende, der ikke velvilligt stiller op til interviews. Men eftersom de mødte mine kriterier, takkede jeg ja. De ønskede at deltage som en fokusgruppe. Overvejelserne omkring dette følger i kommende afsnit.

Mine ønsker i forhold til at finde pædagoger, der kunne fortælle om deres oplevelser var, at de havde oplevet en form for simulationsbaseret undervisning under uddannelsen til pædagoger. Dette i den almene undervisning og ikke i et valgfag som drama, eftersom simulationsundervisningen ofte vil være knyttet fag, der ikke normalt har et dramaelement og derfor heller ikke deltagere med en

specifik interesse for drama eller rollespil. Det var også mit ønske, at de havde været i arbejde i pædagogisk praksis i minimum et år. Sidstnævnte for at sikre en erfaringsbase med at være uddannet pædagog. Jeg søgte deltagerne på forskellige pædagogiske fora på sociale medier og korresponderede med flere for at sikre, at de havde oplevet simulation i undervisningen, at de kunne huske, hvordan de havde oplevet det og at de havde været i arbejde i minimum et år. Jeg fandt to pædagoger i nærområdet, der havde læst sammen, og ønskede at lade sig interviewe sammen.

Status	Anonymiseret navn
Underviser på en pædagoguddannelse	Eva
Studerende på pædagoguddannelsen	Jesper Anders Line Louise
Pædagoger	Line Jannick

Fokusgruppe

Fokusgrupperne er primært dannet på baggrund af deltagernes ønske om at blive interviewet på denne måde. Eftersom deltagerne levede op til kriterierne for at deltage i interviewet, så jeg flere fordele ved at lade dem deltage som to grupper på henholdsvis fire og to deltagere.

Netop fordi fokusgruppen er velegnet til at producere data om sociale gruppers fortolkninger, interaktioner og normer (Halkier, 2020, s. 169), kunne jeg argumentere for fokusgruppe som et godt valg. Jeg havde en forhåbning om, at de sammen ville føle sig trygge til at fortælle om deres oplevelser. Selvom fokusgruppen giver mindre taletid til den enkelte deltager, fandt jeg at en størrelse på fire og to var et passende intimt deltagerantal for grupperne, hvor deltagerne forhåbentligt kunne supplere hinanden og kommentere på hinandens forståelser og erfaringer (Halkier, 2020, s. 170).

Fordi de studerende var en projektgruppe, deltog én af dem primært fordi de var en gruppe og tilkendegav, at han ikke ville have ønsket at deltage alene. Dette gav mig indsigt i en deltagers oplevelser, som jeg ellers ikke ville have haft adgang til.

En bevidsthed om fokusgrupper er, at de ikke må være for homogene eller heterogene (Halkier, 2020, s. 171). De studerende som projektgruppe var hverken eller i den forstand at de, på trods af at være studerende på samme uddannelse, stadig var forskellige som mennesker og med egne forforståelser og fortolkninger.

Deltagernes forudgående kendskab til hinanden, både de studerende og pædagogerne, gav dem mulighed for at uddybe hinandens perspektiver og oplevelser på baggrund af delte erfaringer (Halkier, 2020, s. 172), lige som det øgede til trygheden. Dog med en risiko for at præetablerede sociale normer, og måde at omgås hinanden på, kunne hæmme deltagerne i at udtrykke sig, men jeg oplevede ikke dette som tilfældet.

Samtykke

Alle deltagere blev i løbet af udvælgelsen informeret om, at deres svar skal bruges som empiri til mit speciale. Deltagerne er ligeledes informeret om specialets undersøgelsesområde og det fænomenologiske afsæt i deres oplevelser. Inden start er blev de informeret om, at interviewene blev optaget og transskriberet, hvorefter optagelsen blev slettet. Alle var indforståede hermed.

Min rolle som moderator

Det er min overbevisning at den menneskelig relation i både interviewet og i fokusgruppeinterviewene er altafgørende for den viden, der produceres (Tanggaard & Brinkman, 2020, s. 38). Derfor så jeg samtalerne, jeg havde med underviseren forud for interviewet, som en måde hvorpå vi kunne danne en relation via mit forskningsfelt. De studerende fortalte, at de stillede op, både fordi de synes området var spændende, men også fordi de havde set mig én gang før, og synes jeg virkede flik.

Min egen forforsåelse satte jeg i parentes ved at gå ind til alle tre interview med et åbent sind i forhold til at afdække deltagerens oplevelser, og med en teoretisk forståelse af emnet med henblik på at stille kvalificerede spørgsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 43).

Det var min intention at lade mig styre af deltagernes oplevelser og interesser, men stadig med få planlagte spørgsmål som styrende for interviewene, således fokusgruppen blev en løst styret gruppe (Halkier, 2020, s. 173; Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 43).

Etiske overvejelser

Eftersom jeg undersøger individers personlige oplevelser med et fænomen, er jeg opmærksom på det etiske i at udforske menneskers livsverden og benytte resultaterne i et speciale.

Jeg har valgt at anonymisere informanterne, således de optræder under andre navne. For at sikre informanternes anonymitet yderligere har jeg ændret stednavne, egennavne og andre personlige kendetegn, der måtte blive nævnt (Kvale & Brinkmann, 2009). Ligeledes er alle interviews blevet slettet efter transskriberingen. Dette for at tage hensyn til underviseren, der fremstiller sin professionelle praksis og personlige oplevelser, samt de studerende og pædagoger der fortæller åbenhjertet omkring personlige oplevelser.

Interviewguide

Inden afholdelse af interviewene lavede jeg en interviewguide (bilag 4,5,6) inspireret af Brinkmann & Tanggaard (2020).

Denne brugte jeg som tjekliste i forhold til at fortælle deltagerne om undersøgelsesområdet og, hvordan jeg efterfølgende ville behandle data. Interviewguiden tjente også som formål at få stillet relevante spørgsmål i forhold til undersøgelsesområdet.

Da det var min hensigt at afdække, hvordan deltagerne oplever/oplevede simulation, var guiden ikke styrende for interviewet i de tilfælde, hvor deltagere selv bragte oplevelser ind i samtalen, som jeg kunne bruge til at formulere uddybende spørgsmål.

Transskribering

Jeg har valgt at transskribere interviewene for at kunne kode og tematisere indholdet af interviewene.

Umiddelbart efter afholdelse af interviewene foretog jeg transskriberingen med henblik på, at interviewet var frisk i hukommelsen. Eftersom kropssprog og stemmeføring ikke lader sig indfange i en transskription, ligesom ironi eller indforstået humor, kan være vanskeligt at indfange (Brinkmann & Tanggaard, 2020a, s. 50), har jeg tilføjet disse som bemærkninger i []. Ligesom jeg har sat kommaer

og punktummer i transskriberingen for læsevenlighed, da det kan være svært at tolke ud fra lydfilen, hvornår sætninger slutter (Brinkmann & Tanggaard, 2020a, s. 50).

Empiridrevet analyse

I valgt af metode, informanter og udarbejdning af interviewguide er jeg primært gået induktivt til værks med henblik på at lade den empiriske data og deltagerens oplevelser lede mig i retningen af hvilken teori oplevelserne bedst bearbejdes med.

Dog valgte jeg at sætte mig ind i simulationsbaserede undervisningsmetoder ved at læse teori om dette for bedre at kunne udarbejde spørgsmål og øge min forståelsesramme for deltagernes oplevelser.

Yderligere overvejelser omkring analysen beskrives i følgende afsnit.

Analysestrategi

Jeg har valgt at behandle interviewene med inspiration fra den tematiske analyse grundet metodens fleksibilitet, og at den kan anvendes på tværs af epistemologier og teori (Braun & Clarke, 2006). Mit ønske med dette er at indfange mønstre og temaer på tværs af interviewene med henblik på at identificere hvorvidt, der er gennemgående temaer, således disse kan behandles i analysen. Den tematiske analyse er netop et godt værktøj til at frembringe detaljeret viden og identificere mønstre og temaer på tværs af data (Braun & Clarke, 2006, s. 79).

Ifølge Braun & Clarke er det en god idé at træffe et valg om, hvad der tæller som et tema. Dette har jeg gjort følgende overvejelser omkring: Det er ikke kvantitative målinger som antal af ord, der nødvendigvis udgør et tema. Det handler i lige så stor grad om hvorvidt sætninger eller udtalelser indfanger noget relevant i forhold til problemformuleringen (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Jeg beskriver, hvordan jeg har båret mig ad med dette i afsnittet: Analysen trin for trin.

At en god tematisk analyse kan være ansporet af forskerens interesse (Braun & Clarke, 2006, s. 84), havde også en indflydelse på min beslutning på mit valg af analysemetode. Jeg har en forforståelse for emnet, som beskrevet i afsnittet: Min forforståelse, og synes også det er relevant for pædagogisk uddannelse, hvordan deltagerne oplever denne undervisningsmetode.

Kritikken af tematisk analyse

At den tematiske analyse ikke er knyttet til en bestemt ontologi eller teori, kan være en ulempe såvel som en fordel. Derfor har jeg søgt at gøre mit eget videnskabsteoretiske ståsted klart med henblik på transparens. Jeg er bevidst om, der findes analysemetoder tilknyttet fænomenologiske, som fx Giorgis fænomenologiske analyse eller IPA. Men fordi jeg ikke kunne sætte den fænomenologiske parentes omkring den viden, jeg har om simulation og pædagogisk praksis, og eftersom jeg gerne ville undersøge om der er overensstemmelser mellem deltageres oplevelser, var det nærliggende at lede efter mønstre og temaer ved brug af en tematisk analyse.

Analysen trin for trin

Den tematiske analyse er delt op i seks trin. I dette afsnit beskriver jeg, hvordan jeg har ladet mig inspirere af disse.

Inden interviewene undersøgte jeg simulationsbaserede undervisningsmetoder. Dette med henblik på et mere nuanceret syn og større teoretisk fundament (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Litteraturen til selve analysen valgte jeg først efter at have behandlet interviewene, fordi den skulle vælges på baggrund af deltageres oplevelser.

Kodningen og analysen efter første gennemgang af faserne ikke har været en lineær proces (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Dette fordi jeg ønskede at vende tilbage til transskriberingerne flere gange i løbet af processen.

1: Familiarizing yourself with your data

I denne fase transskriberede jeg interviewene. Dette gjorde jeg umiddelbart efter de var afholdt, for at have dem friske i hukommelsen. Interviewene er ikke afholdt samme dag. Eftersom jeg selv havde fortaget interviewene, havde jeg fordel af at kunne transskribere med det samme og huske, hvordan deltagerne havde reageret. Efter jeg havde transskriberet, skrev jeg mine umiddelbare tanker ned, hvorefter jeg ventede nogle dage med at gennemlæse interviewene, for på den måde måske at få øje på noget nyt. Jeg behandlede interviewene et ad gangen og læste først pågældende interview igennem for sammenhæng og bagefter mere grundigt, mens jeg overstregede gennemgående ord, og hvad jeg tænkte kunne blive til temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

2: Generating initial codes

I denne fase lavede jeg en systematisk gennemgang af interviewene med henblik på mønstre og sammenhæng (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Jeg kodede ved at skrive noter i margin og benyttede forskellige farver til at identificere koderne. Hensigten var at finde så mange koder i teksterne som muligt, også selvom jeg ikke nødvendigvis skulle bruge dem alle. Koder har jeg fremadrettet oversat til nøgleord; som for eksempel læring, krop, fantasi osv. Altså ord, der fremgår ofte i teksten.

3: Searching for themes

I denne fase ledte jeg efter nøgleord, der kunne udgøre temaer. Jeg ledte også efter beskrivelser af potentielle temaer, hvor de mest gennemgående nøgleord ikke nødvendigvis forekom. Dette gjorde jeg for hvert interview og har illustreret mine fund i følgende skemaer.

Underviser	
Nøgleord	Modstand, sårbar, sårbarhed, krop, lege, nysgerrighed, kropslig erfaring, at brænde for, optaget af, prøve, mening, forberede, læringsrum, ruste, opleve, udfordre, relaterbarhed, ”kigge, se, røre og opleve”, relation, form, forumteater, skuespil, transfer,
Beskrivelser	Noget der skal give mening/meningsgivende. De studerende skal opleve praksis. Læring med kroppen og lagret kropslig erfaring. En sårbarhed blandt de studerende. Hands on. Læringsform, der kalder på hende. De studerende skal prøve det på egen krop. Det er hendes pligt/ansvar/ at ruste de studerende til praksis. Magt/tvinge/presse/udfordre de studerende.

Studerende	
Nøgleord	Feedback, rampelys, angstprovokerende, angst, comfort zone, fysisk, krop, kropslig, optræde, replikker, freestyle, drama, valgfag, ”gå, se klappe, danse”, grænseoverskridende, magt, selvbestemmelse, autoritet, fællesskab, samarbejde, rollespil, teater, sjovt, karikatur, sårbar, sårbarhed, blottet, prøve, øve, refleksion, mærke, føle, improvisation, virkelighed.
Beskrivelser	Opleve andres verden. Det hele menneske. Sætte sig i andres sted. Bruge sig selv. Akademisk vs. praksis. Arbejde med sig selv. Kinderægsundervisning ”Før, under, efter”. Praktisk læring. At kunne noget andet end man ved. Læring gennem sanser. Kropslig læring. Nye perspektiver.

Pædagoger	
Nøgleord	Rollespil, teater, drama, huske, praksis, erfaring, fjol, fjolleri, øve, træne, krop, kropslig, spejling, øvelse, usikkerhed, mod, sårbar, relevant, udfordrende, sjovt, fantasi, forestillingsevne, mavefornemmelse, kritisk, realistisk, fejlfindingskultur,
Beskrivelser	"op og i gang" "stille sig op og gøre noget" Læring med kroppen. At koble læring/teori og praksis At blive rustet til praksis gennem simulation Meningsgivende – at vide, hvorfor man skal gøre noget/sammenhæng. Hvad-nu-hvis tænkning. Uden for boksen. At tage simulation seriøst/autenticitet er vigtig. At turde stå frem/gøre noget/rejse sig.

4. Reviewing themes

I denne fase samlede jeg nøgleordene, og beskrivelserne i overordnede temaer. Dette gjorde jeg med alle tre interview med henblik på at finde de temaer, der fyldte mest for deltagerne og for at undersøge, om der var data nok til at understøtte dem som overordnede temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Jeg lavede overstregninger i teksten i farvekoder, der passede til temaerne og fandt således frem til tre temaer, der var gennemgående for alle deltagerne.

Krop	Sårbarhed	Autenticitet
Krop, lege, kropslig erfaring, prøve, øve, forberede, opleve, kigge, se, røre, opleve, fysisk, optræde, gå, klappe, danse, mærke, føle, huske, erfaring, træne, spejling, mavefornemmelse,	Modstand, sårbar, sårbarhed, ruste, udfordre, magt, tvinge, presse, udfordre, rampelys, angstprovokerende, angst, komfort zone, grænseoverskridende, selvbestemmelse, autoritet, fællesskab, blottet, usikkerhed, mod,	Prøve, øve, relaterbarhed, forumteater, skuespil, optræde, replikker, freestyle, drama, roller, rollespil, teater, improvisation, virkelighed, fjol, fjolleri, kritisk, realistisk,
Opleve praksis. Læring med kroppen (kropslig erfaring). Hands on. Opleve andres verden. Det hele menneske. Bruge sig selv. Praktisk læring. At kunne noget andet end man ved. Op og i gang/at gøre noget.	En sårbarhed blandt de studerende. Bruge sig selv. At turde.	Meningsgivende. Opleve praksis. Opleve andres verden. Sætte sig i andres sted. Rustet til praksis gennem simulation. At tage simulation seriøst.

5. Defining and naming themes

Denne fase indledte jeg, da jeg havde et tilfredsstillende overblik over temaerne (Braun & Clarke, 2006, s. 92) og havde fundet alle citater, der kunne bruges til at underbygge dem. Jeg beholdt de navnene, som jeg havde givet de overordnede temaer i fase fire.

På baggrund af de overordnede temaer, fandt jeg frem til litteratur, jeg kunne bruge i analysen. Denne gennemgås i afsnittet: Teori.

6: Producing the report

I denne fase gik jeg i gang med analysen med min udvalgte teori samt relevant forskning og artikler nævnt i problematiseringen. For at gøre analysen sammenhængende og bevare min fænomenologiske interesse for deltagernes oplevelse, er analysen delt op i: underviser, studerende og pædagoger med temaerne krop, sårbarhed og autenticitet som underafsnit.

Teori

Gennem den tematiske analyse, som beskrevet i ovenstående afsnit fandt jeg følgende temaer: Krop, sårbarhed og autenticitet. Teorien, der skal bruges til at undersøge disse temaer, gennemgås i dette afsnit.

En forståelse af kroppen

Kroppen er et af de gennemgående temaer i analysen. For en forståelse af krop benytter jeg Maurice Merleau-Pontys filosofi, der også har et fænomenologisk udgangspunkt.

Merleau-Ponty tager udgangspunkt i, at mennesket er en kropslig eksistens. Det vil sige *menneskets væren er kendetegnet ved at bevidstheden er forankret i en kropslighed* (Thøgersen, 2004, s. 22). Det er gennem kroppen, at deltagerne oplever simulation og derved er forståelse forankret i den kropslige eksistens. Deltagerne forstår altså fænomenet gennem kropslig deltagelse.

Egenkrop

Egenkroppen er den krop den enkelte deltager lever i, oplever verden igennem og interagerer med andre mennesker (Thøgersen, 2004). I forståelsen af egenkroppen er det kroppen, der indlejrer mennesket i en kulturel verden (Thøgersen, 2004).

Kropsskema

Kropsskema beskrives som den ubevidste kompetence egenkroppen besidder. Det er de udtryk og erfaringer deltagerne indsamler og agerer efter. De kan forstås som systemer, dannet gennem erfaringer, som mennesker handler efter, inden de bliver bevidste om hvorfor (Meincke & Bergholdt, 2001).

Perceptionen

Perceptionen implicerer en kropslig handling. Gennem disse handlinger interagerer og kommunikerer deltagerne med fænomener. Handlingerne kan ske uden en intellektuel slutning, men denne er dog en mulighed. Derfor ansues perception ikke som en passiv anskuelse af verden, men indebærer en kropslig handling (Thøgersen, 2004).

Deltagerne er kropsligt til stede, inden de overhovedet begynder at tænke over det.

Læring gennem kroppen

Læring med kroppen er et centralt tema for alle deltagerne og kan forstås ud fra Kjeld Fredens' enaktive tilgang på læring. Tilgangen beror på at hjerne og krop er et relationelt system, der spiller sammen og beror på hinanden (Fredens, 2018). Men kroppen kommer først, og det er gennem kroppens handlinger, at mennesker former omgivelserne og sig selv, for fysiske handlinger er med til at forme menneskers mentale udvikling (Fredens, 2018, s. 10). Selvom Fredens' teori om læring med kroppen forrest har et stort fokus på børn, er den stadig til gavn for voksne (Fredens, 2018, s. 8).

Om kroppen

Gennem informationerne kroppen modtager fra mennesker og omgivelser, dannes ubevidst et helhedsbillede (Fredens, 2018, s. 124). Samspillet mellem sanserne fremmes af kropslige aktiviteter og den menneskelige organisme fungerer som en enhed, hvor sansning sker mellem alle sanser.

Helheden er en del af noget større

Fredens beskriver livet som en pendulering mellem at dele og samle, hvor ting bliver opdelt og samlet i nye enheder. Enheder der nogle gange brydes ned, hvorefter delene kan bruges i nye sammenhænge (Fredens, 2018, s. 159). På den måde er helheden altid en del af noget større. Dette er i overensstemmelse med den hermeneutiske tanke, hvor helheden udgøres af flere dele (Jørgensen, 2022). Således er simulation både en helhed i sig selv, men for deltagerne er den også udgjort af flere enheder: som teori og erfaringer fra praksis.

Fire principper for udvikling

I bogen opstilles fire principper for udvikling.

- 1) Læring bygger på konstruktion og konstruktion er kropslig. Menneskers forståelse af en situation bygger på allerede eksisterende viden og mentale processer. Derfor er perception vigtig i læring (Fredens, 2018, s. 161)
- 2) Situationen og omgivelserne læringen finder sted i, spiller en stor rolle, fordi mennesker bliver påvirket af omgivelser og situationer. Påvirkninger bliver synlige gennem menneskers tænkning og følelser og styrer i stor udstrækning også menneskers handlinger. Derfor kan man fremme læring ved at flytte den fra en situation, eller omgivelse, til en anden (Fredens, 2018, s. 161).
- 3) Sociale relationer har indflydelse på læring. Mennesker efterligner andre og kan synkronisere adfærd med henblik på at lære (Fredens, 2018).
- 4) Menneskers måder at tænke på sker gennem bevidst og ubevidst tænkning. Disse er knyttet til bevidst og ubevidst læring, og er forudsætninger for hinanden (Fredens, 2018).

Æstetisk læring

Fredens beskriver æstetisk læring som hermeneutisk. Den æstetiske læring kan, ifølge Fredens, også have en stærk emotionel kerne, som for eksempel hvis man overvældes af en kunstnerisk oplevelse. Æstetisk læring indebærer også at lade sig optage af processen fremfor resultatet (Fredens, 2018, s. 172).

Oplevelse af sammenhæng

Valget om at benytte Antonovskys ”oplevelse af sammenhæng”, er truffet på baggrund af deltagernes hyppige brug af ord som: sammenhæng, mening, deltagelse og deres generelle opsathed på at undervisningen skal være meningsgivende og at der skal være en oplevelse af sammenhæng mellem undervisning og praksis.

Foruden dette harmonerer OAS med temaet om sårbarhed, fordi sårbarhedens modsætning kan forstås som robusthed. Netop robusthed var et fund i Antonovskys forskning, hvor han fandt, at OAS giver en robusthed til at tackle de udfordringer mennesker møder i livet (Thybo, 2003).

Stressorer

Antonovsky bruger udtrykket stressorer om daglige oplevelser af modgang, udfordringer og problematikker, der skal løses, store som små. Der findes ikke umiddelbart en konkret løsning på de stressorer, mennesker udsættes for, ligesom der heller ikke findes konkrete løsninger i simulation.

Ifølge Antonovsky skal der være tre faktorer til stede, før der kan være en oplevelse af sammenhæng (Antonovsky, 2003, s. 35-36)

Begribelighed

Mennesker skal have en forståelse af omgivelserne, og forventning til sig selv, om at kunne håndtere det, der skal ske. Samtidig skal mennesker også opleve forudsigelighed i hverdagen og have overskud og energi til at håndtere modgang.

For deltagerne betyder det, at de skal have en begribelighed i forhold til, hvorfor de skal deltage i simulation. De skal også have en forventning til sig selv om, at de klarer det; også selvom det er svært eller følelsesladet.

Håndterbarhed

Mennesker skal stole på deres handlingsvener. Belastningsbalancen mellem udfordringer og ressourcer skal opfattes som tilstrækkelige for at noget er håndterbart. Ressourcer forstået som både menneskets egne, men også dem, der er til rådighed gennem venner, familie, omgivelser eller andet.

For deltagerne betyder det, at de skal være villige til at deltage i simulationen og opleve udfordringen som tilpas i forhold til egne ressourcer og de ressourcer, de kan trække på fra medstuderende og undervisere.

Meningsfuldhed

Mennesker skal være motiverede til at engagere sig i omgivelserne. De skal ligeledes føle sig som en del af sammenhængen.

For deltagerne vil det sige, at de skal deltage engagerede for at opnå meningsfuldhed. Gennem deltagelsen kan de opnå en følelse af at være en del af sammenhængen.

Stigma og dramaturgiske metaforer

Valget om at benytte Goffmans dramaturgiske metafoerer og stigmabegrebet findes i Goffmans fokus på individers subjektive oplevelser og forståelser, hvilket stemmer overens med mit ønske om at afdække deltagernes oplevelse af simulationsbaserede undervisningsmetoder.

Goffmans teorier handler om, hvordan individer former deres sociale identiteter gennem interaktioner med andre. Teorierne fokuserer på at analysere sociale interaktioner, hvilket er relevant for min undersøgelse i kraft af, at de simulationsbaserede undervisningsmetoder benyttes i sociale kontekster.

Begreberne om teatralisk forestilling og indtryksstyring kan bruges til at belyse, hvordan deltagerne oplever at navigere i rollerne (både deres egne, og dem de får tildelt i den simulationsbaserede undervisning). Samt hvordan disse roller er med til at forme deltagernes identitet, eller hvordan deltagerne oplever, at deres identitet formes gennem disse roller.

Begrebet stigmatisering (herefter stigma) kan bruges til at få en forståelse for emnerne sårbarhed og autenticitet.

Her gennemgås begreber, jeg benytter i analysen:

Stigma

Siden Goffman beskrev stigma, har begrebet fundet anvendelse inden for mange tematikker og også indenfor forskelligartede felter. Dette vidner både om emnets relevans, og hvor bredt emnet spænder (Goffman, 2010, s. 20). Stigma kan forklares som: *en egenskab, der er dybt miskrediterende og forstås bedst som en diskrepans mellem en persons tilsyneladende og faktiske sociale identitet* (Goffman, 2010, s. 20). Det er et socialt mærkat af en gruppe, eller person, på baggrund af visse karakteristika, der afviger fra gældende adfærd, normer og forventninger. Gennem stigmatisering ødelægges menneskers sociale identitet grundet omgivelsernes reaktion, kategorisering og bedømmelse (Goffman, 2010, s. 20).

Social identitet

I samfundet er mennesker delt op i kategorier. På baggrund af kategorierne opfattes bestemte egenskaber som normale eller sædvanlige for medlemmerne af den pågældende kategori (Goffman, 2010, s. 43). Derfor er det fastlagt, hvilke mennesker man kan forvente at finde i forskellige miljøer.

Disse kategorier kan forudsiges på opførsel, tøjvalg, alder, køn osv. Ved at generalisere, prøver vi at gætte menneskets sociale identitet (Goffman, 2010, s. 44).

Tilsyneladende social identitet: En forventet sociale identitet, der forventes at blive bekræftet.

Faktisk social identitet: De egenskaber det pågældende menneske rent faktisk besidder.

Dramaturgiske metaforer

Disse er ikke dramaturgi i den klassiske teaterkunstforståelse med formålet at beskrive handlingen i et teaterstykke. Deres formål er derimod at genbeskrive og rekontekstualisere det sociale sammenspil mellem mennesker (Goffman, 2020, s. 19).

Optræden

Goffman bruger teatermetaforer til at beskrive, hvordan mennesker kan være enten *front stage* og *back stage* (Goffman, 2020). Front stage forsøger de at opretholde et bestemt billede af sig selv overfor publikum. Back stage er når mennesker ikke befinder sig i en social kontekst, hvor de kan være private, og ikke forsøger at vedligeholde en rolle eller afgive et bestemt indtryk.

Indtrykssyring

Indtryksstyring handler om, hvordan mennesker forsøger at kontrollere de indtryk, andre får af dem gennem kommunikation, kropssprog og påklædning (Goffman, 2020). Det er den effekt, ens optræden har på andre. Goffman beskriver, hvordan mennesker altid er bevidste om at styre de indtryk, de efterlader. Han skelner mellem "at give" og "at afgive". "At give" er en bevidst, ofte verbal handling, der signalerer, hvem vi gerne vil opfattes som. "At afgive" er ofte en ubevidst kropslig handling, som afslører, hvad vi virkelig føler (Goffman, 2020).

Analyse

I følgende analyse vil deltageres oplevelser med simulationsbaserede undervisning blive undersøgt ved hjælp af teoretiske begreber gennemgået i teoriafsnittet. Interviewene behandles enkeltvis og med fokus på de temaer, der fyldte mest i deltageres oplevelser: krop, sårbarhed og autenticitet. Formålet er at opnå indsigt i deltageres oplevelsesverden og derigennem indfange essensen af deres oplevelser.

Opdelingen af temaer skal ikke forstås som, at temaerne eksisterer uafhængig af hinanden, men nærmere at de til sammen udgør deltagernes oplevelse. Opdelingen i temaer giver mulighed for en systematisk analyse og at komme i dybden med alle deltagernes oplevelser indenfor de forskellige temaer.

Analysen er delt op i tre afsnit, der omhandler de forskellige grupper: underviser, studerende og pædagoger. Disse tre afsnit er delt op i afsnittene: krop, sårbarhed og autenticitet og afsluttes med en delkonklusion.

Underviser	Pædagogstuderende	Pædagoger
Krop	Krop	Krop
Sårbarhed	Sårbarhed	Sårbarhed
Autenticitet	Autenticitet	Autenticitet
Delkonklusion	Delkonklusion	Delkonklusion

Underviser

I dette afsnit analyseres Evas oplevelser med simulationsbaserede undervisningsmetoder.

Krop

Okay, det kunne godt nok være spændende det her. Teater som form. Teater så de kan kigge, se, røre og opleve. Så de kan bruge deres sanser.

(Eva, bilag 1, 5:12)

Eva fortæller, at de simulationsbaserede undervisningsmetoder hun bruger er: forumteater og skuespil. Dette dels grundet sin interesse for teater, men også fordi hun har mærket på egen krop, hvordan det var at stå i praksis og ikke vide, hvordan hun skulle løse en opgave (Eva, bilag 1, 1:28). Derfor mener hun, at de studerende skal have mulighed for at prøve situationer fra pædagogisk praksis på egen krop gennem skuespil.

Simulationsundervisning beskrives netop af Bland et. al (2011) som en undervisningsform, der skal give de studerende mulighed for at tilegne sig erfaringer, der ikke umiddelbart er tilgængelige. Eva beskriver, at det for eksempel må være svært for studerende at udfylde formularer for magtanvendelse indenfor det pædagogiske område, hvis de studerende ikke oplever en konkret situation i hvilken en

magtanvendelse forekommer. I undervisningen er sådanne situationer netop utilgængelige, medmindre man benytter simulation til at skabe dem.

Hun beskriver yderligere: ” [...] *min opgave er at ruste de studerende til fremtiden. At forberede dem på den praksis, der venter dem [...] Og så ser jeg det som en pligt* (Eva, bilag 1, 7:11). Dette mener hun, at hun gør bedst ved at inddrage kropslig læring:

Jeg er af den overbevisning, at når det bliver en kropslig erfaret læring, så, når du står i en anden situation, så er den kropslige erfaring lagret. Gemt på flere kanaler rent kognitivt, men også gemt i din i din krop. Som en sansning. Så tror jeg, at der en større sandsynlighed for at du tager det frem, når du har brug for det.

(Eva, bilag 1, 4:21)

Evas beskrivelse kan forstås som, at mennesker er kropsligt til stede i situationer, inden de overhovedet reflekterer over, hvordan de skal handle. Derfor kan handlen ske uden en intellektuel slutning, om end en intellektuel slutning *er* en mulighed (Thøgersen, 2004, s. 63). Det er den intellektuelle slutning, Eva håber, at de studerende vil kunne finde frem i en uvant situation. Brinkmann & Kvale (2020a) beskriver mennesker som kropsligt agerende væsner, der først som noget sekundært tilegner sig evnen til at reflektere, hvorfor en stor del af menneskers liv foregår prærefleksivt og gennem tillærte rutiner. Når vaner og rutiner brydes, slår refleksionen til. Det er Evas overbevisning, at de studerende derfor vil kunne trække på en kropsligt lejret erfaring, når de står i en uvant situation i praksis. Eva har en overbevisning om, at kroppen husker læring bedre, hvis den er tilegnet med hele kroppen og ikke blot kognitivt. Hun taler flere gange om kropslig lagret erfaring, at have kroppen med samt at prøve noget på egen krop for bedre at kunne anvende teori i praksis. Evas overbevisning stemmer overens med fund om den mulighed, der er i simulationstræning for at styrke sammenhæng mellem teori og praksis ved at prøve sig frem og reflektere over sine handlinger (Jørgensen et al., 2018; Henriksen et al., 2022).

Evas overbevisning stemmer overens med Fredens' begreb om læring med kroppen forrest. Et begreb der søger at gøre op med at krop og mentale processer er to adskilte områder (Fredens, 2018, s. 166). Fredens beskriver at samspil mellem sanserne fremmes af kropslige aktiviteter, og at den menneskelige organisme er en helhed. *Forståelse opstår først på et kropsligt, før-refleksivt plan. Megen forståelse kommer ikke videre, men en mindre del kommer til syne på et bevidst, reflekteret plan* (Fredens, 2018, s. 265). Det er Evas overbevisning, at den læring de studerende har opnået gennem simulation vil komme til synes på et bevidst, reflekteret plan, når de studerende befinder sig i en uvant situation, og har brug for at sætte deres pædagogiske viden i spil.

Eva beskriver videre, at hun er af den overbevisning at den simulationsbaserede undervisning giver mening for de studerende, fordi de er med som skabere i stedet for at iagttage. Hun beskriver det som: *den her meningsfuldhed der opstår når de er med som skabere i stedet for at iagttage* (Eva, bilag 1, 6:14). Meningsfuldheden gennem deltagelsen nævner Eva flere gange, som noget hun oplever de studerende udtrykker, når de arbejder med simulation. I kraft af at de studerende engageres kropsligt, oplever de motivation for undervisningen og lærer noget uden nødvendigvis at have haft høje forventninger til undervisningsformen fra start:

Selvom de så i nogle evalueringer skriver at "det var ikke lige min læringsform. Så lærte jeg en masse alligevel." Så kan jeg bare se, at de er mega nysgerrige og at de følger med.

(Eva, bilag 1, 10:9)

Antonovsky beskriver at meningsfuldhed kan opnås gennem deltagelse (Antonovsky, 2003, s. 35-36). Hvis mennesker engagerer sig i deres omgivelser og føler, at de er en del af det, der foregår, er det muligt at opnå en følelse af meningsfuldhed, der er grundlæggende for den overordnede oplevelse af sammenhæng. Det er tilsvarende Evas beskrivelse, når hun beskriver de studerende som *medskabere* frem for *iagttagere* og hvordan deltagelse øger til meningsfuldheden.

Sammenhæng er også beskrevet af Fredens som en forudsætning for at lære. I kraft af at læring ikke alene handler om at tilegne sig mere viden, men også om sammenhængen i hvilken, den tilegnes.

Det er Eva erfaring, at flere deltager aktivt i denne form for undervisning, frem for tavleundervisning (Eva, bilag 1, 10:9-21). Ved tavleundervisning sidder de studerende bag deres computere, og Eva oplever, at det tilfører en anden energi til klassen, når de kommer op og stå og gør noget sammen. Igen bliver deltagelsen påpeget, som en fysisk aktivitet, der udmunder i engagement og deltagelse.

Lund (2023) beskriver legende tilgange til undervisningen ved, at det er undervisningens iboende kræfter, der optager deltagerne, fremfor lærings- og kompetencemål, og at meningsskabelse ikke udelukkende er et refleksiivt anliggende. Eva er inde på det samme, når hun advokerer for kropslig læring som meningsgivende for deltagerne.

Eva beskriver det som hendes pligt at undervise de studerende, så de bliver rustet til fremtiden, og hun bliver glad, når hun oplever det lykkes. Hun trækker på en undervisningsmetode, der giver mening for hende selv. Dette kan begrundes med, at hun også ønsker en oplevelse af sammenhæng i forhold til teori og praksis, men også en oplevelse af sammenhæng i forhold til egen pædagogiske praksis som hun kan give videre til de studerende. I kraft af at Eva selv har stået magtesløs i en

situation i praksis og ikke ønsker, det skal ske for de studerende, trækker hun på en undervisningsmetode, der er meningsgivende for hende selv. *Det virker i min hjerne og jeg lærer på den måde og så er det selvfølgelig derfor jeg bruger det. Men det er jo ikke alle studerende, der kan tage det til sig* (Eva, bilag 1, 4:26).

Selvom undervisningsformen er meningsgivende for Eva, er hun bevidst om, at det ikke er alle studerende, der ”kan tage det til sig.” Dette kan ifølge Eva hænge sammen med de studerendes sårbarhed.

Sårbarhed

Eva omtaler de studerendes sårbarhed flere gange i interviewet.

Hun fortæller, at hun oplever de studerende som utrygge i undervisning med simulation (Eva, bilag 1, 5:15,25) og at både hun, og hendes kollegaer oplever sårbarhed blandt de studerende:

Men vi oplever en meget sårbar gruppe af studerende også. De er enormt usikre og har svært ved at være med. Ikke bare til det her. Men nok især til det her, hvor de skal op og bruge kroppen. De er meget usikre.

(Eva, bilag 1, 6:3)

I forbindelse med evaluering af simulationsforløb, fortæller Eva, at nogle studerende oplever at skulle spille skuespil eller rollespil som voldsomt. At de føler sig eksponeret, og at undervisningen har været svært at være i (Eva, bilag 1, 6:17). Dette er også tilfældet i et casestudie på socialrådgiveruddannelsen, hvor studerende har arbejdet med rollespil (Plougman, 2022, s. 101). Her oplevede de studerende simulationstræning som at blotte sig i en situation, de ikke har kontrol over.

Eva beskriver de studerende som usikre, sårbare og bange for at skille sig ud og tror at studerende har det sådan ”af mange grunde”. Frygten for at skille sig ud kan knyttes til frygten for at blive stigmatiseret og kategoriseret som afvigende eller anderledes (Goffman, 2010). Med en stigmatisering kan de studerende, foruden at blive kategoriserede, også opleve en manglende anerkendelse af ellers positive egenskaber.

Usikkerheden og sårbarheden kan skyldes den øgede opmærksomhed de oplever, mens de performer og ligeledes, hvordan denne performance opleves som noget, der vil blive bedømt. Plougmann (2022) beskriver sårbarheden som de studerendes usikkerhed på egne kompetencer, ubehaget ved at blive bedømt og frygten for at dumme sig samt manglende kontrol. I denne

beskrivelse er både begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed (Antonovsky, 2003) udfordret, hvilket umuliggør en oplevelse af sammenhæng for de studerende. Personer med en lav OAS vil være mere disponible for at opleve stressfyldte situationer som truende eller angstprovokerende, hvilket i høj grad vil øge til de studerendes sårbarhed.

Eva beskriver også studerende om forsigtige, og at der ikke skal meget til før deres grænser er overtrådt (Eva, bilag 1, 6:3-23). Hun beskriver den sårbare gruppe, som yngre og giver sit bud på, hvorfor det kan være udfordrende for studerende at deltage i simulation:

Der er så meget på spil inden i dem [de studerende]. De vil gerne fremstå seje og har en anden rolle i klassen end i praktikken [...] Det er noget med deres rolle på klassen. De vil gerne fremstå på en bestemt måde overfor dem de studerer med. Men der bare en stigende usikkerhed og sårbarhed blandt de studerende. Det er svært at sige, hvor præcis den kommer fra [...] Og vi kan bare mærke en sårbarhed i mange af de studerende. Og den kan jo komme til udtryk gennem uvillighed, vrede eller at de bliver kede af det. Det er også meget forskelligt, hvordan de viser det. (Eva, bilag 1, 9:4,17)

Eva fortæller, at nogle af de studerende så nødtigt vil træde ud af deres rolle i klassen, at de enten ikke deltager eller sågar bliver væk. Rollerne kan forstås som et redskab, de studerende benytter til indtryksstyring i et forsøg på at styre det indtryk, de giver andre (Goffman, 2020). De studerendes ønske om indtryksstyring, eller at fremstå på en bestemt måde, kan kobles med et ønske om at blive anerkendt som ”normale” studerende. Dette oplever de studerende muligvis ikke at kunne, hvis de skal optræde som mennesker i pædagogiske målgrupper. Blandt de studerende er der en fælles antagelse om, hvordan et studiemiljø eller en undervisningssituation bør være, ganske som der følger et ”sæt spilleregler” med rollen som studerende. Således er det på forhånd fastlagt, hvilke kategorier af studerende, de kan forvente at finde i et studiemiljø på en pædagoguddannelse (Goffman, 2010, s. 44). Gennem simulation er det forventet, at deltagerne spiller realistiske bud på personer de kunne møde i praksis; det værende både borgere, børn, pårørende, pædagoger eller andet. Roller som ikke harmonerer med den kategori af mennesker, de studerende forventer at finde på et studie, hvorfor de muligvis tøver med at spille rollen i frygt for at blive identificeret med denne i stedet for deres faktiske sociale identitet.

Indtryksstyringen kan også skyldes andet end de roller Eva påpeger. Det kan skyldes, at de studerende oplever udpræget nervøsitet i forbindelse med undervisningsformen, ikke tror på egen evner til at spille rollen som fagperson eller ikke bryder sig om at skulle levere en performance, der bliver bedømt af andre (Plougman, 2022).

Graden af sårbarhed er meget forskellig, fortæller Eva; nogen kan slet ikke være i det, mens andre studerende bare griner og ”ryster det af sig”. Det er muligt, at de studerende, der formår at grine, har en generel høj oplevelse af sammenhæng, eftersom evnen til at tackle stressorer, er et resultat af dette (Thybo, 2003). Stressorer her forstået som en udfordrende undervisningsform.

Eva begrundet noget af usikkerheden med frygten for at fejle, at blive opfattet i en bestemt rolle og at de studerende lever i en fejlfri kultur (Eva, bilag 1, 16:16). De studerendes frygt for at være anderledes end det forventede, antyder at de frygter stigmatisering på baggrund af en ”forkert” måde at være på. Hvis de unge i forvejen er usikre, vil frygten for en sådan stigmatisering, på baggrund af deltagelse i simulation, hindre deltagelse.

Foruden at beskrive de studerendes tilbageholdende, eller manglende, deltagelse som usikkerhed, beskriver Eva det også som modstand, der kan variere fra hold til hold. Modstanden kan også bero i en form for stigmatisering mod undervisningsformen. De studerende kan opleve, at der er stigma tilknyttet undervisningsmetoden. Dette grundet associationer til, hvad simulation (omtalt af underviseren flere gange som teater eller rollespil) er. Hvis de studerende ikke kan forbinde begreberne med en undervisningsform, der indgyder meningsfuldhed i forhold til deres forforståelse af, hvordan man lærer pædagogik, kan de også have svært ved at begribe både hvorfor og hvordan, de skal deltage.

Det er dog ikke Evas indtryk, at hun som underviser skal lade være med at benytte undervisningsformen, fordi de studerende er sårbare: [...] *det er ikke godt nok at lade være, bare fordi de er usikre.*” (Eva, bilag 1, 9:1). Eva mener, at hun er nødt til at presse lidt på, på trods af usikkerheden. Men det er en svær balance, for det er en forudsætning for at arbejde med teater og dramapædagogik, at den enkelte deltager, ikke føler sig presset (Krøgholt & Kirk, 2018, s. 9). Ydermere er der stadig flere af Evas evalueringer fra studerende, der tyder på, at de studerende oplever simulation som en god metode til at koble teori og praksis, hvilket understøtter Evas beslutning om at ”presse lidt på.”.

Her skal hun dog være opmærksom på at hjælpe de studerende med at håndtere usikkerheden ved at understøtte de studerendes tro på egne kompetencer, skabe fortrolighed med arbejdsformen og italesætte den usikkerhed, de studerende måtte have (Plougman, 2022).

Autenticitet

Når de studerende deltager i simulation, oplever Eva, at det hurtigt bliver autentisk. *Jamen, det bliver hurtigt virkelighedstro. For de studerende, der melder sig, er gode til at leve sig ind i det. De behøves ikke være skuespillere* (Eva, bilag 1, 11:5). Hun fortsætter med at forklare: ” [...] *for de fleste af dem spiller jo pædagoger. Men altså, når der er nogen, der virkelig lever sig ind i det, så bliver det selvfølgelig godt. Men nej, de behøves ikke være skuespillere.*” (Eva, bilag 1, 11:15).

At det ikke udelukkende er den fysiske efterligning af virkeligheden, der er nøgleelementet i simulation, beskrives i bogen om simulationsbaserede undervisningsmetoder (Henriksen et al., 2022), hvor de studerendes aktive deltagelse beskrives som lige så vigtig. Dette er også Evas oplevelse, når hun fortæller, at hvis de studerende ”virkelig lever sig ind i det”, bliver det en virkelig god oplevelse, og så er autentisk gengivelse af virkeligheden ikke det centrale. Hun tilføjer, at den ikke autentiske simulation, måske ligefrem kan være positivt.

Der er måske også det i det, at i og med det ikke er hundrede procent virkelighedstro, så forbliver de trygge. De er ikke i risiko for at få en på hovedet, eller blive overfaldet. Men de oplever stadig følelsen af, at det er ubehageligt at blive råbt ad.

(Eva, bilag 1, 11: 18)

Når Eva beskriver de studerendes deltagelse som troværdig og virkelig god, fordi de lever sig ind i simulationen, handler det om psykiske fidelitet, altså gradens af simulationsøvelsens realisme. Den psykiske fidelitet handler om hvilke følelser simulationstræningen vækker i deltagerne og også om, hvordan situationen imiterer tidspres, distraktioner mm. som kan forekomme i praksis (Henriksen et al., 2022). At opnå en høj psykisk fidelitet kræver en troværdig deltagelse, der vækker følelser i deltagerne, men også at situationen imiterer en virkelighedstro praksis. Derfor kan det være problematisk for den høje psykiske fidelitet, hvis ikke de studerende oplever samme følelser, som en lignende situation i praksis ville vække hos dem. Det lade sig dog dårligt gøre med episoder som magtanvendelser eller uadreagerende borgere, hvor de studerende kunne være i reel fare ude i praksis.

Eva beskriver fraværet af psykisk fidelitet som positivt, kan det forstås som at de studerende helst skal føle sig trygge i undervisningen. Mennesker påvirkes af situationer og omgivelser, hvilket har en effekt på læring. For at fremme læring ville man netop flytte en utryg læringssituationen til en tryk ramme, med henblik på at de studerende ikke var utrygge (Fredens, 2018). Dilemmaet kan derfor opstå, når de studerende befinder sig i samme situation i praksis og oplever, at der er helt andre følelser på spil som de ikke har øvet sig i at navigere i.

Delkonklusion: Evas oplevelse

På baggrund af egne oplevelser i pædagogisk praksis, læringsstil, interesse for drama og en stærk holdning til at læring skal foregå gennem kroppen, opfylder simulation Evas ønske om at lære de studerende noget, de kan bruge i praksis. Selvom hun oplever modstand og sårbare studerende, der har svært ved at deltage, føler hun, at det er hendes pligt som underviser at udfordre dem, for at ruste dem bedst muligt til praksis. Eva oplever, at simulation bliver autentisk, når de studerende deltager aktivt. Hun mener ikke, at det fordrer skuespillerevner eller specielle kompetencer udover aktiv deltagelse og indlevelse.

Pædagogstuderende

I dette afsnit analyseres de pædagogstuderendes oplevelser med simulationsbaserede undervisningsmetoder.

Krop

De pædagogstuderende fortæller, hvordan deltagelse i simulationsbaserede undervisningsmetoder, kan føles som at være en del af et fællesskab, fordi det er noget, de gør sammen.

Jesper fortæller, at han ikke ville gøre det alene, men når andre rejser sig op og spiller forskellige roller, har han det fint med at deltage (Jesper, bilag 2, 3:27). Gennem de oplevelser han har i simulationen, får han en idé om, hvordan han vil reagere i praksis (Jesper, bilag 2, 11:24). Herved antyder Jesper, at simulation er med til at forberede ham på arbejdslivet i praksis.

Lene beskriver, at hun kunne ”mærke konflikten på egen krop” i en simulation, hvor de øvede konflikthåndtering, og at hun gavner af at kunne agere overfor et menneske, hvor hun kan se og aflæse kropssprog (Lene, bilag 2, 19:23). Gennem samspillet med andre, og at kunne observere disses kropssprog, får Lene en bedre forståelse for konflikten, fordi hun kan mærke den. Ligesom hun bedre kan forstå sine medmennesker, fordi hun kan se, hvordan de reagerer.

Hun oplever således, hvordan mentale processer sker både indenfor udenfor hjernen og at krop og hjerne spiller sammen i et relationelt system (Fredens, 2018), fordi hun kombinerer det, hun observerer, mærker og det hun ved gennem sin pædagogiske teori.

Lene fortæller også, at hun gennem simulation opnåede en følelse af, hvad hun ville gøre i praksis, fordi hun kunne mærke det og det føltes naturligt (Lene, bilag 2, 8:6). Denne æstetiske erfaring båret af følelse, fornemmelse og anelse (Jørgensen, 2023), hjælper derfor Lene til at blive rustet til praksis. Dette er også Lenes egen oplevelse, som hun beskriver sådan: *Altså hvis jeg har prøvet det i et rollespil eller teater, så ved jeg hvad jeg skal i praksis* (Lene, bilag 2, 8:12).

Lene tilslutter sig, at man kan øve sig i pædagogisk praksis ved fysisk at spille en rolle i undervisningen (Lene, bilag 2, 3:6).

Louise fortæller, at det kan *give mega mange ting at vise det og føle det på egen krop* (Louise, bilag 2, 19:8). Dette udtaler hun i forbindelse med, hvordan hun gennem simulation kan koble teori og praksis og vise, hvad hun vil gøre i stedet for at forklare det. Ved at vise, hvad hun ved, gør Louise op med ideen om at krop og mentale processer er to adskilte ting (Fredens, 2018). I stedet kombinerer hun viden og krop, ved at ville fremstille det hun ved gennem kroppen. Herved bekræfter Louise også, hvordan simulation styrker sammenhængen mellem teori og praksis, fordi hun får muligheden for at afprøve forskellige teoretiske metoder ved fysisk at afprøve dem (Henriksen et al., 2022).

Anders beskriver, at simulation er læring, han kan *mærke*. Han fortæller, at han spillede rollen som en mand i en kørestol og mærkede, hvor frustrerende det var, at der var en person, der kørte ham væk fra det, han gerne ville (Anders, bilag 2, 10:4). Efterfølgende beskriver han, hvordan han kunne mærke på egen krop, hvordan det påvirkede ham at sidde overfor en person, der skulle simulere at blive ked af det: *Også i myndighedsmødet, hvor man sidder overfor en, der bliver ked af det. Det kan man også mærke med det samme*. (Anders, bilag 2, 10:5). Anders' oplevelse af at sætte sig i en andens sted, beskrives også i Tanggaard beskrivelse om, hvordan kreativitet kan fremmes gennem fællesskaber, hvor mennesker øver sig i at forestille sig og at sætte sig i andres sted (Tanggaard, 2015).

Flere gange i interviewet benytter de studerende ordene ”prøve”, ”øve sig” og at ”vise teorien i praksis”. Implicit i dette ligger, at de bruger deres kroppe til at prøve og øve sig. De italesætter forskellen ved at læse om noget i bøger og at stå overfor det i praksis og beskriver, hvordan de kan mærke simulation på egen krop, hvilket påvirker deres måde at agere på. Dette fordi de oplever at mærke, hvordan dem de spiller overfor, har det (bilag 2, s. 5, 6, 7, 8, 11, 12, 19, 20, 21).

Denne anerkendelse af kropslighedens vigtighed i forhold til perception, ses også i Pontys filosofi om at *menneskets væren er kendetegnet ved at bevidstheden er forankret i en kropslighed* (Thøgersen, 2004, s. 22) og at menneskers adgang til fænomener sker gennem sanser, der er forbundet med

kroppen. De studerende beskriver, hvordan de forstår handlingerne gennem kroppen, der påvirkes af andre kroppe, som også er i færd med at handle. Dette kan forstås, som at de studerende gør sig erfaringer gennem egenkroppen, der er den pågældende krop, de studerende lever i (Thøgersen, 2004). At de studerende gør sig erfaringer gennem egenkroppen, betyder at de lejer erfaringer i kroppen, som de bruger til at handle og interagere med andre mennesker gennem.

Sårbarhed

Alle de studerende taler om sårbarhed i forbindelse med simulation.

Jesper omtaler sig selv som genert, men føler sig ikke udsat, når han skal spille forskellige roller i simulation. Både fordi han spiller en rolle, men også fordi han er sammen med andre om det. Han begrundet det med, at han kan ”gemme sig lidt”, når de er flere (Jesper, bilag 2, 4:9).

I denne sammenhæng kan Jespers oplevelser af roller forstås som indtryksstyring, hvor han styrer indtryk væk fra sin faktiske sociale identitet og hvordan han er back stage (Goffman, 2010) hen til den rolle han spiller. På den måde formår han at fjerne fokus fra en personlig side af sig selv til en opdigtet rolle. At Jesper kan gøre dette, selvom han beskriver sig som genert, bevidner hvordan han bruger rollerne i simulation som en slags mestringsstrategi til at løse den opgave, der er foran ham. Han beskriver, at han benytter samme strategi i praksis, hvor han beskriver det som også ”at spille mange roller.”

Hvordan det at spille en rolle, kan træne sociale kompetencer indenfor fiktionens beskyttende rammer, beskrives også af Krøgholt & Kirk (2018). Netop fordi simulationen foregår indenfor fiktionen og i en rolle, udsætter aktøren ikke sig selv, men kan afprøve forskellige måder at være på. Endda måder vedkomne ikke har det store kendskab til.

Jesper oplever ikke sin generthed som en decideret sårbarhed, men mere et vilkår. Et vilkår som han kan bearbejde gennem forskellige roller.

Louise tilslutter sig, at det er nemme at udføre simulationsbaseret undervisning, når hun er en del af en gruppe, selvom hun stadig i gruppen føler sig blottet og i en sårbar position. At have nogen at læne sig op ad, og gøre det sammen med, hjælper på usikkerheden. (Louise, bilag 2, 5:2).

Trods disse udtalelser om sårbarhed og at føle sig blottet, mener Louise stadig, at hun gavner meget af simulation, drama og generelt undervisning, hvor hun skal bruge sig krop, som beskrevet i ovenstående afsnit, hvor hun taler positivt om læringspotentialer i ved simulation. Gennem Louises

villighed til at deltage, trods de følelser hun beskriver, kan tolkes at sårbarhed beskrives og opleves i forskellige grader, og ikke nødvendigvis hindrer studerende i at deltage.

Anders oplever ikke sårbarhed i forbindelse med at spille roller. Han beskriver primært sårbarhed som noget, han oplever i forbindelse med eksamen:

Men men men, jeg oplever ikke den der sårbarhed. Sårbarheden for mig er når jeg skal ind til en eksamen eller skal ind og forsvare noget. Der oplever jeg en sårbarhed i alt alt for stor en grad. Men skal jeg op og forestille en myndighed eller spille en rolle som mand i kørestol, så kan jeg godt det. (Anders, bilag 2, 5:14)

Anders fortæller om, hvordan han kan påtage sig forskellige roller og gør det i mange sammengænge i hverdagen, hvorfor han heller ikke ser rollespil eller teater som pinligt eller sårbart. For ham er det en helt almindelig del af hverdagen og at have forskellige funktioner som studerende, pædagog, far eller andet. Han har heller ikke et problem med at performe i roller, der ikke har noget med ham selv at gøre. Til gengæld oplever han, at nogle studerende kommer til at trække på humor for at få en positiv reaktion fra sine medstuderende:

Vi har det også med, når vi skal lave sådan noget her. At vi vil gerne have en positiv reaktion. Og positiv reaktion er ofte latter. Så vi vil gerne gøre det lidt sjovt og karikeret, og det kan nogle gange godt tage lidt af præmissen af det af, synes jeg.

(Anders, bilag 2, 4:21)

Anders forklarer, at han tror, det er fordi mennesker, gerne vil ”mærke grinet” og kommer til at lave karikerede fremstillinger for at få en positiv reaktion og forebygge, at nogen synes, det de laver er dårligt. Hvis tilskuerne griner, så griner de trods alt sammen med én, siger han. Anders oplever ikke selv at gøre dette, men ser det som en problematik, når klassen skal lave simulation.

Når de studerende forsøger at fremkalde en positiv reaktion, gennem indtryksstyring (Goffman, 2020) kan det både skyldes de årsager Anders nævner, men det kan også dække over andre usikkerheder, som gør det svært for studerende at deltage i simulationsundervisningen, og at de derfor opstiller en facade i et forsøg på at opretholde et billede af sig selv overfor publikum (Goffman, 2020, s. 419) .

Lene fortæller, hvordan hun gennem arbejde med skuespil, fik en oplevelse af at fejle. Oplevelsen blev imidlertid vendt til noget positivt efter hendes underviser, fik hende til at reflektere over, hvad hun havde lært af situationen (Lene, bilag 2, 10:17). Frygten for at fejle kan også beskrives som studerendes manglende tro på egne kompetencer til at imødekomme det, der forventes (Plougman,

2022). I forbindelse med oplevelsen af sammenhæng, kendetegnes det ved, at personen skal kunne stole på sig selv og sine handlingsevner, samt at balancen mellem ressourcer opfattes som tilstrækkelige (Antonovsky, 2003, s. 35-36). Lenes oplevelse af at fejle, begrundes hun med, at det hun gjorde, ikke havde den ønskede effekt. Om end denne oplevelse af at fejle blev til læring, da hendes underviser hjalp hende med at sætte en refleksion i gang.

I simulationsforløbets faser: briefing, situation (scenario), debriefing, anses debriefing, hvor refleksionen sker, netop for at være fasen med afgørende betydning for læringsudbyttet (Henriksen et al., 2022). I hvert fald hvis denne sker i et trygt og tillidsfuldt miljø, hvor underviseren ikke har fokus på rigtig og forkert, men på den fælles refleksion. Som i dette tilfælde, hvor Lene oplevede noget ved at lære noget af en situation, der ikke gik, som hun havde forventet, men blev til en lærerig oplevelse alligevel.

De studerendes oplevelser med sårbarhed, og hvordan denne kan påvirke deres deltagelse, kan forbindes med, hvordan sociale relationer har indflydelse på læring (Fredens, 2018). For at de studerende tør deltage i simulation, skal de opleve det som et trygt læringsrum. Ydermere efterligner mennesker hinanden og kan synkronisere adfærd med henblik på at lære (Fredens, 2018). Men hvis mennesker kan synkronisere adfærd med henblik på at lære, er det også muligt at deltagerne kan opleve samme synkronisering i forhold til at opleve sårbarheden.

Autenticitet

Anders fortæller, hvordan karikeret deltagelse, hvor de studerende overdriver deres roller eller forsøger at være sjove, kan ødelægge autenticiteten af simulationen (Anders, bilag 2, 4:21). Han mener, humoren kan tage præmissen af simulationen, fordi autenticiteten forsvinder. Anders' beskrivelse af den karikerede deltagelse er også beskrevet i afsnittet om "sårbarhed", da det er hans oplevelse, at det er grundet studerendes sårbarhed og usikkerhed, at de bevidst trækker på humor fremfor en virkelighedstro gengivelse, hvilket påvirker den psykiske fidelitet.

Anders beskriver ikke simulationen som en én til én gengivelse af virkeligheden, hvor han påstår at kunne sætte sig fuldstændigt ind i sin rolles oplevelse. Alligevel oplever han at få en fornemmelse af, hvordan den borger han portrætterer bliver styret og umyndiggjort (Anders, bilag 2, 9:25).

Lene fortæller, at hun oplevede autenticiteten i en rolle, hun spillede, som meget høj:

I undervisningen hvor vi skulle simulere et forældremøde. Der skulle jeg være faren. Og jeg kan huske, at jeg levede mig så meget ind i den der rolle der. Det var sådan at de andre havde, altså ikke svært ved at tage mig seriøst, men svært ved at komme udenom mig. For hold kæft, hvor var jeg træls. Han var træls. Og så sagde andre at de virkelig kunne mærke, hvor svært det var at få barnet i fokus i samtalen, fordi faren var så træls.

(Lene, bilag 2, 7:21)

Gennem denne beskrivelse indkapsler Lene simulationsøvelsens realisme som havende høj psykisk fidelitet. Psykisk fidelitet stiller store krav til, at deltagerne skal agere troværdigt. Lene beskriver i ovenstående citat, hvor troværdig både hun, og hendes medstuderende, oplevede hende i rollen som en utilfreds far. Trods denne gode oplevelse, siger hun senere, at hun ikke er så vild med at spille skuespil, men alligevel gerne gør det (Lene, bilag 2, 15:22). Så selvom kravet om høj psykisk fidelitet sætter store krav til de agerende parter, kan den alligevel opnås selvom deltagerne ikke har en forkærlighed for teater. Her er det nærmere oplevelsen af sammenhæng, kombineret med den kropslige erkendelse, der spiller ind. For i kraft af at Lene forstår *hvorfor* hun skal deltage i simulation, og mærker på egen krop, hvordan det giver mening, så deltager hun, trods hun ikke har en forkærlighed for at spille skuespil.

Når de studerende omtaler at ”prøve”, ”øve sig” og at ”vise teorien i praksis” (Bilag 2, s. 5, 6, 7, 8, 11, 12, 19, 20, 21) forbinder de det med at kunne ”mærke noget”. Dette ”noget” værende egne følelser omkring at være en myndighedsperson og træffe faglige beslutninger, men også en forståelse for, hvordan de andre i simulationen har det. Det er primært Anders, der anfægter autenticiteten, mens de andre oplever det ganske autentisk trods den lave fysiske fidelitet. For de pædagogstuderende har ikke scenerier, kulisser eller andre rekvisitter til at duplikere praksis. Deres undervisning foregår i et klasselokale, hvor de er udelukkende afhængige af den psykiske fidelitet. Derfor er kravene til deres deltagelse også det højere.

Hvordan man omtaler undervisningsformen, gør noget for dens troværdighed, og hvordan den bliver modtaget, siger Lene. Hun fortæller at hendes fætter har gået til rollespil og siger følgende:

Ej, jeg skal fanme ikke lave rollespil. Det er jo sådan nogen nørder, der render rundt ude i en skov med sværd og rustninger. Så det tror jeg har meget at sige: ordet. Hvis man nu bare kalder det noget andet end rollespil eller teater.

(Lene, bilag 2, 18:3)

De andre studerende tilslutter sig, at navnet på undervisningen er vigtigt for forforståelse og forventninger. De mener, at simulation ville blive taget bedre taget imod, og fremstå mere troværdigt

som undervisningsform, hvis underviserne ikke kaldte det teater eller rollespil. De stigma som de studerende knytter til rollespil, stemmer ikke overens med den måde, hvorpå de gerne vil opleve undervisning, hvorfor det er vigtigt for dem at knytte et navn til undervisningsmetoden, der er mere relaterbar for pædagogisk praksis.

Vigtigheden af dette kan måske knyttes til den faktiske identitet, som de studerende gerne vil kendes på, om end de ikke selv omtaler det direkte. Ifølge dem handler det om, hvilken seriøsitet simulation bliver mødt med, hvis det forbindes med (i det her tilfælde) rollespil. De studerende anfægter forudsigeligheden, og derved begribeligheden (Antonovsky, 2003), af simulationsbaseret undervisning, hvis ikke navnet ikke giver dem en forståelse for, hvad der skal ske og måske vigtigere endnu: *hvorfor* det skal ske. De mener, at navnet øger til autenticiteten og at man bør kaldet det: ”praktisk læring”, ”æstetisk udfoldelse” eller ”simulation” (Bilag 2, 18:7)

Delkonklusion: De studerendes oplevelse

Alle de studerende oplever den kropslige læring i simulation som positivt, meningsgivende og brugbart i praksis. De er alle optaget af, hvordan de kan ”mærke” undervisningen på egen krop og hvordan kroppen husker viden lagret i kropsskema.

De studerende oplever sårbarheden forskelligt. Jesper omtaler sig som genert, men føler at kunne ”gemme sig i rollerne” og oplever derfor simulation positivt; Dog under forudsætningen af, at han deltager i en gruppe. Louise og Lene oplever også deltagelse i grupper som mere trygt. Lene har oplevet sårbarhed i forhold til frykten for at fejle, men efter refleksion med sin underviser, blev dette vendt til noget positivt. Sårbarheden fylder i større eller mindre grad for de studerende, med undtagelse af Anders, der slet ikke oplever sårbarhed.

Primært Lene og Louise oplever en høj psykisk fidelitet, når de deltager i simulation, mens Anders anfægter studerendes evne til at skabe psykisk fidelitet med manglende færdigheder i skuespil og evnen til at tage simulation seriøst.

De studerende tilslutter sig alle, at navnet på undervisningen kan være forbundet med stigma, hvis man kalder det rollespil eller teater. I stedet mener de, at navnet skal indgyde faglighed og en begribelighed, der øger til oplevelsen af sammenhæng mellem undervisning, uddannelse og praksis.

Oplevelsen af sammenhæng mellem teori og praksis er vigtig for de pædagogstuderende. Denne sammenhæng oplever alle deltagerne i simulation. Holdt op mod Fredens teori om læring med kroppen,

kan de studerendes oplevelse sammenlignes med penduleringen mellem at dele og samle (Fredens, 2018, s. 159). De samler viden fra teoretisk undervisning samt erfaring fra pædagogisk praksis, hvorefter de bryder det ned i simulation og arbejder med det i nye sammenhænge.

Pædagoger

I dette afsnit analyseres pædagogernes oplevelser med simulationsbaserede undervisningsmetoder.

Krop

Det handler om et helhedsorienteret blik på læring, hvor læringen ikke kun er kognitiv [...] Men læring med hele kroppen og alle sanserne [...] Det man lærer med kroppen lærer man på en anden måde. Det sætter sig både fysisk og psykisk.

(Line, bilag 3, 15:6)

Både Line og Jannick nævner kroppen flere gange i interviewet. Line værdsætter det kropslige i at komme op og stå og bruge kroppen i stedet for at sidde i timevis og lytte og skrive. Hun mener, at man sidder for meget ned på pædagoguddannelsen. Den kropslige læring giver for hende mening i kraft af at, at hun både kan ”gøre noget” og ”lære noget” (Line, bilag 3, 4:8).

Line begrundet selv sin oplevelse med Fredens’ teori om læring med kroppen (Fredens, 2018) og hvordan det er vigtigt at inddrage kroppen, når man skal lære. Ligesom hun gennem kropslig læring oplever at læringen lagres, og kroppen husker den. Om den kropslige læring, siger hun også: ” [...] den er også med til at vække motivationen for at lære. Det man lærer med kroppen, lærer man på en anden måde. Det sætter sig både fysisk og psykisk, ” (Line, bilag 3, 15:8).

Ved at omtale hvordan den fysiske læring fremmer forståelse, bekræfter Line måden hvorpå Fredens beskriver, at personlig udvikling bygges på kropslige erfaringer (Fredens, 2018, s. 159). Line mener netop, at kropslige erfaringer er bedre end at sidde ned og lytte, og at hun lærer mere gennem dem.

Lines omtale af kroppen som bærer af erfaringer, kan forstås gennem Merleau-Pontys kropsskema som er den ubevidste kompetence egen-kroppen besidder, når mennesker indsamler indtryk og erfaringer gennem kroppen og agerer på disse uden at have målet gjort klart for sig selv (Meincke & Bergholdt, 2001). På samme måde oplever Line, at de kropslige erfaringer lagres og kroppen ”finder dem frem”, når der er brug for det.

At det kropslige element motiverer Line til at engagere sig, forstærker også meningsfuldheden, som ifølge Antonovsky sker, når mennesker engagerer sig i deres omgivelser og føler sig som en del af det, der sker (Antonovsky, 2003).

Jannick fortæller, at han har draget nytte af det tekniske aspekt i rent fysisk at lære, hvordan man kan guide en borger. Han forklarer det med ”kropslig erfaring.” (Jannick, bilag 3, 3:14), og at det giver mere mening for ham at fysisk lære, hvordan man guider en borger, snarere end at blive undervist i teorien om det. Gennem dette udtrykker han, hvordan de teoretiske begreber er abstrakte for ham, hvis ikke de bygger på kropslige erfaringer. At begreber er abstrakte uden at bygge på en fysisk erfaring, er også en del af Fredens teori om læring med kroppen (Fredens, 2018, s. 159).

Begge pædagoger taler også om at øve, hvad man skal gøre i pædagogisk praksis og hvordan simulation er en god måde at gøre det på.

Line mener at pædagoger skal bruge, og træne, alle sanser:

Det der med at forestille sig alt muligt. At tude tænke noget er noget andet, end det man ser. For synet er kun en sans, ligesom følesansen kun er en sans. Jo mere vi træner dem alle sammen, jo bedre bliver vi til at opleve helheden. Og det er det vi skal i pædagogisk praksis. Vi skal hele vejen rundt om borgeren.

(Line, bilag 3, 10:1)

Line advokerer for et samspil mellem sanserne, hvilket ifølge Fredens fremmes af kropslige aktiviteter. Det én sans tilføjer til perceptionen, opfanges også af de andre sanser (Fredens, 2018, s. 172), hvilket underbygger Lines oplevelse af, at jo mere mennesker bruger sanserne, jo bedre et indtryk får de af helheden.

Ifølge Line er alle sanser vigtige for at kunne opleve helheden i pædagogisk praksis og for at ”komme hele vejen rundt om borgeren”. Hun siger, at synet kun er én sans, ligesom følesansen og de andre sanser kun er én sans. Line mener, at man er nødt til at have alle sanserne i brug for at kunne percipere verden. Dette stemmer overens med den enative tilgang beskrevet af Fredens (2018), hvor både hjerne, krop og omverden er et relationelt system bestående af mange delelementer, der spiller sammen og beror på hinanden.

Line fortæller, at det er vigtigt pædagoger tør gøre noget: *Men vi skal gøre noget, før vi kan begrunde det*, siger hun (Line, bilag 3, 10:28). Således sætter Line den kropslige handling før refleksionen

Hun mener også at simulation lagres i en form for kropslig bevidsthed og er noget man kan trække på både under uddannelsen og som uddannet (Line, bilag 3, 14:26).

Sårbarhed

Line fortæller, at hun oplevede læringsmiljøet på pædagoguddannelsen som meget sårbart, både i forbindelse med simulation, men også generelt. En tendens hun også oplever nu som elevvejleder:

Jeg kan huske, at der var en der græd. Hun havde virkelig en frygt for at fremlægge og for at vise noget. Men det er der mange, der har, synes jeg. Jeg er også elevvejleder og kan se, at der er mange af de unge, der er usikre.

(Line, bilag 3, 4:23)

Jannick husker også de sårbare studerende fra undervisningen, men hverken Jannick eller Line har selv oplevet at føle sig som sårbare. Line kan huske at hjælpe sine usikre medstuderende, mens Jannick ikke synes, at han gjorde noget for at hjælpe, men heller ikke gjorde noget for at øge til deres usikkerhed. Hvorvidt Jannick derved ubevidst har øget til et utrygt læringsmiljø ved ikke aktivt at støtte sine klassekammerater, lader sig ikke bekræfte uden at tale med hans medstuderende.

Både Jannick og Line undres over, hvor svært det må være som pædagog at have en usikkerhed, der hindrer, at man kan stille sig op foran andre og handle. De mener begge, at denne færdighed ikke kan trænes nok under uddannelsen og at simulation har potentiale som en god træningsbane.

Jannick påpeger, at det er vigtigt at komme usikkerheden til livs, hvis man skal lave god pædagogik (Jannick, bilag 3, 14:7). Line mener dog ikke, at der et så lige til at træne, da usikkerheden kan være forbundet med mange ting: *Men det er jo svært, fordi det er så forbundet med kropslig usikkerhed, image, perfektionskultur, jantelov og alt muligt.* (Line, bilag 3, 5:25). Hverken Line eller Jannick fortæller at have spurgt nogen, hvad usikkerheden skyldes og de har heller ikke selv oplevet den.

Line mener, at alle har styrker og svagheder som mennesker og pædagoger. *Og det kan være en god ide at have en åben dialog om dem i et fag, der er så personligt* (Line, bilag 3, 17:24). Dette stemmer overens med Plougmanns (2022) beskrivelse af, at underviseren skal hjælpe studerende med at håndtere nervøsitet ved at tale om de svære følelser og at det er i orden at begå fejl. Dermed udelukker Line ikke, at studerende eller pædagoger, der er sårbare på et område, ikke kan udøve god pædagogik. Snarere hentyder hun til, at styrker og svagheder er et livsvilkår, der kan imødekommes gennem åben dialog. Teorien om oplevelse af sammenhæng beskriver netop, hvordan et menneske kan håndtere modgang, hvis de har en oplevelse af sammenhæng. Det er muligvis det, Line ønsker at opnå gennem

en åben dialog om styrker og svagheder, inden man går i gang med at udøve simulation, som hun refererer til som et ”personligt fag.” I simulationsforløbets tre faser omtales netop også en briefing, hvor der forventningsafstemmes, hvad der skal ske, og hvem, der skal gøre hvad (Henriksen, 2022). Om end denne fase kunne benyttes til samtalen om de svære følelser, kan det måske være en ide først at skabe en fortrolighed med formen ved at arbejde med den ofte (Plougman, 2022).

Autenticitet

Jannick forholder sig tvivlende om, hvorvidt man kan simulere praksis. Han mener ikke, at der er det samme på spil i simulation, som der er i praksis. Heller ikke selvom dem, der deltager, er overbevisende i deres roller. Han vil altid vide, at han ikke kan komme til skade, og at hans medspillere ikke bliver udadreagerende eller farlige (Jannick, bilag 3, 7:6). Men selvom han ikke oplever, at der er det samme på spil, eller følelserne er magen til dem i praksis, så mener han stadig, at det er positivt at have øvet sig: *Så selvom jeg ikke tror på, at man kan simulere følelserne fra praksis. Så kan jeg godt tro på, at man kan øve de situationer hvor følelserne kunne opstå* (Jannick, bilag 3, 8:13).

Jannick oplever først autenticiteten, hvis deltagerne tager simulationen seriøst og lever sig ind i det: *Man kan jo ikke bare jappe igennem og så forvente at folk tror på, man er en borger i affekt eller udadreagerende eller hvad end* (Jannick, bilag 3, 12:17). Hans holdning underbygges af at høj psykologisk fidelitet, sætter store krav til de agerende parter (Henriksen et al., 2022).

Jannick mener også, at det er en forudsætning, at deltagerne kan spille en smule skuespil for at virke autentiske, og at dette kræver en form for undervisning. Han nævner flere gange vigtigheden i at *ville* det, *turde* det og at tage det seriøst. Herigennem understreger han vigtigheden af de studerendes aktive deltagelse (Henriksen et al., 2022; Krøgholt & Kirk, 2018).

Ifølge Jannick, er der plads til forbedringer på pædagoguddannelsen i forbindelse med at arbejde med simulation. Han mener, at både undervisere og studerende skal blive bedre til at benytte undervisningsmetoden (Jannick, bilag 3, 16:2). Han mener også, at simulationsbaserede undervisningsmetoder skal faciliteres af en dygtig underviser, der kan få deltagerne til at bidrage. Krøgholt & Kirk, (2018) beskriver ligeledes, at det kræver høj faglighed at gøre brug af kunstpædagogiske metoder i undervisningen, hvis man vil opnå gode lærings resultater.

Navnet på undervisningsformen er også vigtigt ifølge Jannick. Rollespil og teater lyder for ”pædagogagtigt”, siger han. Hvis metoden skal tages seriøst, skal den kaldes ved et navn, der

signalerer et fagligt indhold. Ellers er det dømt til at gå galt (Jannick, bilag 3, 18:20). Plougman (2022) beskriver også hvordan negative narrativer i forbindelse med rollespil, hæmmer de studerende lyst til at deltage. Dette fordi, der kan være knyttet narrativer og stigma til for eksempel et navn som rollespil.

I de tilfælde, hvor simulationen ikke er autentisk, mener Jannick stadig, at studerende kan få et udbytte af det. For om ikke andet har de øvet *at turde stille sig op og tage ordet* (Jannick, bilag 3, 14:3). Gennem disse situationer, har de studerende også skabt en fortrolighed med arbejdsformen og måske kan den manglende autenticitet endda lære dem, at det er i orden at begå fejl. I hvert fald hvis underviseren efterfølgende faciliterer en god fælles refleksion, hvor det ikke handler om bedømmelse eller hvad, der gik galt.

I sine ønsker om autenticitet, nævner Jannick ikke de fysiske omgivelser. Heller ikke selvom disse udelukkende er i et klasselokale uden nogen form for fysisk fidelitet. Det har tidligere været antaget, at høj fysisk fidelitet var ensbetydende med bedre læring, men Jannicks fokus er primært på den psykiske fidelitet, hvilket nyere forskning peger på, kan være mere effektiv (Henriksen et al., 2022, s. 13).

For Line handler simulation om indlevelse og fantasi.

For jeg tror ikke det handler om, at man ved, der ikke kan ske noget. Jeg tror det handler om indlevelse og fantasi. Man kan leve sig så meget ind i det, at det føles rigtigt. Og selvom man inderst inde måske godt ved, at der ikke sker noget, så tror man på fortællingen og oplever en snært af de følelser, som man ville i praksis. [...] Men det kræver nok en god fantasi og forestillingsevne.

(Line, bilag 3, 7:17)

Ud fra det Line beskriver, opnår hun en oplevelse af sammenhæng gennem indlevelse og forestillingsevne. Hun *ved* at simulationen kun er en simulation, men indlevelse og fantasi gør oplevelsen ægte for hende, fordi hun evner at forestille sig, at det er rigtigt.

Line beskriver forestillingsevne som et vigtigt redskab for at simulation kan blive troværdigt. En evne, hun også mener, at man er nødt til at have som pædagog både for ikke at blive fastlåst, men også for at kunne agere i pædagogisk praksis. Dette mener hun, man kan træne gennem simulation (Line, bilag 3, 9:17), hvor forestillingsevne og fantasi er nødvendige for både udførsel og troværdighed.

Forestillingsevne og fantasi er også forbundet med kreativitet (Robinson, 2013; Tanggaard, 2015), fordi disse egenskaber gør mennesker i stand til at forestille sig noget, som ikke er. At anskue verden på en ny måde. Lines holdning til at evnerne kan trænes, bekræftes af Tanggaard (2015), der beskriver at mennesker kan øve sig i kreativitet og at denne næres i fællesskaber, hvor mennesker øver sig i at forestille sig noget, der ikke er (Tanggaard, 2015; Tanggaard, 2008).

Line har oplevet både at blive ked af det, flov og ivrig, når hun har deltaget i simulationsøvelser. At hun har oplevet disse følelser bevidner, hvor troværdige simulationerne har været for hende.

Line tilslutter sig Jannick i at kvaliteten af simulation skal tages alvorlig, hvis man skal simulere de følelser, der kan opstå i praksis (Line, bilag 3, 14:27).

Delkonklusion: Pædagogernes oplevelse

Begge pædagogerne har en oplevelse af sammenhæng i forhold til den kropslige læring i simulation. Jannick oplevede dog ikke meningsfuldhed i al simulationsundervisningen på uddannelsen, men drog nytte af at kunne øve sig i nogle konkrete fysiske handlingsmåder. Line oplevede den kropslige læring som meningsfuld, fordi hun fik lov til at udføre handlinger i stedet for at tale om dem.

Ingen af pædagogerne har oplevet sårbarhed i forbindelse med simulation, og har ikke haft udfordringer ved at deltage. Det har, derimod, deres medstuderende. Jannick undes over, hvordan studerende der er sårbare i en grad, så de ikke kan deltage i undervisningen, kan agere i pædagogisk praksis. Han mener, at simulation kan bruges til at imødekomme denne sårbarhed.

Line oplever studerendes sårbarhed i sin rolle som elevvejleder og mener ligeledes, at det er en god idé at øve sig gennem simulation. Dog har hun svært ved at definere, hvor usikkerheden kommer fra.

Line oplevede høj psykisk fidelitet i simulation på uddannelsen. Aktiv deltagelse, fantasi, indlevelse og forestillingsevne øgede til hendes oplevelse af autenticitet. De egenskaber, hun ser som en forudsætning for at kunne deltage i simulation, er egenskaber, der er nyttige i pædagogisk praksis. Line er ikke af den overbevisning, at man skal være skuespiller for at deltage, men mener dog, at man skal gøre sig umage.

Jannick oplevede ikke høj psykisk fidelitet på uddannelsen. Han synes at både studerende og undervisere, skal blive bedre til at arbejde med simulation, hvis det skal have et godt læringsudbytte. Jannick oplever at navnet på undervisningsformen spiller en afgørende rolle i, hvordan simulations

undervisning opfattes, og mener ikke at man ikke bør kalde det rollespil eller teater, da det vækker en forforståelse hos deltagerne.

Jannicks oplevelse af simulation er, at han bedst i retroperspektiv forstår, hvorfor de skulle arbejde med det på uddannelsen.

Konklusion

Hensigten med specialet var at undersøge, hvordan deltagere oplever simulationsbaseret undervisning, i forbindelse med pædagogisk uddannelse, gennem følgende problemformulering:

Hvordan oplever deltagerne simulationsbaserede undervisningsmetoder på pædagoguddannelsen?

Jeg har analyseret deltagernes oplevelser i de temaer, der fyldte mest i alle deltagergruppernes interview: krop, sårbarhed og autenticitet, og afsluttet hver afsnit med en delkonklusion, der opsummerer deltagernes oplevelser.

Krop

Alle deltagerne har en oplevelse af sammenhæng i forbindelse med, hvordan simulation kan bruges til at forbinde teori og praksis gennem kropslig læring. Ligeledes oplever de kropslig læring som meningsgivende, fordi det giver mulighed for at arbejde med teorien ved at vise den fremfor at fortælle eller lytte. Alle deltagerne har også en oplevelse af, at kropslig erfaring lagres i kroppen, og at de vil kunne drage nytte af den, når behovet opstår. Disse oplevelser bekræftes i Merleau-Pontys filosofi om kroppen og Fredens' teori om læring gennem kroppen.

Sårbarhed

Alle deltagerne har oplevet sårbarhed i forbindelse med simulation. Underviseren har oplevet det som en tiltagende udfordring hos store grupperinger af studerende. Hos de studerende i mine interview har tre ud af fire oplevet sårbarheden, mens ingen af pædagogerne har oplevet sårbarhed hos dem selv, men hos deres medstuderende.

Sårbarheden beskrives og opleves meget forskelligt; Fra en overvældende grad, der hæmmer deltagelse til en grad, der fremstår som mild nervøsitet, som de studerende kan "ryste af sig." Der er

forskellige bud på, hvor sårbarheden kommer fra: en tendens i samfundet, frygten for at fejle, usikkerhed, tvivl på egen kompetencer, frygten for at tabe ansigt, kropslig usikkerhed, en oplevelse af at føle sig blottet samt frygten for rolletab. Uanset årsag beskriver de studerende, der oplever sårbarhed, at usikkerheden mindskes, hvis de arbejder i grupper, hvor alle skal spille en rolle. Rollerne kan tolkes som en måde hvorpå de studerende indtryksstyrer eller mestrer i forskellige sociale sammenhænge i- og udenfor pædagogisk praksis.

Sårbarheden kan være medvirkende i at forsage en ringe oplevelse af sammenhæng fordi både begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed udfordres.

Autenticitet

Autenticiteten opleves af deltagerne i forskellig grad. To af deltagerne oplever ikke en troværdig fremstilling af praksis gennem den optræden, som deres medstuderende leverer. Resten af deltagerne oplever høj psykisk fidelitet, og at meningsfuldheden øges gennem engageret deltagelse. Fantasi og forestillingsevne nævnes som vigtige for autenticiteten.

To af deltagerne påpeger, hvordan sårbarhed kan have indvirkning på autenticiteten, fordi de studerende der oplever den hæmmes i at deltage.

Navnet på simulationsbaseret undervisning fremstår vigtig for de pædagogstuderende og den ene af pædagogerne. De mener, at hvis navet er forbundet med stigma, som for eksempel rollespil, så vil det påvirke, hvordan deltagerne opfatter undervisningsmetoden.

Deltagernes oplevelse af simulation er overordnet positiv og bevidner, hvordan simulation kan benyttes til at forbinde teori med pædagogisk praksis og bruges som en øvebane studerende kan gavne af uanset autenticiteten og på trods af sårbarheden.

Diskussion

I problematiseringen begrundede jeg mit ønske om at undersøge simulationsbaserede undervisningsmetoder på pædagoguddannelsen med blandt andet studerendes, og underviseres, ønske om bedre kobling mellem teori og praksis på pædagoguddannelsen, samt inddragelse af praktikken i den almene undervisning (Forskningsstyrelsen, 2021 b).

Fundene i denne undersøgelse bekræfter, at dette lader sig gøre gennem simulation, om end der også viser sig udfordringer i forhold til denne undervisningsmetode. Dels er der spørgsmålet om i

hvor stor en udstrækning, simulation eventuelt skal bruges på pædagoguddannelsen, og om det skal være obligatorisk, så alle studerende får mulighed for at blive fortrolige med formen og gavne af undervisningen. Underviseren, jeg interviewede, mener ikke at simulation skal være et krav i undervisningsplanen (Eva, bilag 1, 4:10). Hun begrundet det med, at det ikke er alle undervisere, der brænder for, eller er nysgerrige omkring, simulation og derfor ville benytte simulation uden engagement eller motivation. Dernæst er kravene til underviserne, der skal facilitere denne undervisning, høje. Foruden at kunne facilitere undervisningen, skal underviserne kunne håndtere de studerendes sårbarhed og være i stand til at debriefe, så det vækker refleksion (Henriksen et al, 2022). Uanset nysgerrighed eller motivation er det tvivlsomt hvorvidt dette lader sig gøre uden en vis forståelse for metoden eller undervisning i, hvordan den anvendes.

Om denne undervisningsmetode kan anvendes til at forebygge praksischock må ses i lyset af, at simulation ikke kan indfange kompleksiteten, og ansvaret, som de studerende oplever på en arbejdsplads. Uanset fidelitet, vil de underliggende arbejdsforhold som ansvar, tidspres, arbejdsmiljø mm. aldrig lade sig indfange. Hvorvidt disse elementer overhovedet kan, eller bør, indfanges på en uddannelse rejser et spørgsmål om, hvad det er pædagoguddannelsen skal uddanne de studerende til?

Sårbarheden, der beskrives i forbindelse med simulation, er ikke til at overse. Den beskrives både som hæmmende til en mild grad af nervøsitet, men opleves af deltagerne som en (tiltagende) udfordring blandt studerende. Hvorvidt denne sårbarhed kan minimeres gennem fortrolighed med undervisningsmetoden (Plougman, 2022), lader sig ikke definitivt afdække i dette speciale. Flere af deltagerne nævner dog at familiaritet med metoden, og at holde den ved lige, ville gavne. Men der er et dilemma i forhold til, hvor meget undervisere skal presse de studerende til at deltage. Eva beskriver, at modstanden hos de studerende, efter de har prøvet simulation, kan vendes til en forståelse og endda begejstring over at have deltaget. Dog er der risici for, at sårbarheden ikke lader sig overvinde, men derimod forstærkes, hvis de studerende presses eller oplever at deres ressourcer ikke imødekommer krav, udfordringer og forventninger til dem.

Derfor er spørgsmålet om, hvor meget man skal presse på, måske nærmere et spørgsmål om hvordan man forbereder de studerende til simulationsundervisning eller om sårbarheden er et definitiv benspænd for undervisningsmetoden?

Procesrefleksion

Alt står klarere i bagklogskabens lys. Derfor ville det også være en fornøjelse at vende tilbage til januar og lavet specialet forfra med alle de erfaringer, jeg har gjort.

Jeg valgte emnet på baggrund af egne interesser for både teater, rollespil, simulation og pædagogisk uddannelse. Et valg jeg ikke ville ændre, for jeg er sikker på at mit engagement og forforståelse for emnerne har været en fordel, fordi det har skærpet min nysgerrighed og mit ønske om at lære mere. Jeg har ikke en oplevelse af at mine interesser og personlige holdninger har påvirket deltagerne, så de ikke turde ytre deres uforbeholdne meninger, og jeg har heller ikke haft et ønske om, at deres oplevelser skulle være positive, snarere end jeg var nysgerrig omkring, *hvordan* de oplevede simulation.

Antallet af informanter grundende i ønsket om at undersøge hvorvidt bestemte temaer knyttede sig til oplevelserne med simulation, og om disse temaer gik igen blandt de forskellige deltagergrupper. Mængden af information tog lang tid at behandle med den grundighed jeg ønskede, hvilket vækker en tanke om, hvorvidt en enkelt deltagergruppe havde været bedre. Alligevel synes jeg at nå i mål med at afdække temaerne og synes, at det er interessant, hvordan der nærmest er en horisontsammensmeltning i de tanker og oplevelser de forskellige deltagergrupper, gør sig. Om end deres oplevelser er forskellige, er de indenfor samme overordnede temaer.

Spørgsmålene i interviewene ville jeg stille anderledes, hvis jeg skulle gøre det igen. Følge op på udtalelser og bede deltagerne uddybe. Min interviewguide (bilag 4,5,6) var måske for specifik, men med et ønske om at nå vidt omkring indenfor deltagernes oplevelse med simulation.

Mit valg af teori var som at fiske i en overfyldt sø. Deltagernes oplevelser lod sig indfange med mange teorier, men stadig med risiko for, at jeg ville fordreje eller overfortolke deres ord. For at indfange andres oplevelser gennem deres ord og fortolket med andres teorier, synes næsten umuligt at gøre og samtidig bibeholde oplevelsen fra den enkelte deltager. Med det sagt, så valgte jeg teorier på baggrund af deltagernes egne ord men også med en bred fortolkningsramme. Jeg kunne drømme om endnu en analyse, hvor jeg måske benyttede Bandura og selfefficacy eller teorier om modstand i forhold til læring. Dog synes jeg stadig at have fået en forståelse af deltagernes oplevelse.

En sidste refleksion over tid og relationer, synes også relevant. En stor del af tiden i specialeskrivningsprocessen bruges på planlægning og at finde informanter. Jeg var endda gået i gang

inden specialestart, men oplevede alligevel, at tiden fløj afsted. Dette understreger vigtigheden i at mestre planlægning til en grad, der gør, at der er plads til afvigelser. Relationer til informanter kan forme den information, de er villige til at give. Jeg oplevede meget samarbejdsvillige og engagerede undervisere, studerende og pædagoger. Måske til en grad, hvor jeg også ønskede, at de skulle fremstå sympatiske i interviewene, men stadig med et ønske om at det handlede om deres oplevelser. Jeg kan ikke lade være med at undre mig over udfaldet, hvis relationen havde været dårlig. Selvfølgelig skal informationen behandles med akademisk professionalitet, men ikke desto mindre, vil følelser og relationer altid spille en central rolle uanset hvad, man fortæller sig.

At skrive et speciale har generelt været en fornøjelig proces med rum til fordybelse og mange valg, der skulle træffes. Ikke desto mindre er det svært at stå ved vejs ende og ikke ønske at skulle gøre det igen, hvilket vækker genklang til mit spørgsmål i diskussionen; hvad er det uddannelse skal ruste studerende til? Skal kulminationen på en uddannelse være en fejlfri fremstilling af teori og akademisk metode? Eller evnen til at reflektere på baggrund af teoretisk viden, oplevelser og indsigt? Måske er det en kombination af begge dele. Uanset, har det været en lærerig proces.

Simulationsbaserede undervisningsmetoder på pædagoguddannelsen

”Altså hvis jeg har prøvet det i et rollespil eller teater, så ved jeg hvad jeg skal i praksis.”

(Lene, pædagogstuderende)

Kunsten at koble teori og praksis, så pædagogstuderende formår at omsætte teoretisk viden til handlinger, er en af de store udfordringer for både undervisere og studerende på pædagoguddannelsen.

En gruppe af studerende, der medvirker som informanter i mit speciale, mener dog at have oplevet en undervisningsmetode, der kobler teori og praksis. De mødes med mig til en snak om simulationsbaserede undervisningsmetoder.

Baggrunden for min undersøgelse

På kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser på AAU, har jeg beskæftiget mig med pædagoguddannelsen på både 7. og 9. semester, hvor jeg undersøgte studerende og nyuddannede pædagogs oplevelse af praksisshok (Bille, 2019; Dynesen, 2022), hvordan de studerende oplever at blive rustet til praksis gennem uddannelsen, samt hvad der kendetegner ”den gode undervisning” for studerende. Fællesnævner for studierne er, at pædagogstuderende oplever det som udfordrende at koble teori og praksis, på baggrund af hvilket, mange ikke føler sig forberedt til mødet med praksis.

Derfor var det nærliggende at samle tråden op i mit speciale og undersøge hvordan studerende, undervisere og pædagoger oplever en undervisningsmetode, der netop tager udgangspunkt i praksisnære situationer; nemlig simulationsbaserede undervisningsmetoder.

Okay, det kunne godt nok være spændende det her. Teater som form. Teater så de kan kigge, se, røre og opleve. Så de kan bruge deres sanser.

(Underviser på pædagoguddannelsen)

Underviseren i et af mine interview er ikke i tvivl. Den kropslige læring står klart for hende som en metode til at koble teoretiske færdigheder til konkrete pædagogiske handlinger, fordi de studerende bliver medskabere i stedet for iagttagere. I en undersøgelse af legende tilgange på pædagoguddannelsen beskrives, hvordan den kropslige dimension ofte overses i forståelsen af meningsfuld undervisning. Meningsskabelse er ikke udelukkende et reflektivt anliggende, men opstår

også gennem fysisk og sanselig dialog med verden, gennem følelser, intentioner og stemninger (Lund et al., 2023). Det er præcis, hvad underviseren i mit interview mener, at simulationsbaserede undervisningsmetoder indfanger.

Hvad er simulationsbaserede undervisningsmetoder?

Simulationsbaseret undervisning handler om at øve professionsrettede færdigheder i en simuleret kontekst, der afspejler praksis, med formålene at styrke de studerendes evne til kritisk stillingtagen, refleksion og koble teori og praksis. Simulationsbaserede undervisningsmetoder skal forstås som et paraplybegreb, der dækker over: rollespil, cases, interaktive dukker, skuespil samt forskellige digitale programmer (Henriksen et al., 2022, s. 11). I dag bruges undervisningsmetoden i særdeleshed på sundhedsfaglige uddannelser, men også på mange erhvervs- og professionsuddannelser.

Hvordan oplever deltagerne simulationsbaserede undervisningsmetoder?

For at finde ud af det foretog jeg en række kvalitative interview med en underviser på pædagoguddannelsen, en gruppe af fire studerende på tværes af specialiseringer samt to pædagoger.

Gennem disse interview knyttede deltagerne flere fælles nøgleord og beskrivelser til simulation som gjorde det muligt at udpege de temaer, der fyldte mest for dem: krop, sårbarhed og autenticitet.

Kroppen i simulationsbaseret undervisning

Det man lærer med kroppen, lærer man på en anden måde. Det sætter sig både fysisk og psykisk.

(Pædagog)

Underviseren mener, at alle de studerende skal have mulighed for at prøve situationer fra pædagogisk praksis på egen krop og at denne form for læring lagres kropsligt for at kunne komme de studerende til gavn, hvis de står i en lignende situation i praksis.

Både de studerende og pædagogerne er enige i, at den kropslige læring giver god mening på en uddannelse, der gerne skulle uddanne til praksis. De taler alle varmt om Fredens' teori om læring med kroppen forrest (Fredens, 2018) og hvordan de gennem kropslig læring bedre kan koble teori med praksis. I den forstand er simulation en succes. De studerende får lov at komme op og stå og bruge kroppen til at vise, hvad de ved, i stedet for at tale om det eller lytte til en underviser.

Trods denne begejstring for kropslig læring, dukker der en udfordring op, som går igen i deltagernes oplevelser.

Sårbarheden i simulationsbaseret undervisning

Underviseren oplever en stigende grad af sårbarhed hos studerende. Denne sårbarhed forstærkes i undervisningsforløb, hvor de studerende skal bruge kroppen. I forbindelse med skuespil og rollespil har hun hørt de studerende beskrive det som: Voldsomt, grænseoverskridende og en følelse af at være eksponeret.

Sårbarheden opleves meget forskelligt; Fra en overvældende grad, der hæmmer deltagelse til en grad, der fremstår som mild nervøsitet, som de studerende kan ”ryste af sig.” Deltagerne giver forskellige bud på, hvor sårbarheden kommer fra: en tendens i samfundet, frygten for at fejle, usikkerhed, tvivl på egen kompetencer, frygten for at tabe ansigt, kropslig usikkerhed, en oplevelse af at føle sig blottet samt frygten for rolletab. Fælles for alle deltagerne er, at de har oplevet sårbarheden. Hvis ikke på sig selv, så på medstuderende.

Nogle studerende forsøger at værne sig mod sårbarheden gennem indtryksstyring (Goffman, 2020), mens andre oplever den i en grad, der kan få dem til at tvivle på egne ressourcer eller udeblive fra undervisningen.

Dog er der ingen af deltagerne i mine interview, der har oplevet sårbarheden i så stor en grad, at den afholdt dem fra at deltage. For dem handler det mere om en mild nervøsitet, der kan dulmes, hvis de får lov at agere sammen med andre og ikke skal gøre det alene.

Autenticiteten i simulationsbaseret undervisning

Autenticiteten er ægtheden i simulationen og hvorvidt den fremstår troværdig i forhold til, hvad de studerende kan opleve ude i praksis. Simulationen af praksis udspiller sig ofte i et klasselokale, hvor de eneste rekvisitter er, hvad de studerende og underviseren har ved hånden. Men autenticiteten også om den grad af realisme de studerende, og eventuelt underviseren, kan tilføre rollerne. Der er delte meninger blandt deltagerne om, hvorvidt det virker. Nogle af deltagerne er overbeviste om, at det fungerer til en grad så de kan benytte oplevelserne og følelserne én til én, mens andre er mere tvivlende eftersom hverken de, eller deres medstuderende, har erfaring med skuespil. Underviseren mener dog ikke, at en uddannelse som skuespiller er en forudsætning for autenticitet, men at aktiv deltagelse og indlevelse er nok til at gøre det troværdigt.

Forestillingsevne og fantasi er vigtige for autenticiteten, mener en af deltagerne. Hun mener også, at de er nødvendige kompetencer for pædagoger, for ikke at blive fastlåste. Kompetencer, der kan trænes gennem simulation. Set i lyset af det, har simulation måske flere gavnlige effekter end som så, fordi det både handler om kropslig læring, knytte teori og praksis, refleksion og at træne kompetencer som forestillingsevne og fantasi.

Virker simulation?

I forhold til at koble teori og praksis er alle deltagerne enige om, at simulation er en god undervisningsmetode, om end der er ønsker om forbedring i forhold til deltagelse og hvordan underviserne faciliterer den. Nogle af deltagerne mener ligefrem, at det kræver dramaundervisning for at opnå autentisk deltagelse, mens andre ville være tilfredse, hvis de blot fik lov at øve sig lidt mere i simulation og ikke mindst: at holde det ved lige.

Den kropslige læring giver mening for alle deltagerne, der synes, at der burde være mere af den slags på uddannelsen.

I forbindelse med sårbarheden bliver det en smule mere kompliceret. For der er et dilemma i forhold til, hvor meget underviserne skal presse på, for at få de studerende til at deltage. Hvis undervisningsmetoden er så gavnlig, som nogen af deltagerne påpeger, handler det vel bare om at presse på? For de studerendes bedste altså. Og så alligevel ikke; for et øget pres kan også øge sårbarheden. Derfor er spørgsmålet om, hvor meget man skal presse på, måske nærmere et spørgsmål om hvordan man forbereder de studerende til simulationsundervisning eller om sårbarheden er et definitiv benspænd for undervisningsmetoden?

Referencer

- Adid-Hajbaghery, M., & Sharifi, M. (2017). Effect of simulation training on the development of nurses and nurses students critical thinking. A systematic literature review. *Nurse Education Today*(50), 17-24.
- Antonovsky, A. (2003). *Helbredets mysterium*. Hans Reitzels Forlag.
- Bille, M. (2019). Forskning: Nyuddannede rammes af praksischok. Retrieved from <https://bupl.dk/paedagogik-og-profession/paedagogisk-forskning/forskning-nyuddannede-rammes-af-praksischok>
- Bland, A. J., Topping, A., & Wood, B. (2011). A concept analysis of simulation as a learning strategy in the education of undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 31(7), 664-670.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3:2(77-101). Retrieved April 1, 2024, from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020a). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020b). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder - en grundbog* (pp. 15-32). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., Jacobsen, B., & Tanggaard, L. (2020). Fænomenologi. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder. En grundbog* (3 ed., pp. 281-307). Hans Reitzels Forlag.
- Danske Professionshøjskoler. (2023). Retrieved marts 1, 2024, from www.danskeprofessionshøjskoler.dk: <https://xn--danskeprofessionshøjskoler-xtc.dk/fakta-om-paedagoguddannelsen/>
- Dynesen, S. M. (2022). Nyuddannede får et chok i det første job. Retrieved from <https://socialpaedagogen.sl.dk/arkiv/2022/06/nyuddannede-faar-et-chok-i-det-foerste-job/>
- Ebbesen, M. D., & Linds, W. (2013). *Forumspil: Transforming minds and hearts with group processes*. Retrieved maj 1, 2024, from <https://core.ac.uk/download/pdf/211516962.pdf>
- Forskningsstyrelsen. (2021 a). *Evaluering af pædagoguddannelsen*. København: EVA Danmarks Evalueringsinstitut. Retrieved Februar 2, 2024, from <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/overblik-over-det-videregaende-uddannelsessystem/professionsbacheloruddannelser/paedagoguddannelsen/evaluering-af-paedagoguddannelsen>
- Forskningsstyrelsen. (2021 b). *Kvalitative analyser af pædagoguddannelsen*. København: EVA Danmarks Evaluerings Institut. Retrieved februar 2, 2024, from <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/kvalitative-analyser-paedagoguddannelsen>
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (2010). *Stigma: Noter om afvigelsens sociale identitet* (2 ed.). Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (2020). *Hverdagslivets rollespil*. Samfundslitteratur.

- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder. En grundbog* (3 ed., pp. 167-184). Hans Reitzels Forlag.
- Henriksen, J., Glavind, J. G., & Noer, V. R. (2022). *Simulationsbaserede undervisningsmetoder - fra teori til praksis*. Gads Forlag.
- Jensen, T. P., Kamstrup, A., & Haselman, S. (2008). *Professionsbacheloruddannelserne - De studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre*. København: Forlag: AKF.
- Jørgensen, B. E., Larsen, M., & Gram, B. (2018). Simulation as an educational tool in acute nursing care: A controlled. *Nurse Education in Practice*(32), pp. 28-33. Retrieved februar 2, 2024, from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1471595316301639?via%3Dihub>
- Jørgensen, D. (2023). Hvad er æstetik? *Tidsskrift for æstetik og pædagogik*, 1(1). Retrieved maj 25, 2024, from <https://tidsskrift.dk/taep/article/view/135845>
- Jørgensen, H. H. (2022). *Fænomenologi*. Retrieved from Laeremiddel.dk 01.04.24: <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoej/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/faenomenologi/>
- Krøgholt, I., & Kirk, H. (2018). *Fagdidaktik i teater og drama*. Frydenlund.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lund, O., Pedersen, L. D., Boysen, M. S., & Skovbjerg, H. M. (2023). At skabe meningsfuld legende undervisning - en bevægelsesfilosofisk undersøgelse af legende tilgange til undervisning på pædagoguddannelsen. *Nordic Studies In Education*, 43(3), 197-213.
- Meincke, M., & Bergholdt, A. (2001). Hvor kroppen ender og verden begynder. *Focus idræt: tværfagligt tidsskrift - idæt i teori og praksis*, 25(5), pp. 164-166.
- Newton, R. H., & Krebs, A. (2020). Bridging the Theory-Practice Gap Using Simulation to Teach Care of Patients With Disabilities. *Teaching and Learning in Nursing*(15), 233-236.
- Nielsen, K., Norlyk, A., & Henriksen, J. (2018). Nursing students' learning experiences in clinical. *Journal of Nursing Education and Practice*, p. Vol. 9 No. 1.
- Nielsen, S. B., & Bøje, J. D. (2017). *Attraktiv på papiret? Nyuddannede pædagoger mellem akademisering, evidensbaseret professionalisering og omsorgsfuld praksisudvikling*. Roskilde Universitet.
- Nørby, J. (2022). Flere job end pædagoger: Så få ledige er der i din kommune. Retrieved from <https://bupl.dk/politik-og-presse/maerkesager/flere-job-end-paedagoger-saa-faa-ledige-er-der-i-din-kommune#:~:text=P%C3%A5%20den%20baggrund%20springer%20det,end%20samme%20m%C3%A5ned%20%C3%A5ret%20f%C3%B8r>
- Plougman, G. (2022). At blotte sig - om nervøsiteten i rollespil. In J. Henriksen, J. G. Glavind, & V. R. Noer, *Simulationsbaserede undervisningsmetoder* (pp. 101-121). Gads Forlag.
- Rendtorff, J. D. (2018). 8. Fænomenologien og dens betydning. In L. Fuglsang, P. B. Olesen, & K. Rasborg, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkluturer og paradigmer*. (3. ed., pp. 259-288). Samfundslitteratur.

- Robinson, K. (2013). *Kreativitet og læring*. Vaerkstadt.
- Sandvik, K., & Waade, A. M. (2006). Al verden er en scene. In K. Sandvik, & A. M. Waade, *Rollespi i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng* (pp. 7-23). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Schmidt, C. H. (2022). *Hermeneutik*. Retrieved from Laeremiddel.dk 01.04.24: <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>
- Studieordning. (2023). *Ucn.dk*. Retrieved from 13.12.23. <https://www.ucn.dk/uddannelser/paedagog/fag-og-opbygning/studieordning-og-officielle-dokumenter>
- Tanggaard, L. (2008). *Kreativitet skal læres. Når talent bliver til innovation*. Aalborg Universitetsforlag.
- Tanggaard, L. (2015). *Kreativitet er noget, der kan læres*. Louisiana Museum of modern art.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder. En grundbog* (3 ed., pp. 33-65). Hans Reitzels Forlag.
- Thaggard, T. (2004). *Systematik og indlevelse. En indføring i kvalitativ metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Thybo, P. (2003). Sygdom er hvordan man har det - sundhed er hvordan man ta'r det. *Kognition og pædagogik: tidsskrift om tænkning og læring*, 13(49), pp. 57-66.
- Thøgersen, U. (2004). *Krop og fænomenologi. En introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi*. Aarhus: Hans Reitzels Forlag.