DigiTech

En undersøgelse af den teknologiske uddannelsestoning på social- og sundhedsassistentuddannelsen med henblik på rekruttering og fastholdelse af elever

AALBORG UNIVERSITET

Titelblad

Uddannelse

Cand.it
It, Læring og Organisatorisk omstilling

Specialetitel

DigiTech: En undersøgelse af den teknologiske uddannelsestoning på social- og sundhedsassistentuddannelsen med henblik på rekruttering og fastholdelse af elever.

Specialeperiode

1/02/23-31/05/23

Vejleder

Jonas Dreyøe

Gruppemedlemmer

Merve Kozan (20210987)
Ida Buhl Larsen (20210992)

Forord

Denne specialeafhandling er udarbejdet som en del af kandidatuddannelsen i it, læring og organisatorisk omstilling på Aalborg Universitet i København. Forfatterne er Merve Kozan og Ida Buhl Larsen. Vi har begge en interesse for velfærdsteknologiske løsninger, og derfor har vi sammen valgt at udarbejde en specialeafhandling, der centrerer sig om dette.

Vi vil gerne takke Jonas Dreyøe for at have været en god sparringspartner under hele processen.

Anslag inklusiv mellemrum: 201.204
Antal normalsider: 84
Antal bilag: 16
Afleveringsfrist: 31/05/23

Summary in english

The following master's thesis aims to investigate a technological course of study named “DigiTech” in the education of social and healthcare assistants. The motivation for investigating this subject is to understand how a technological toning of vocational education can be used to recruit and retain students because of the need for more health professionals with digital skills in the future.

This thesis seeks to analyze the dropout and recruitment problem using the concept scenario didactic, motivation, and community of practice. By considering these perspectives regarding the problem in a Danish context with vocational education, the thesis seeks to contribute new knowledge about factors affecting the dropout and recruitment problem in a concrete context at SOSU Fyn. Therefore, this master thesis revolves around the following question:

In what way does DigiTech at SOSU Fyn affect students' motivation, recruitment, and retention when using scenario didactic?

The main question is elaborated by four sub-questions, which are presented in the thesis. Based on how different factors affect the dropout problem forwarded by different authors, the thesis seeks to redefine the dropout and recruitment problem to include a more context-dependent view with the understanding of students' perspectives from their reality. The assertion that motivation is a key factor to prevent dropout is the reason that the thesis seeks to investigate how motivational factors affect student retention.

This study is qualitative research which is based on observations and interviews. The scientific theoretical approach is pragmatic, applied in a way that is close to the social constructivist approach. By operating with these two perspectives, we are approached by our participant observations in a social context and conversation-based interviews with the project leader, a teacher, a communication worker, and students to get knowledge and insight into their experiences and opinions based on their truth. It has been analyzed how SOSU Fyn uses scenario didactic as a framework design for teaching. By working with scenarios in

class, students learn how to relate academic content and welfare technology issues to practices outside school. Through our interview with the students and observation of their practices, the aim is to understand which motivational factors affect the students for retention and how their community unfolds in the seek of understanding the impact on the problem of dropping out. Through the interview with the communication worker and with the view on the three basic psychological needs from self-esteem theory, the aim is to understand and connect it with the recruitment of potential students.

We discuss research implications and implications for practice. There is currently no research about this course of study. The factors that we have found in our literature review have formed the groundwork for our contribution to the research field. We have analyzed concrete practices to understand how to recruit and retain students for the education of social and healthcare assistants. Implications for practice focus on the use of gender and segmentation for recruitment to develop principles and come up with reflections that SOSU Fyn can include in their further work with the course of study, “DigiTech”.

The conclusion is that scenario didactic as a framework for education retains and motivates students. Motivation has an impact on the retention and recruitment of students. It can be deduced that the three basic psychological needs from self-esteem theory are inherent in the community of practice which has a positive impact on the problem of dropouts. The students experience co-determination, development of competencies, and a feeling of belonging in their participation and attachment to the community. We can also conclude that SOSU Fyn appeals to the three psychological needs in their marketing materials. We can deduce that gender and segmentation are two factors that play a significant role in the recruitment process.

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1 Introduktion **7**
1.1 Indledning 8
1.2 Problemfelt 9
1.3 Problemformulering og underspørgsmål 10
1.4 Kort beskrivelse af DigiTech-linjen 11
1.5 Læsevejledning 12
1.6 Litteraturreview 13
1.6.1 To grundlæggende synspunkter på frafaldsproblematikken 14
1.6.2 Manglende motivation og skoletrætte elever 14
1.6.3 Sociale sammenhænge som en betingelse for læring 15
1.6.4 De sociodemografiske aspekter 16
1.6.5 Frafaldsproblematikken i lyset af Jeremy Finns (1989) to modeller 16
Figur 1. Frustration-self-esteem model af Jeremy D. Finn (1989) 17
Figur 2. Participation-identification model af Jeremy D. Finn (1989) 17
1.6.6 Frafald i skolemæssige sammenhænge 19
1.6.7 Skolens ressourcer 20
Kapitel 2 Forskningsdesign **22**
2.1 Videnskabsteoretisk position 23
2.1.1 Det pragmatiske perspektiv 23
2.1.2 Det socialkonstruktivistiske perspektiv 24
2.1.3 Samspillet mellem de to perspektiver 25
2.2 Kvalitativt undersøgelsesdesign 25
2.2.1 Vigtigheden af visualiseringer 26
Figur 3. Illustration af kløften mellem verden og sprog (James, 1975, illustreret i Latour, 1999) 26
2.3 Det semistruktureret forskningsinterview 27
2.4 Informantudvælgelse 29
Tabel 3. Inklusionskriterier 30
2.5 Fokusgruppeinterviewet 31
2.6 Kodning af empiri 32
Tabel 4. Kodeeksempler 33
2.7 Deltagerobservation 33
2.8 Kvalitetskriterier 34
2.8.1 Reliabilitet 34
Tabel 5. Frafald på DigiTech-linjen 36
2.8.2 Validitet 36
2.8.3 Generaliserbarhed 38

Kapitel 3 Teoretisk referenceramme.....39
3.1 Teoretiske perspektiver.....40
3.2 Praksisfællesskab som social læringsteori.....40
3.2.1 De tre dimensioner i praksisfællesskabet.....41
3.2.2 Læring er socialt betinget.....43
3.3 Et scenariedidaktisk perspektiv.....44
Figur 4. "Scenariedidaktisk domænemodel 1: Oversættelser af praksisser på tværs af domæner i relation til undervisningens didaktiske scenarie." (Hanghøj et al., 2017, s. 19).....45
3.3.1 Scenariekompetence.....46
3.4 Selvbestemmelsesteorien.....47
Kapitel 4 Analyse.....50
4.1 Analysetilgang.....51
4.2 Analysedel 1: Didaktikkens rolle i fastholdelsen af elever.....51
4.2.1 Eksperimenterende undervisning.....52
4.2.1.1 Opsummering.....56
4.2.2 Scenarier.....56
4.2.2.1 Opsummering.....59
4.2.3 Læring gennem deltagelse.....59
Billede 2. Eksempel på hybride læringsrum på SOSU Fyn.....60
4.2.3.1 Opsummering.....63
4.2.4 Delkonklusion.....64
4.3 Analysedel 2: Motivation og fællesskab som grundlag for fastholdelse.....64
4.3.1 Fællesskab som motivationsfaktor.....65
4.3.1.1 Opsummering.....67
4.3.2 De motiverende aspekter i den didaktiske ramme.....67
4.3.2.1 Opsummering.....70
4.3.3 Ressourceproblematikken.....71
4.3.3.1 Opsummering.....73
4.3.4 De tre psykologiske behov.....73
4.3.4.1 Opsummering.....76
4.3.5 Praksisfællesskabet på DigiTech-linjen.....76
Billede 3. Gruppe der videndeler i klassen blandt andre DigiTech-elever.....77
4.3.5.1 Opsummering.....79
4.3.6 Social betinget læring.....79
4.3.6.1 Opsummering.....80
4.3.7 Delkonklusion.....80
4.4 Analysedel 3. DigiTech-linjen som en indsats for rekruttering.....81
4.4.1 Omstilling til fremtiden.....82
Billede 4. Plakat.....82
4.4.1.1 Opsummering.....86
4.4.2 Synlighed er en vigtig faktor for rekruttering.....86

4.4.2.1 Opsummering..... 88
4.4.3 Mindre fokus på de negative fordomme..... 88
4.4.4 Delkonklusion..... 90
Kapitel 5 Diskussion..... 92
5.1 Hvad er vores bidrag?..... 93
5.2 Rekruttering baseret på køn..... 94
5.3 Segmentering kan bidrage til rekruttering..... 95
Kapitel 6 Specialets konklusion..... 98
6.1 Konklusion..... 99
Litteraturliste..... 103
Liste over bilag..... 109

Kapitel 1 Introduktion

I social- og sundhedsfagene lærer du ‘at tørre røv’. Du har valgt social- og sundhedsassistentuddannelsen (SOSU), fordi du ikke havde mulighed for at vælge en anden uddannelsesretning. Du er indforstået med, at du vil nedslide dig selv i de mange år, som du skal tilbringe på arbejdsmarkedet (Sundhedsstyrelsen, 2022-a, s. 8).

1.1 Indledning

Det, som du lige har læst, er kun få af de mange stigmatiserende og negative associationer forbundet til SOSU-uddannelsen (Sundhedsstyrelsen, 2022-a). Det er den slags fordomme der kæmpes mod i forsøget på at rekruttere og fastholde elever, så de gennemfører uddannelsen. En analyse fra Momentum peger på, at mange på SOSU-uddannelsen springer fra, og at vi med det stigende frafald kommer til at mangle 16.000 SOSU'er i 2030 (Andreasen, 2022). I et forsøg på at imødekomme denne problematik har KL oprettet en casebank. KL er en interesseorganisation for landets kommunalbestyrelser, som arbejder for at kommunerne har de bedste rammer til at løse opgaver indenfor blandt andet velfærd (KL, u. å.-a). KL's casebank er et bidrag til at finde inspiration til konkrete rekrutterings- og fastholdelsesindsatser på ældre- og sundhedsområdet. Formålet er at indsamle og dele indsatser på tværs af kommunerne, som skal hjælpe på rekrutterings- og fastholdelsesproblematikkerne. KL's casebank er åben for alle kommuner, hvor casematerialer fortæller om de forskellige indsatser og effekterne af dem. Casebanken er målrettet kommunale politikere og partier, samt personer, der har en tilknytning til området eller en interesse for det (KL, u. å.-b). Et af indsatserne er implementering af en DigiTech-linje på SOSU-uddannelsen. DigiTech-linjen startede op i landets første kommuner tilbage i 2019. SOSU Syd var de første til at dimittere elever fra DigiTech-linjen tilbage i slutningen af 2021. KL's casebank forudsætter, at flere uddannelsessteder vil implementere en DigiTech-linje på social- og sundhedsuddannelsen.

Formålet med DigiTech-linjen er, at uddannelsen skal følge med den hastige udvikling på det velfærdsteknologiske område. I den forbindelse er der i løbet af årene kommet et større digitalt fokus, som har skabt nye og større indsigter på velfærdsteknologiske muligheder indenfor blandt andet pleje- og omsorgsområdet. Ifølge KL's eget titelblad giver både borgere, medarbejdere og ledere udtryk for; "at de har stor gavn af de digitale kompetencer, som eleverne på DigiTech-linjen har med sig". (KL, u. å.-c, s. 1). DigiTech-linjen er en helt ny måde at uddanne elever på, så de kan anlægge digitale perspektiver på praksis.
Uddannelsestoningen af SOSU-uddannelsen tager afsæt i at kompetenceudvikle elever til at varetage velfærdsteknologiske vurderinger samt medtænke den teknologiske udvikling i deres praksis, som er til gavn for både borgerne og samfundet (KL, u. å.-c).

Ovenstående har vakt interesse for at undersøge, hvordan DigiTech-linjen påvirker rekruttering og fastholdelse af elever på SOSU-uddannelsen. Dette vil blive specificeret i følgende afsnit, hvor vi beskriver problemfeltet.

1.2 Problemfelt

Strategi for digital sundhed 2018-2022 skal være med til at rammesætte og skabe en forståelse for konteksten, som altså er et øget fokus på velfærdsteknologiske løsninger, herunder implementering af en DigiTech-linje på SOSU-uddannelsen (Sundhedsdatastyrelsen, 2018). Strategien er udarbejdet af regeringen, KL og Danske Regioner, og er blevet forlænget til 2024 (Sundhedsstyrelsen, 2022-b). Digital sundhed handler om at gøre brug af eksisterende og ny teknologi til at skabe sammenhæng, samarbejde og øget kvalitet i behandlingen for patienter, pårørende og medarbejdere i sundhedsvæsenet. Strategien belyser, at teknologi og digitale løsninger er en integreret del af arbejdsgangene for sundhedspersoner, og derfor er det vigtigt, at sundhedspersoner lærer, hvordan de skal bruge det som et redskab i det sundhedsfaglige arbejde. Derfor opfordrer strategien til at tilbyde uddannelse i brugen af digitale løsninger:

> Samtidig har sundhedspersoner ikke nødvendigvis de samme forudsætninger for at tage de nye løsninger i brug. Det er derfor afgørende at tilbyde tilstrækkelig uddannelse i brugen af digitale løsninger, så alle kan drage fordel af de muligheder, som ny teknologi giver. (Sundhedsdatastyrelsen, 2018, s. 9-10)

Citatet indikerer, at sundhedspersoner nødvendigvis ikke har samme forudsætninger for at gøre brug af de muligheder og potentialer, som teknologi rummer. Ved at implementere en DigiTech-linje på SOSU-uddannelsen får flere sundhedspersoner mulighed for at tilegne sig digitale og teknologiske kompetencer, som de kan anvende i praksis. Disse kompetencer og nye uddannelsesmuligheder er blandt andet nogle af de tiltag, som skal være med til at rekruttere flere elever til uddannelsen. Som nævnt indledningsvis var SOSU Syd de første til at implementere DigiTech-linjen. Herefter gik SOSU Fyn sammen med de ti fynske kommuner med henblik på at implementere DigiTech-linjen på SOSU-uddannelsen.

Samarbejdsaftalen tager afsæt i at sikre fremtidige arbejdspladser og medarbejdere, der er indstillet på forandring og udvikling på baggrund af kompetencetilegnelser af fremsynethed og innovation under uddannelsen. Endvidere skal uddannelsestoningen bidrage til øget rekruttering og et prestigeløft af uddannelsen og erhvervet (se bilag 16, s. 2). Dette understøtter de stigmatiserende og negative associationer forbundet til SOSU-uddannelsen, der nævnes indledningsvis (Sundhedsstyrelsen, 2022-a). Man kan derfor antage, at denne uddannelsestoning skal bekæmpe disse fordomme og bidrage til at rekruttere og fastholde flere elever på SOSU-uddannelsen.

1.3 Problemformulering og underspørgsmål

Vores interesse for at undersøge, hvordan DigiTech-linjen påvirker rekruttering og fastholdelse af elever på SOSU-uddannelsen har dannet fundamentet for følgende problemformulering:

På hvilken måde påvirker DigiTech-linjen på SOSU Fyn elevernes motivation, rekruttering og fastholdelse ved anvendelse af scenariedidaktik?

I problemformuleringen skal begrebet *rekruttering* anskues som måden hvorpå SOSU Fyn kan tiltrække potentielle elever til uddannelsen. Problemformuleringen leder ligeledes til en aktualisering af følgende spørgsmål:

> Underspørgsmål 1. *Hvilke problematikker eksisterer der i genstandsfeltet, der har relation til rekruttering og fastholdelse?*

Det er vigtigt for specialet at kortlægge eksisterende forskning, der peger på væsentlige faktorer om frafald på erhvervsuddannelser. De indsigter som vi har fået fra den eksisterende forskning, har dannet fundamentet for vores forskningsundersøgelse i forhold til, hvilke omstændigheder der er relevante at undersøge på et dybere grundlag. Rammesætningen af DigiTech-linjen, herunder undervisningen, har været et gennemgående tema i vores empiri i forhold til fastholdelse af elever. Derfor er det næste underspørgsmål således:

> Underspørgsmål 2. *Hvilken betydning har praktiseringen af scenariebaseret undervisning for fastholdelsen?*

Da vi indgik i et samarbejde med SOSU Fyn, havde vi på fornemmelsen, at undervisningen bød på autentiske læringsoplevelser. Vi vidste dog ikke, at scenariedidaktik dannede fundamentet for tilrettelægning af undervisningsgangene (se bilag 15). Derfor er vi interesseret i at undersøge, hvordan lærerne helt konkret anvender scenariedidaktik på DigiTech-linjen, og hvilken betydning det har for fastholdelsen af elever (Hanghøj et al., 2017). I forlængelse heraf er vi også interesseret i at undersøge de forskellige motivationsfaktorer, der spiller ind i forhold til både rekruttering og fastholdelse. Denne interesse har resulteret i følgende underspørgsmål:

Underspørgsmål 3. *På hvilken måde påvirker autonomi, kompetence og tilhørsforhold fastholdelse og rekruttering af elever på DigiTech-linjen?*

Selvbestemmelsesteori skal på den ene side belyse motivationsfaktorer i forhold til at eleverne gennemfører uddannelsen, og på den anden side analysere SOSU Fyns markedsføringsmaterialer og kommunikationsstrategi med afsæt i de tre psykologiske behov (Ryan & Deci, 2000). Vores analyser kan give et indblik i, hvad der mangler på det forskningsmæssige område og hvordan vores resultater kan bruges i praksis. Derfor er det sidste underspørgsmål, som vi vil besvare følgende:

Underspørgsmål 4. *Hvilke implikationer har vores resultater for henholdsvis forskning og praksis?*

Implikationer i forhold til forskning er baseret på vores egne resultater, der peger på en række faktorer forbundet til rekruttering - og fastholdelsesproblematikkerne på SOSU-uddannelsen, som kunne være relevant og spændende at udforske dybere.
Implikationer for praksis handler om, hvordan vores resultater påvirker den specifikke praksis, som vi har undersøgt. Vi vil derfor diskutere nogle principper og andre elementer, som SOSU Fyn kan følge eller have i mente i forhold til rekruttering og fastholdelse af elever.

1.4 Kort beskrivelse af DigiTech-linjen

Går man partikulært til problemformuleringen er *DigiTech-linje* centralt, og derfor vil vi kort redegøre for, hvad denne uddannelseslinje indebærer. Borgermesterforum Fyn besluttede i 2020 at etablere en DigiTech-linje for social- og sundhedsassistentelever i samarbejde med SOSU Fyn. På SOSU Fyn er der ét årligt hold, der udgøres af 25-30 elever fra de deltagende fynske kommuner (se bilag 16).

Optagelsesprocessen foregår således, at kommunerne slår stillingsopslagene op.
Så kan man søge om en plads som DigiTech-elev på SOSU-uddannelsen. Hvis man bliver optaget, kommer man direkte ind på grundforløb 2. Der bliver i specialet refereret til andre forløb som 1A og 1B, som altså er temaperioder på DigiTech-linjen. DigiTech-linjen er bygget op således, at eleverne har samme fag og kompetencemål som på den ordinære

SOSU-uddannelse (se bilag 7). Som DigiTech-elev bliver man ansat direkte fra grundforløbet og får elevløn. Det vil sige, at DigiTech-eleverne får elevløn under hele uddannelsen i stedet for statens uddannelsesstøtte (SU), fordi de har en fast ansættelseskontrakt med kommunen under hele uddannelsesforløbet og ikke kun i oplæringsperioderne (Social- og sundhedsskolen Fyn, u.å.-a).

1.5 Læsevejledning

Før vi præsenterer en gennemgang af litteraturen inden for forskningsområdet, følger her en kort læsevejledning, der giver læseren mulighed for at danne sig et overblik over specialets overordnede opbygning, herunder de seks kapitalers formål og indhold.

Kapitel 2 introducerer læseren til specialets forskningsdesign, hvor det fremgår, hvordan vi anvender pragmatismen og socialkonstruktivismen som videnskabsteoretisk tilgang (Luckmann, 1966: Hickman & Alexander, 1998). Som følge heraf, hvordan vi har produceret viden og data gennem vores metodiske valg og fremgangsmåder, der følger med de to tilgange. Vi beskriver processen med indsamling og bearbejdning af vores empiri. Det omfatter alt fra inklusionskriterier forbundet med informantudvælgelse til refleksionerne bag de interviewspørgsmål, der er blevet stillet. Afslutningsvis forholder vi os til den videnskabelige kvalitet af vores kvalitative undersøgelsesdesign gennem begreberne validitet, reliabilitet og generaliserbarhed (Monrad & Olesen, 2018).

Kapitel 3 præsenterer specialets teoretiske udgangspunkter, som har dannet fundamentet for den analytiske ramme. Vi opererer grundlæggende med følgende teorier; praksisfællesskaber (Wenger, 2004), scenariedidaktik (Hanghøj et al., 2017) og selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000).

Analysen bliver udfoldet i *kapitel 4*, hvor specialets problemformulering og tilhørende underspørgsmål analyseres. Analysen er opstillet således, at den består af tre separate analysedele.

Analysedel 1 handler om brugen af scenariedidaktik som rammedesign for undervisningen (Hanghøj et al., 2017). Analysedel 2 centrerer sig om, hvilken effekt motivationsfaktorer har på frafaldsproblematikken. Endvidere vil vi undersøge fællesskabets betydning for fastholdelsen (Ryan & Deci, 2000: Wenger, 2004).
Analysedel 3 undersøger SOSU Fyns markedsførings- og kommunikationsstrategi, herunder deres analoge og digitale markedsføringsmaterialer set i lyset af selvbestemmelsesteorien. Det bliver fremanalyseret, hvordan der bliver appelleret til de tre psykologiske behov, som er henholdsvis autonomi, kompetence og tilhørsforhold (Ryan & Deci, 2000).
I hver analysedel udledes en delkonklusion, som udgør specialets konklusion i sidste kapitel.

Kapitel 5 præsenterer en todelt diskussion; på den ene side tager vi afsæt i vores resultater for at undersøge implikationer for forskning, og på den anden side bruger vi resultaterne til at undersøge implikationerne for praksis, herunder principper og andet som SOSU Fyn kan reflektere over i forhold til rekruttering og fastholdelse af elever.

I *kapitel 6* kan man læse specialets konklusion. Det vil sige, at vi besvarer specialets problemformulering og tilhørende fire underspørgsmål med afsæt i vores empiri, som vi har analyseret. Vores resultater har givet incitament til at diskutere vores empiriske fund i forhold til implikationer for forskning og praksis. Vi udleder derfor principper og refleksioner, som SOSU Fyn kan anvende i deres videre arbejde med rekruttering og fastholdelse af elever på SOSU-uddannelsen.

1.6 Litteraturreview

Litteraturreview har til formål at skitsere genstandsfeltet således, at vi kortlægger eksisterende forskning og identificerer, hvor og i hvilket omfang vi kan bidrage med resultater fra egen undersøgelse. Litteratursøgningen har været med til at klarlægge vores forskningsfelt, hvor vi har taget afsæt i relaterede studier inden for erhvervsuddannelser og frafald, som kan belyse genstandsfeltet fra forskellige aspekter. Derfor præsenteres de relaterede studier i følgende afsnit.

Keywords: *Vocational education dropout, danish context, motivation, learning, students experiences, how schools keep students on track, socio-demographic.*

1.6.1 To grundlæggende synspunkter på frafaldsproblematikken

I Danmark har undersøgelser med frafald på erhvervsuddannelser skabt to grundlæggende synspunkter. Det ene synspunkt tager afsæt i, at frafald blandt elever er et resultat af individuelle faktorer, der modvirker uddannelsesmulighederne, som følge af de sociodemografiske aspekter. Det andet synspunkt forklares med henvisning til de strukturelle faktorer i uddannelses- og skolesystemet, som følge af de sociale - og pædagogiske faktorer (Tanggaard, 2013).

Elever ser lærere som en knap ressource. En af de undersøgelser inden for forskningsområdet, som Tanggaard (2013) har foretaget, belyser elevernes egne forklaringer og oplevelser i forhold til frafald på erhvervsuddannelser. Undersøgelsen viser, at størstedelen af de interviewede elever var i risiko for at droppe ud, og at frafald er relateret til mangel på ressourcer. Ressourceproblematikken bygger på, at de mindre selvstændige elever ikke får den hjælp, som de har brug for. Et andet aspekt eleverne peger på er mangel på gode praktikpladser og praktikpladser generelt, som resulterer i, at de kompetente og engagerede elever får adgang til praktikpladserne først. Der bliver opereret med modstridende forklaringer fra eleverne med afsæt i de to grundlæggende synspunkter, som præsenteret indledningsvist. Tanggaards (2013) empiriske resultater indikerer et signifikant samspil mellem disse synspunkter på frafald. Eleverne påpeger, at frafald er skabt i en uddannelsesmæssig kontekst og er et resultat af mangel på de nødvendige pædagogiske ressourcer, herunder tid og kapacitet, mens andre eleverne også advorkerer for, at frafald relaterer sig til manglende individuel motivation, identifikation med skolen eller fravær (Tanggard, 2013).

1.6.2 Manglende motivation og skoletrætte elever

En problematik, der fremhæves i litteraturen, er mangel på motivation og skoletrætte elever. Ved at anlægge et fokus på motivationsbegrebet i forhold til frafaldsproblematikken skabes et mere individualiseret perspektiv. En artikel fra Hutters og Katznelson (2012) fremhæver problematikken omkring unges manglende motivation for uddannelse, samt sammenhængen mellem frafaldsprocessen og elevmotivation. Motivation skal forstås ud fra et læringsperspektiv i forhold til, at motivation er en vigtig forudsætning for, at læring kan

finde sted. Mangel på motivation vil have en negativ indvirkning på både læring og gennemførelse af uddannelse. Overført til frafaldsproblematikken på erhvervsuddannelser fremhæves det i artiklen, at erhvervsuddannelserne er en af de uddannelser, der oplever størst frafald blandt elever. Dette understøttes af nyere data fra Danmarks Statistik, der viser, at erhvervsuddannelser har det højeste frafald på hele 42 procent (Danmarks Statistik, 2021).

Hutters og Katznelson (2012) adresserer forskellige problematikker med det formål at forstå, hvad der kan øge motivationen for læring og gennemførelse af uddannelse. Dette med henblik på at imødekomme frafaldsproblematikkerne. Den gennemgående problematik tager afsæt i, hvordan samfundet, herunder skoler og uddannelsessystemet, skal bruge de nødvendige ressourcer på individet med det henseende at gøre dem til positive bidragsydere for samfundet. Uddannelsessystemet og den enkelte skole har derfor et medansvar for at imødekomme eleven bedst muligt, så der skabes de bedste forudsætninger for den enkelte. Sociale indsatser og tilstrækkelige ressourcer fra fagfolk er fundamentale for at danne rammerne, der skaber lysten og motivationen for elevens egen læring og gennemførelse af uddannelse (Hutters & Katznelson, 2012). Dette understøtter Tanggaards (2013) tænkning i forhold til, at frafald på uddannelser sker på baggrund af mangel på nødvendige ressourcer, som er væsentlige for at skabe motivation hos den enkelte elev. Det vil sige, at manglende ressourcer kan medføre manglende motivation.

1.6.3 Sociale sammenhænge som en betingelse for læring

Et gennemgående tema i forhold til frafald er læringsbegrebet. I løbet af årene er der sket en betydelig ændring i måden at forstå frafald på i henhold til det sociale i skolemæssige sammenhænge og elevernes individuelle forudsætninger og kompetencer. Læring handler i højere grad om den sociale deltagelse end om kognitiv tilegnelse, hvilket Lave og Wenger (1991) belyser i deres forskningsarbejde (Tanggaard, 2013). Lave og Wenger bidrager med en kompleks forståelse af, hvordan læring eller ikke-læring opstår, og hvordan læring starter i et fællesskab, hvor elever er sammen om en bestemt praksis. Ikke-læring skal forstås således at det ikke handler om kognitive tilegnelser, men om deltagelse i sociale fællesskaber (Lave & Wenger, 1991). Relateret til læring i forbindelse med det at være elev, påpeger Lave og Wenger, at det er vigtigt med fælles praktiske mål og støtte fra læreren i pædagogiske sammenhænge. Deres bidrag understøtter det synspunkt, hvor der lægges vægt på de sociale -

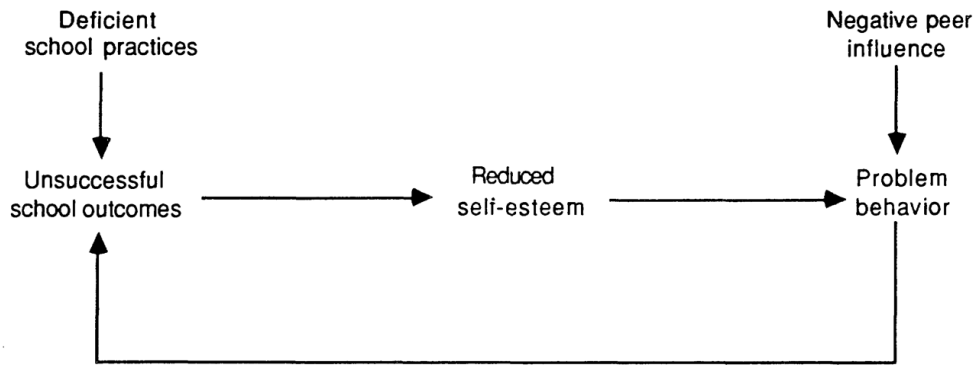
og pædagogiske faktorer. Det skal forstås således, at frafald i højere grad handler om tilhørsforholdet til skolen og de sociale aktiviteter, som er forbundet med følelsen af at være en del af et fællesskab, end at frafald er et resultat af elevens kognitive tilegnelser. Dette understøtter, at sociale indsatser og tilstrækkelige ressourcer er fundamentale for at skabe sociale praksisfællesskaber, der medvirker til skabelsen af den motiverede elev (Hutters & Katznelson, 2012).

1.6.4 De sociodemografiske aspekter

Derimod peger andre forskere, såsom Alexander, Entwisle og Kabbani (2001) på, at frafald blandt elever er en konsekvens af et lavere uddannelsesmæssigt engagement, minoritetsgrupper eller negative erfaringer fra tidligere skolemæssige sammenhænge. Disse forskere belyser, at de forskellige baggrundsfaktorer såsom familietype, den socioøkonomiske status og familiens stressniveau har indflydelse på elevens frafald. Undersøgelsen giver et billede af, hvordan frafaldsprocessen er noget dynamisk, der opstår gennem elevens skolecyklus (Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001). Deres resultater kan derfor anses som et bidrag til det synspunkt, der handler om frafald i henhold til de individuelle faktorer, der modvirker uddannelsesmulighederne som følge af de sociodemografiske aspekter.

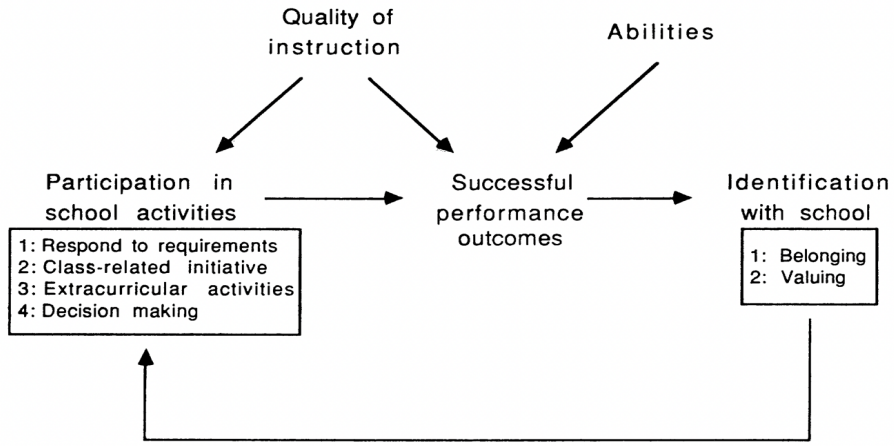
1.6.5 Frafaldsproblematikken i lyset af Jeremy Finns (1989) to modeller

De to synspunkter kan ligeledes anskues fra Jeremy Finns (1989) to modeller. Den første model betegnes som 'frustration-self-esteem'. Modellen identificerer de fejl og problematikker, der er opstået gennem skoletiden med udgangspunkt i en cyklus, der kigger på, hvilke negative oplevelser der kan være med til at kulminere i frafald blandt elever. Finn (1989) mener, at det er negative oplevelser i skolemæssige sammenhænge, som er bygget op over tid, der gør, at elever begynder at tvivle på deres egne evner. Derfor påvirkes elevens tilhørsforhold til skolen og uddannelsessystemet, hvilket kan resultere i frafald. Omvendt vil positive erfaringer og succesfulde oplevelser bygget op over tid have en positiv indvirkning og mindske risikoen for frafald.



Figur 1. *Frustration-self-esteem model af Jeremy D. Finn (1989).*

Den anden model kaldes for 'participation-identification'. Modellen fokuserer på elevernes involvering i skolegangen med henblik på de adfærdsmæssige og følelsesmæssige aspekter. Modellen bruges som en alternativ måde at kigge på frafald ud fra de grundlæggende aspekter, som er identifikation og deltagelse. Finn (1989) mener, at deltagelse i skoleaktiviteter er afgørende for de positive resultater, herunder den enkelte elevs følelse af at høre til. Derfor er samspillet mellem deltagelse og identifikation grundlæggende komponenter for de positive vendinger af frafaldsprocessen.



Figur 2. *Participation-identification model af Jeremy D. Finn (1989).*

De to modeller er et forsøg på at vise, at hvis elever ikke opnår et tilhørsforhold til skolen, kan det have betydelige konsekvenser, som fører til frafald. Finn (1989) advokerer for, at elevernes deltagelse i aktiviteter er direkte relateret til succesfulde skolepræstationer, hvilket fremmer tilhørsforholdet til skolen.

I forlængelse af modellerne kan man relatere Alexander, Entwisle og Kabbanis (2001) undersøgelse til 'frustration-self-esteem' modellen i forhold til, hvordan mange udviklingstråde krydser hinanden over i livsforløbet med henblik på den enkeltes skolegang. Dette omfatter både de sociodemografiske aspekter, der er relateret eller har indvirkning på skolecyklussen, herunder positive eller negative oplevelser i skolen bygget op over tid. Deres resultater fra undersøgelsen viser, at erfaringer bygget op over tid i skolemæssige sammenhænge har indflydelse på frafaldsprocessen, og er et resultatet af det akademiske selvbillede. Det akademiske selvbillede er skabt gennem hele skolecyklussen, da alle børn og unge starter i skole begejstret, optimistiske og ivrige efter at lære. Det akademiske selvbillede indebærer derfor både positive og negative erfaringer fra tidligere. Dette gælder også de sociodemografiske aspekter som for eksempel familiemæssig baggrund. I undersøgelsen påpeges det, at elever reagerer positivt, når deres forældre er optimistiske og har høje forventninger til deres skolepræstationer, hvilket bidrager positivt til deres akademiske selvbillede. Forældre der derimod ikke har samme overskud eller engagement, vil isolere eller forhindre dem i positive oplevelser med skolen. Derfor har de tidligere oplevelser og erfaringer indflydelse på de individuelle faktorer, der optræder senere i den enkeltes skolecyklus, som kan være et resultat af frafald. Undersøgelsen antyder derfor, at det er oplevelsen med skolen ud fra forskellige baggrundsfaktorer, der påvirker frafaldsprocessen. Derfor har personlige samt familiære ressourcer eller erfaringer indvirkning på risikoen for frafald (Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001).

Den anden model 'participation-identification' kan relateres til en nyere undersøgelse baseret på 25 kvalitative interviews med elever på andet år på en erhvervsuddannelse. Undersøgelsen diskuterer vigtigheden af, at skolerne støtter eleverne i at identificere sig med skolen. Både med det sociale - og det pædagogiske indhold og læring. Følelsen af at høre til et fællesskab styrker den enkeltes elevs engagement, hvorimod følelsen af ensomhed kan skabe et resultat af frafald. Gode lærer-elev relationer har en positiv indvirkning i forhold til at den enkelte elev gennemfører uddannelsen. Eleverne er mere tilbøjelige til at blive på deres uddannelse, hvis de føler, at lærerne bekymrer sig om dem. Dette påvirker elevens engagement og identifikation med skolen i en positiv retning. Gode lærer-elev relationer omfatter blandt andet forventninger til elevens præsentation og læring, interesse for elevens udvikling og elevens evne til at lykkes. Derimod er dårlige lærer-elev relationer forbundet med frafald, da eleven vil miste interesse for skolen (Schmid, Jørstad & Nordlie, 2021).

1.6.6 Frafald i skolemæssige sammenhænge

Undersøgelsen kan støttes op af Brown og Rodriguez (2009), som anfører, at forskere bør være mere opmærksomme på den nuværende problematik med frafald i skolemæssige sammenhænge, fordi frafald opstår og skabes i skolen. Deres bidrag til frafaldsproblematikken tager afsæt i en undersøgelse med perspektiver fra to tidligere elever, der begge er droppet ud af den skole de gik på. Resultatet af undersøgelsen viser, at skolerne og uddannelsessystemet bærer et stort ansvar for at fastholde elever. Elevens følelse af at høre til og kvaliteten af lærer-elev relationen har stor indvirkning på, at den enkelte gennemfører sin uddannelse. Derudover er de sociale aktiviteter på skolen og forventninger til eleven afgørende for elevens interesse for skolen (Brown & Rodriguez, 2009). I løbet af årene er der sket en betydelig ændring i måden at tilgå undersøgelserne på. Nyere forskning har et større fokus på inddragelse af elevernes perspektiver ved brug af kvalitative undersøgelsesmetoder, hvorimod ældre undersøgelser i større grad fokuserer på de sociodemografiske faktorer. Dette tegner et billede af, at den enkelte elevs frafald ikke kun er skabt af individuelle faktorer, der modvirker uddannelsesmulighederne. Det er i lige så høj grad skolens ansvar og skolens måde at håndtere den enkelte elev på, der spiller en afgørende rolle i forhold til at imødekomme de individuelle faktorer. I nyere forskning lægges der større vægt på, hvordan frafald kan være skabt af skolen eller af uddannelsessystemet. Dette indikerer, at der er et større pres på, hvordan skolen imødekommer disse elever, kontra hvordan disse elever imødekommer skolen. Vores litteratursøgning peger på, at der i en dansk kontekst kan være mangel på forskning om frafald ud fra et sociodemografisk perspektiv, da de nuværende undersøgelser bygger på at se frafald som et spørgsmål relateret til motivation (Brown & Katznelson, 2011).

Med afsæt i ovenstående forskning kan man sige, at der er en generel antagelse i litteraturen om, at frafaldsprocesser på erhvervsuddannelserne er forbundet med den enkelte elevs skolecyklus, hvilket påvirker deres lyst til læring og motivation. Som tidligere nævnt bruges begrebet motivation til at forklare frafald ud fra et individualiseret perspektiv. Ud fra et samfundsmæssigt perspektiv kan man sige, at manglende motivation ikke kun er en problematik, der handler om den enkeltes læring og gennemførelse af uddannelse, men også er et samfundsproblem. Manglende uddannelse blandt unge vil være medvirkende til, at der fremover vil være færre bidragsydere, som vil påvirke samfundet negativt i form af blandt andet økonomisk karakter (Hutters & Katznelson, 2012).

1.6.7 Skolens ressourcer

Motivation hos eleven kan skabes ved at skolen engagerer sig i deres elever, så det primære ansvar ikke placeres hos den enkelte elev, men i højere grad placeres hos uddannelsesstedet og -systemet. Frafald kan betragtes som et fænomen, der illustrerer en relation mellem individ, samfund og institutioner. Undersøgelsen fremhæver endvidere en relevant problematik i forhold til, at hvis der ikke er tilstrækkelige praktikpladser til elever på erhvervsuddannelserne, er der måske god grund til, at eleverne mistænker skolens evner til at kunne tilbyde de rette ressourcer. Undersøgelsens resultater påpeger, at frafald afspejles i sociodemografiske forhold samt de forhold, som uddannelsessystemet præsenterer for eleverne (Nielsen & Tanggaard, 2015).

En undersøgelse af mere moderne karakter tager afsæt i kvalitativ inddragelse af elevperspektiver, der undersøger elevers erfaringer med at blive placeret på et kompetencebaseret forløb. Undersøgelsen tager afsæt i en erhvervsskole, og er et bidrag til at forstå, hvordan frafaldsprocessen påvirkes, når skolen imødekommer "svage elever" med ekstra støtte. Denne form for støtte skal resultere i, at de svage eleverne opnår kompetencer og kvalifikationer, som påvirker frafaldsprocessen positivt. Siden 2007 har det været obligatorisk for alle erhvervsskoler i Danmark at vurdere alle elevers forudgående kvalifikationer, når de starter på en erhvervsuddannelse. Denne vurdering skal bruges til at opdele eleverne i forskellige kompetencebaserede forløb med den hensigt at øge fastholdelsen af elever (Tanggaard, Nielsen og Jørgensen, 2015). Problematikken samler op på de to grundlæggende perspektiver i forhold til, hvordan skolen kan imødekomme eleven ud fra elevens individuelle baggrundsfaktorer, der igen kan relateres til Jeremy Finns to modeller. På den ene side går skolen ind og vurderer elevens skolecyklus, som identificerer de fejl og problematikker, der er opstået gennem skoletiden med udgangspunkt i at imødekomme de negative oplevelser. På den anden side fokuseres der på elevernes involvering i skolegangen med henblik på de adfærdsmæssige og følelsesmæssige aspekter. Dette i forhold til at give eleven et tilhørsforhold til skolen, der ifølge Finn (1989), som tidligere nævnt, relaterer sig til succesfulde skolepræstationer og mindre frafald. Erhvervsskoler organiserer forløbet afhængigt af, hvad de mener er formålet med det enkelte forløb. I dansk politisk sammenhæng er der to overordnede formål: At give de "svage elever" mere tid og ekstra støtte, og at man skal opdele eleverne afhængigt af deres præstationsevne. Dette kan påvirke frafaldsprocessen negativt, hvis skolen ikke kan administrere at håndtere disse indsatser

(Tanggaard, Nielsen og Jørgensen, 2015). Undersøgelsen viser endvidere, at elever som ikke føler, at de bliver anerkendt af skolen, søger anerkendelse og social identitet ved at danne subkulturelle fællesskaber. Det kan have en positiv indvirkning på den enkelte elevs skolecyklus, da elever finder fællesskab i kompetenceforløbene, fordi de på den ene eller den anden måde kan føle sig ligestillede med hinanden. Dette understøtter Lave og Wengers perspektiv i forhold til, at det ikke kun handler om den kognitive tilegnelse, men i højere grad om det sociale fællesskab (Lave og Wenger, 1991).

Overordnet bliver der altså tegnet et billede af, at de to synspunkter går i spænd med hinanden, da frafald som et resultat af individuelle faktorer er skabt af negative erfaringer fra tidligere skolemæssige sammenhænge. Dette er forbundet med de strukturelle faktorer i uddannelsessystemet.

Kapitel 2 Forskningsdesign

2.1 Videnskabsteoretisk position

Specialets videnskabsteoretiske ståsted tager udgangspunkt i et spændingsfelt mellem pragmatismen og socialkonstruktivismen. Overordnet bevæger vi os inden for den socialkonstruktivistiske tilgang, men vores videnskabsteoretiske position bærer også præg af John Deweys teoretiske gren inden for den filosofiske tænkning om pragmatismen (Hickman & Alexander, 1998).

2.1.1 Det pragmatiske perspektiv

Dewey er kendt for sin pragmatiske teori, der udspringer fra den pragmatiske tankegang om generering af viden ud fra handlinger i konkrete praksisser. Han definerer pragmatisme som en metode, der fortolker forestillinger gennem sine praktiske handlinger med henblik på, at individer lærer og vokser som et resultat af deres erfaringer og interaktioner med verden. Derfor mener Dewey, at individets handlemåder, kompetencer og forståelser skabes og erfares på baggrund af individets livserfaringer og sociale relationer (Hickman & Alexander, 1998). Det er Deweys fokus på de sociale aspekter, der udspiller sig fra den klassiske pragmatiske tankegang. Den traditionelle pragmatiske tankegang handler i højere grad om, hvordan virkeligheden udspiller sig i konkrete praktiske sammenhænge, der udgør sandheden (James, 1907). Ligeledes har Dewey fokus på det fundamentale af aktiv deltagelse i fællesskaber, hvor de sociale aspekter bliver et centralt element i hans pragmatiske tankegang. Dewey er derfor en central skikkelse inden for spændingsfeltet mellem pragmatismen og socialkonstruktivismen (Hickman & Alexander, 1998).

I spændingsfeltet mellem vores pragmatiske tilgang og den socialkonstruktivistiske tilgang søger vi viden i konkrete praktiske sammenhænge, hvor der stilles spørgsmål til den verden aktørerne deltager og engagerer sig i. I den pragmatiske tilgang har der fokus på, at man som forsker selv tager del i den verden, som undersøges. Hertil supplerer den pragmatiske tilgang til, at vi interagerer med vores undersøgelsesfelt, hvor der er fokus på at undersøge kontekstafhængig viden om de sociale aspekter i konkrete praksisser. Dette gør sig særligt gældende i vores metodiske tilgang med henblik på observationer. Her analyserer vi konkrete praksisser for at skabe et sandhedsbillede ud fra det, der udspiller sig i informanternes praksis. Vores pragmatiske indgangsvinkel til observationerne har særligt

været med til at forme vores interviewguides med henblik på den viden som vi har søgt hos informanterne. Derfor skal den pragmatiske tilgang skabe indblik i konkrete praksisser, hvor vi selv interagerer med undersøgelsesfeltet. Dette skal resultere i, at vi kan komme med analytiske fund på baggrund af observationer, der skaber sandhedsbilledet ud fra informanternes konkrete praksis i en skole- og undervisningskontekst.

2.1.2 Det socialkonstruktivistiske perspektiv

Den socialkonstruktivistiske tankegang bygger på, at individets måde at handle på er et resultat af den sociale kontekst, som individet befinder sig i (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Vores undersøgelse tager afsæt i at indsamle kontekstafhængig viden ud fra de individer, der optræder i den med henblik på at forstå deres handlemåder og oplevelser. Ifølge Berger og Luckmann (1966) er menneskets udvikling og erkendelser socialt konstrueret og derfor ses mennesket som et foranderligt subjekt, der udvikler sig afhængigt af de sociale, kulturelle og historiske normer. Derfor optræder sandheden afhængig af det enkelte individs sociale, kulturelle og historiske kontekst. Dermed er det ikke målbare resultater, som skabes ud fra en illustration om et sandheds- eller falskhedbillede, men i stedet et resultat af en kontekstafhængig viden om mennesker og deres sociale kontekst, der skaber sandheden (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Berger og Luckmann (1966) advokerer for, at individets handlemåder tager afsæt i deres deltagelse og tilstedeværelse i sociale sammenhænge. Derfor er de menneskelige egenskaber og kompetencer ikke medfødte, men derimod konstrueret gennem samspillet mellem individet og den sociale interaktion. I forhold til den socialkonstruktivistiske tankegang er det derfor vigtigt at medtænke den sociale kontekst i søgen på viden om mennesker. Det er helt grundlæggende at opnå en forståelse for de individer der er en del af vores undersøgelse i forhold til dataproduktionen. Dette opnås ved at forstå den sociale kontekst, som deltagerne interagerer i, men også skabe indblik i deres handlemåder og oplevelser på baggrund af deres livshistorie.

I vores forskning har vi været optaget af, at undersøge konkrete sammenhænge ved deltagelse og observation i aktørernes sociale praksisser. Dette har været med til at danne et billede af konkrete aktiviteter mellem aktørerne. Et socialkonstruktivistisk perspektiv på specialets problemformulering er med til at skabe indsigt i, hvordan sociale kontekster og faktorer har betydning for rekruttering og fastholdelse af elever på DigiTech-linjen. Den

socialkonstruktivistiske tilgang danner rammen for vores håndtering af interviews, herunder fokusgruppeinterview. I et fokusgruppeinterview er der fokus på interaktionen mellem fokusgruppen. Denne metodiske tilgang til producering af interview er med til at søge viden og indsigt i de sociale sammenhænge. Interaktionen i et fokusgruppeinterview giver mulighed for at skabe en dynamisk og udviklende dialog, hvor fokusgruppen deler oplevelser og holdninger med hinanden (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Dette skal resultere i analytiske fund på baggrund af vores indsigt i informanternes handlemåder, holdninger og oplevelser.

2.1.3 Samspillet mellem de to perspektiver

Overordnet set opererer vi indenfor begge perspektiver i vores tilgang til dataindsamling og håndtering af dataproduktion. Den socialkonstruktivistiske tilgang vil fremtræde i højere grad, da vores dataindsamling bygger på at forstå den sociale kontekst, som deltagerne interagerer i. Den pragmatiske tilgang har været vigtig for os at medtænke, da det har været vores metodiske indgangsvinkel til observationerne. Dette med henblik på at observere konkrete praksisser over flere omgange, hvor vi har indtaget vores position, som deltager og observerende. Formålet er at skabe et sandhedsbillede ud fra det, der udspiller sig i de konkrete praksisser. Set fra et socialkonstruktivistisk perspektiv, gælder det ifølge Berger og Luckmann (1966) om at komme ned til forudsætningerne for individets daglige virkelighed. Dette er spændingsfeltet fra den pragmatiske tankegang om, at sandheden undersøges ud fra konkrete praktiske sammenhænge, da sandheden konstrueres ud fra den fysiske verden. Fælles for det pragmatiske og socialkonstruktivistiske perspektiv er, at sandheden er afhængig af den enkelte individs sociale, kulturelle og historiske kontekst.

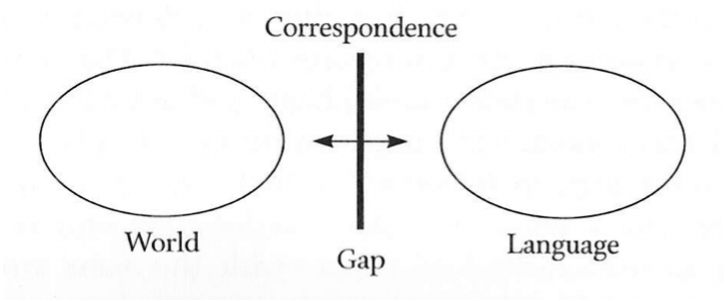
2.2 Kvalitativt undersøgelsesdesign

Specialets forskningsdesign er kvalitativt, idet der ønskes en dybere forståelse af oplevelser og motiver i forhold til teknologiens indflydelse på SOSU-uddannelsen. Kvalitative metoder i form af interview- og observationsstudier er velegnede til at belyse, hvordan ansatte og elever forstår og fortolker DigiTech som et fænomen. Derfor har vi foretaget interview- og observationsstudier, så vi altså kunne få indsigt i informanternes livsverden og perspektiver. I en kvalitativ forskningstilgang er der særligt fokus på sociale kontekster og de individer, der optræder i den med henblik på at forstå deres handlemåder og

oplevelser. Resultaterne af dataproduktionen er derfor ikke direkte målbare, men et resultat af en kontekstafhængig viden om mennesker og deres sociale kontekst (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Vi prøver derfor ikke at komme med generaliserbare data, men i stedet opnå viden om kontekstafhængige sociale praksisser.

2.2.1 Vigtigheden af visualiseringer

Ifølge Bruno Latour (fransk filosof, antropolog og sociolog) er viden en aktivitet. Mange af hans studier tager afsæt i den videnskabelige praksis, hvilket kan relateres til vores videnskabsteoretiske position. Latour (1999) fremhæver vigtigheden af materialets egenskaber med henblik på at skabe forståelse og indsigt i et givent felt, som undersøges og videreformidles. Vi visualiserer vores pointer ved brug af tabeller, figurer og billeder i specialet, således at læseren oplever essensen af, hvad der sker, når vi for eksempel nævner, at eleverne videndeler med hinanden. Ifølge Latour (1999) er der en uendelig kløft mellem verden og sprog, og derfor er det vigtigt at medgive visualiseringer, som samler den undersøgte verden med det skrevne sprog.



Figur 3. *Illustration af kløften mellem verden og sprog (James, 1975, illustreret i Latour, 1999).*

Latour (1999) fremhæver i sit antropologiske feltarbejde, at fotografier er med til at udfylde de store kløfter, der kan opstå undervejs. Endvidere indikerer Latour i følgende citat, at oversigter og kortlægninger kan have endnu større betydning for at generere visualiseringer som viden: "If a picture is worth a thousand words, a map, as we shall see, can be worth a whole forest." (Latour, 1999, s. 24). Latour bragte små skikkelser frem i sit feltarbejde ved hjælp af sit kamera, som ellers ville have været fortabt i landskabet. Dette prøver vi at bringe ind vores kvalitative undersøgelse, da vi har fotograferet de situationer, som vi har visualiseret i specialets analyse. Det skyldes at et billede kan fortælle læseren mere og dermed

supplere vores sproglige pointer. Dette understøtter vores tilgang til vores kvalitative undersøgelser, idet vores undersøgelser tager afsæt i konkrete praksisser. Ifølge Latour (1999) beskriver man bedst en praksis ved at være helt tæt på.

2.3 Det semistruktureret forskningsinterview

Ved at anvende interview som metode får man en privilegeret adgang til de pågældende personers oplevelse af deres livsverden. Det giver os altså mulighed for at få indsigt i deres meninger, holdninger og oplevelser om det undersøgte. Vi har konsulteret teorier og studier om genstandsfeltet, og har derfor valgt at foretage semistrukturerede interviews. Denne interviewform er oplagt at anvende, når man bestemmer sig for, hvad man ønsker at vide mere om. Vi har forud for interviewene udarbejdet fem interviewguides til henholdsvis projektleder, lærer, elever på DigiTech-linjen og kommunikationsmedarbejderen, der fremgår af *bilag 2, 3, 4, 5 og 6*.

Første interview med projektlederen blev foretaget i forbindelse med besøget på SOSU Fyn. Således kunne vi få et indblik i implementeringsprocessen, den organisatoriske opbygning og formålet med DigiTech-linjen. Vi interviewede læreren for at få et indblik i de didaktiske overvejelser i forhold til tilrettelægning af undervisningen.
Kommunikationsmedarbejderen er ligeledes blevet interviewet, idet vi ønsker at undersøge, hvorvidt fastholdelsen er indtænkt i deres marketingindsatser og kommunikationsstrategi, samt hvordan DigiTech-linjen kommunikeres. Herudover er der blevet foretaget semistrukturerede interviews med eleverne, så vi kunne få et indblik i, hvordan de oplever DigiTech-linjen, herunder hvad der motiverer dem.

De semistrukturerede interviewguides rummer interviewspørgsmål om emner, der relaterer sig til specialets problemformulering. Dette eksemplificeres med tre interviewspørgsmål i nedenstående tabel:

Tabel 1. *Eksempler på interviewspørgsmål*

"Føler du dig motiveret for uddannelsen?" (se bilag 4).	Vi forsøger at få indblik i, hvordan motivation som faktor kan rekruttere og fastholde flere elever på uddannelsen.
"Hvad tænker I om måden undervisningen er bygget op på? Hvordan ser I variation mellem teori og praksis?" (se bilag 5).	Ved at stille dette interviewspørgsmål prøver vi at undersøge læringssituationerne og forstå, hvordan undervisningen bliver tilrettelagt med projektarbejdsformen og scenariedidaktik som rammedesign.
"Er der fordomme om SOSU uddannelsen, som I ønsker at nedbryde gennem jeres kommunikation?" (se bilag 6).	Vi ved, at der eksisterer nogle dominerende fordomme om social- og sundhedsfagene, som kan have en indflydelse på rekruttering og fastholdelse af elever. Derfor er vi interesseret i at vide om SOSU Fyn fokuserer på dette i deres kommunikation af DigiTech-linjen.

Den semistrukturerede tilgang er struktureret og formålsorienteret, men vi har bestræbt os på at være åbne og lyttende interviewere for ikke at generere forudindtaget resultater. Det har vi gjort ved at have informanternes fortællinger og beskrivelser i fokus, og vi har været påpasselig med at inddrage egne antagelser eller lede informanterne mod specifikke meninger (Brinkmann & Tanggaard, 2015: Kvale & Brinkmann, 2009).

2.4 Informantudvælgelse

I følgende afsnit præsenteres valget af de personer, som er blevet interviewet. Pågældende personer betegnes som informanter, og informanterne får ikke tildelt pseudonymer, da de ikke har ønsket anonymitet. Informanternes navne fremgår af nedenstående tabel 2, som vi har udarbejdet for at skabe overskuelighed for læseren.

Tabel 2. *Overblik over informanter*

Projektleder	Pernille
Lærer	Stina
Kommunikationsmedarbejder	Morten
Kvindelige elever	Cecilie, Rikke, Camilla og Charlotte
Mandlige elever	Martin, Andreas og Kristian

Lederen for skolen og projektlederen for DigiTech har fungeret som vores gatekeepers. Lederen for skolen er ikke blevet interviewet, da vi ikke fandt det relevant. Vi lavede en pitch til gatekeepers om interessen for genstandsfeltet og det mulige samarbejde, hvilket indledte til, at vi besøgte skolen for at foretage observationer. Alle interviews er blevet foretaget efter observationer. Det vil sige, at vi har haft en forudgående viden og brugt interviewene til at underbygge observationerne. Eleverne fik mundtlig information om formålet med specialet i forbindelse med vores besøg, hvorefter læreren hjalp os med at rekruttere elever til interviews med afsæt i vores inklusionskriterier.

Flyvbjergs (2010) strategier for caseudvælgelse har dannet fundamentet for vores informantudvælgelse. Flyvbjerg (2010) analyserer og konfigurerer fem misforståelser af casestudier, men specialet afgrænser sig fra casestudier og har blot anvendt litteraturen til at reflektere over tilgangen til informantudvælgelsen. Det vil sige, at vi har udvalgt informanterne ud fra repræsentativitet, variation og relevans for specialets problemformulering. Specialet undersøger, hvordan man kan gøre SOSU-uddannelsen mere attraktiv og fastholde elever ved hjælp af en DigiTech-linje, og derfor ønskede vi at interviewe informanter med maksimal variation. Det skal forstås således, at vores litteraturreview peger på, at årsagerne til frafald på erhvervsuddannelser relaterer sig til den

enkeltes skolecyklus i forhold til negative og positive erfaringer fra tidligere (Finn, 1989). Derfor har vi et inklusionskriterium om tidligere frafald. Derudover har vi på baggrund af vores empiri en antagelse om, at køn også spiller en rolle. Af den grund opstillede vi inklusionskriterier for interviewene med eleverne, som tabel 3 illustrerer.

Tabel 3. *Inklusionskriterier*

Informanter	**Inklusionskriterier**
Cecilie og Rikke	Kvinder med tidligere frafald
Camilla og Charlotte	Kvinder uden tidligere frafald
Martin, Andreas og Christian	Mænd på uddannelsen

Med ønsket om at opnå indsigt i faktorer om fastholdelse på DigiTech-linjen blev der udført individuelle interviews med Cecilie og Rikke, der har haft frafald fra tidligere uddannelser og Camilla og Charlotte, som ikke har. Der er ligeledes blevet udført et fokusgruppeinterview med Martin, Andreas og Christian. Sammensætningen af fokusgruppen har betydning for den sociale interaktion og gruppedynamikken, som skaber det empiriske materiale. Fokusgruppen har en relation til hinanden, da de går i samme klasse på DigiTech-linjen. Deres relation er værd at tage i betragtning, da det som udgangspunkt danner rammen for udviklingen af dynamikken og dialogen. I en fokusgruppe, hvor informanterne ikke kender hinanden, er der større tilbøjelighed til, at deltagerne er mere eksplicitte. Derudover kan det skabe større frihed til at dele private holdninger og udtalelser blandt informanterne, da de ikke skal stå til ansvar efterfølgende i relationen til hinanden. I en fokusgruppe, hvor deltagerne kender hinanden, er der dog større chance for, at informanterne har lettere ved at tage del i samtalen. Fokusgruppen kender hinanden og derfor har de en forestilling om deres relationsmønstre med hinanden. Dette kan både positivt og negativt påvirke deres svar og deltagelse. Vi har udvalgt fokusgruppen på baggrund af deres kendskab til hinanden, som skal være medvirkende til, at de uddyber hinandens perspektiver og i højere grad åbner op for delte holdninger og oplevelser med hinanden. Derudover er kendskabet mellem informanterne i fokusgruppen en del af dataproduktionen. Dette med henblik på at indsamle viden om klassedynamikken og fællesskabet (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Som det fremgår af tabellen er der variation i køn, så der både er kvindelige og mandlige

informanter. Specialet ønsker ikke at tillægge det ene køn specifikke præferencer eller evner, men inklusionskriteriet om køn i vores undersøgelse er et forsøg på at skabe et reflekteret empirisk materiale, der belyser flere forskellige aspekter af DigiTech-linjen. Det kan give os indblik i noget nyt, som tidligere studier ikke har opdaget. Endvidere har alle informanter, der har medvirket i vores undersøgelse, underskrevet en samtykkeerklæring og dermed indvilliget sig i de forhold, som er beskrevet i den.

2.5 Fokusgruppeinterviewet

Fokusgruppeinterviewet skal være med til at uddybe de kvalitative resultater i forbindelse med de observationer, der er foretaget i undersøgelsesfeltet. Interviewet har til formål at producere en anden form for viden, som ikke forekommer ved de individuelle interviews.

I et fokusgruppeinterview er der fokus på interaktion mellem fokusgruppen. Formålet er at skabe et trygt miljø, hvor informanterne opfordrer og inspirerer hinanden til at uddybe deres svar. Fokusgruppeinterviewet har fundet sted i et grupperum på skolen, som eleverne oftest bruger til gruppearbejde på tværs af klassen. Som tidligere nævnt har vi udvalgt fokusgruppen på baggrund af deres kendskab til hinanden. Hensigten er, at det i højere grad skal skabe et trygt miljø, som skal være medvirkende til, at de uddyber hinandens perspektiver. Interaktionen giver mulighed for at skabe en dynamisk og udviklende dialog, da fokusgruppen deler oplevelser og holdninger med hinanden. Interaktionen er vigtigt at undersøge i forhold til identifikation af de spørgsmål og undren, der er opstået på baggrund af observationerne. Et af de gennemgående temaer i vores empiri er fællesskab. Gennem fokusgruppeinterview undersøger vi, hvordan interaktionen udspiller sig i den konkrete situation, som bidrager til indsamlingen af data i forhold til temaet fællesskab. Fokusgruppeinterviewet er opbygget på samme måde, som de individuelle interviews i den forstand, at det er semistruktureret. Fokusgruppeinterviewet skiller sig ud fra de individuelle interviews, da der er færre overordnet spørgsmål. Dette med henblik på at skabe plads til udfoldelse af en anden karakter blandt informanterne, da sociale interaktioner opstår. Spørgsmålene er dog stadig klart defineret inden for specifikke temaer med udarbejdelse af underspørgsmål. Underspørgsmålene skal hjælpe interviewpersonen med at styre samtalen, så spørgsmålene bliver afdækket og fokusgruppeinterviewet ikke går hen i en mindre informativ samtale (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

2.6 Kodning af empiri

Alle interviews er blevet udført i arenaer, som den pågældende informant selv har ønsket. Interviewet med kommunikationsmedarbejderen er blevet foretaget telefonisk, ellers er alle øvrige interviews gennemført fysisk. Vi har optaget alle interviews på en smartphone og opbevaret lydfilerne i en krypteret drive under transskriptionsprocessen. Vi har anvendt et program til transskribering af interviews, men vi har gennemlæst alle transskriberinger for at være sikre på, at alt blev medtaget fra den mundtlige til den skriftlige form. Man kan dog ikke undgå, at en mængde information går tabt, når man transskriberer. Lydoptagelserne rummer ikke de visuelle aspekter som for eksempel kropssprog (Brinkmann & Tanggaard, 2015: Kvale, 1999). Vi har i alle fysiske interviews haft mulighed for at observere den sociale interaktion og alt det nonverbale. Vi har ikke transskriberet småord, såsom "øh" eller medtaget pauser. Transskriptionerne er efterfølgende blevet behandlet i Nvivo, der bruges til kvalitativ dataanalyse. Kvalitativ kodning kan udføres på mange måder, men vi har valgt at gøre det digitalt med et program, der er særligt udviklet til formålet (Drotner & Iversen, 2017). Nvivo anvendes i specialet som et analyseredskab, idet alle interviews og observationer er blevet kodet, hvorefter vi har dannet os et overblik over det samlede datasæt og udvalgt relevante udtalelser og iagttagelser for specialets analyse. Vores teoretiske overvejelser er blevet medtaget i kodningsprocessen, hvilket delvist har dannet grundlaget for koderne. Man kan således sige, at vi har foretaget en deduktiv kodning, idet vi med afsæt i vores teoretiske overvejelser og litteraturreview på forhånd havde defineret nogle begreber og temaer, som vi ville være opmærksomme på og afmærke. Vi forsøgte dog stadig at forholde os åbent til empirien og have en transparent tilgang til kodning af denne (Drotner & Iversen, 2017).

Vi har opstillet en tabel, som illustrerer nogle eksempler på koder, der er blevet genereret i relation til vores teoretiske overvejelser og litteraturreview:

Tabel 4. *Kodeeksempler*

Teori og litteraturreview	**Koder**
Wengers (2004) teori om praksisfællesskaber.	Læring, fællesskab og klassedynamik
Hanghøjs et al. (2017) teori om scenariedidaktik, herunder domænemodellen.	Teori og praksis og scenariedidaktik
Ryan og Decis (2000) selvbestemmelsesteori.	Motivation og kompetenceudvikling

2.7 Deltagerobservation

For at få et indblik i, hvordan DigiTech-elever arbejder med didaktikken, har vi foretaget deltagerobservationer. Denne metode er oplagt at anvende til at belyse specialets problemformulering, idet vi gennem deltagerobservationer kan få en dybere forståelse af praksis. Deltagerobservation er et af de mange måder at observere på, men fundamentet for denne observationstilgang er, at forskeren deltager i de praksisser, som bliver observeret. Forskeren kan dog indtage en todelt position; på den ene side er forsker aktivt involveret i praksis, og deltager i de aktiviteter, som finder sted i den observerede praksis. På den anden side kan forskeren være marginalt deltagende og fungere som fluen på væggen (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Vi har indtaget begge positioner, hvilket kan eksemplificeres med de to første gange, hvor vi besøgte SOSU Fyn. Observationerne fremgår af bilag 1. Vi havde i forbindelse med første besøg på SOSU Fyn en ikke-deltagende observatørrolle. Det var vigtigt for os at observere og forstå, hvordan de sociale praksisser udspillede sig i klasselokalet og hvordan undervisningen foregik på en DigiTech-linje. Vi vidste, at vores observatørroller ville ændre sig fra ikke-deltagende til deltagende, når vi skulle besøge SOSU Fyn for anden gang (se bilag 1: Creswell, 2012). Efter første besøg på SOSU Fyn stillede

lærerne nemlig DigiTech-eleverne en opgave, som de i forbindelse med vores næste besøg skulle præsentere. Eleverne udarbejdede oplæg i grupper, som kunne give os et dybere indblik i læringsindholdet på de forskellige forløb, herunder hvilke velfærdsteknologiske løsninger de har arbejdet med. Vi var deltagende observatører, idet vi stillede spørgsmål til det sagte og gav feedback løbende til præsentationerne (se bilag 1: Brinkmann & Tanggaard, 2015: Creswell, 2012).

2.8 Kvalitetskriterier

Det er vigtigt for læseren at forstå, hvordan vi er kommet frem til undersøgelsens resultater, hvorfor de er vigtige og hvorfor man skal tro på dem (Schoenfeld, 2007). Der eksisterer en mangfoldighed af metodelitteratur, der præsenterer de forskellige forståelser af, hvad videnskabelig kvalitet er. Inden for kvalitativ forskning kan man kvalificere sin undersøgelse ved at gøre brug af centrale kriterier for videnskabelig kvalitet, som henholdsvis *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhed*. I det følgende belyses reliabilitet, validitet og generaliserbarhed i vores undersøgelse i forhold til, hvordan DigiTech-linjen på SOSU-uddannelsen rekrutterer og fastholder elever (Monrad & Olesen, 2018: Tanggaard & Brinkmann, 2015).

2.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålideligheden af forskningsresultaterne. Pålidelighed kan anskues i relation til spørgsmålet om, hvorvidt forskningsresultaterne kan reproduceres på andre tidspunkter af andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009: Monrad & Olesen, 2018). Bearbejdelsen af datamaterialet spiller en afgørende rolle for reliabiliteten af undersøgelsen. Det spænder fra om forskeren har haft blik for at udarbejde forståelige spørgsmål til informanterne til systematisk datakodning (Monrad & Olesen, 2018).

Vi har medtaget dette i vores metodiske overvejelser. Som tidligere nævnt har vi forholdt os åbent til empirien, men især med særligt fokus på vores tilgang til interviewene. Som det fremgår af bilagene, har vi udført semistrukturerede interviews, hvilket er en interviewform, der giver plads til en samtale med både struktur og mål, men forløber som en

hverdagssamtale uden nogle magtpositioner (Kvale & Brinkmann, 2009: se bilag 2: se bilag 3: se bilag 4: se bilag 5: se bilag 6). Struktur og mål skal forstås i forhold til specialets sigte, men tankerne bag interviewspørgsmålene fremgår også af bilagene som angivet i forrige reference. Spørgsmålene er altså undervejs i interviewene blevet tilpasset. Vi har i udarbejdelsen af interviewguides været opmærksomme på at stille forståelige og åbne spørgsmål til informanterne for at skabe et trivielt forum under samtalerne. Vi ønskede ikke, at empirien skulle være begrænset af teoretiske udgangspunkter og valgte derfor en semistruktureret tilgang til interviewene med henblik på at sikre undersøgelsens reliabilitet. Derudover har vi været ude i god tid i forhold til udvælgelse af informanter og planlægning af tidspunkter til interviewene for at undgå tidspres, hvilket kan påvirke den måde, som informanterne tilgår interviewet på og dermed gøre datamaterialet upålideligt. For at højne reliabiliteten af undersøgelsen har vi ligeledes fået personer fra vores netværk til at læse interviewspørgsmålene for hver interviewguide igennem for at teste eventuelle forståelsesvanskeligheder (Monrad & Olesen, 2018).

Vi kunne have styrket reliabiliteten yderligere ved at lave metodetriangulering. Metodetriangulering betyder, at man kombinerer flere metoder, der ligeledes giver mulighed for, at man kan opveje ulemper ved hver metode (Monrad & Olesen, 2018). Vi kunne i forlængelse af de kvalitative data have anvendt kvantitative undersøgelsesmetoder som for eksempel en spørgeskemaundersøgelse. Vi har indsamlet kvalitative data om DigiTech-linjen og elevernes oplevelser med denne uddannelseslinje, der altså kan betegnes som forundersøgelser, som kunne danne grundlaget for en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse. For at sikre, at alle relevante problemstillinger i relation til specialets problemformulering blev belyst, kunne der med afsæt i de eksisterende kvalitative data blive udarbejdet generelle spørgsmål om for eksempel frafald. Det vil sige, at vi kunne sætte tal på, hvor mange på hele DigiTech-holdet, der tidligere har haft frafald og generelt deres holdninger til DigiTech-linjen. Det ville være brugbar statistik for specialets analyse, og ville ligeledes kunne bidrage til, at vi kunne udlede generelle konklusioner af det undersøgte. For at højne reliabiliteten af specialet tog vi denne overvejelse i betragtning og efterspurgte i stedet et udtræk af frafald på DigiTech-linjen.

Vi har fået tilsendt tallene fra en medarbejder, som vi har opstillet i nedenstående tabel 4:

Tabel 5. *Frafald på DigiTech-linjen*

DigiTech-linjen	Antal startet	Antal frafaldet	Frafaldsprocent
GF2 SSA start jan 2022	26	6	23,1
Hovedforløb SSA start juni 2022	26	7	26,9
GF2 SSA start jan 2023	35	3	8,6

Som det fremgår af tabellen var frafaldsprocenten højere i vinterstart og sommerstart 2022. I 2023 blev der ved vinterstart optaget 9 elever mere end 2022, hvoraf kun 3 ud af 35 har afbrudt uddannelsen. Det svarer til en frafaldsprocent på 8,6%, hvilket er relativt godt sammenlignet med vinterperioden sidste år.

2.8.2 Validitet

Validitet betyder gyldighed og handler om, hvorvidt det lykkes forskeren at opnå relevant og gyldig viden om det undersøgte. Monrad & Olesen (2018) advokerer for, at datas validitet bestemmes af sammenhængen mellem problemformulering, datatilvirkning og teoretisk grundlag. Grundlæggende handler validitetsspørgsmålet om, hvorvidt man kan tillade sig at drage konklusioner om den problematik, som man har undersøgt. Vi har været interesseret i at undersøge DigiTech som et fænomen, hvilket efter grundige refleksioner er blevet omsat til en overordnet problemstilling. Vi har i specialet forsøgt at validere gennem begrebsdefinitioner, undersøgelsesdesign, videnskabsteori, metodiske valg og teoretiske grundlag for at undgå at konkludere på noget, som systematisk er tilgået og undersøgt forkert (Monrad & Olesen, 2018).

Validitetsbegrebet er især relevant at inddrage i forhold til specialets dataindsamling. Som tidligere nævnt har vi udarbejdet et kvalitativt undersøgelsesdesign, som indebærer interviews. Der er kun blevet interviewet 8 elever, hvilket ikke kan betegnes som repræsentativt, da der går yderligere 24 elever på DigiTech-linjen. Det vil sige, at vi altså ikke kan applicere de videnskabelige resultater på det næste hold af DigiTech-elever eller udlede

konklusioner om, at elever tiltrækkes til DigiTech-linjen eller fastholdes af samme årsager. Specialet kan bidrage med en forståelse af DigiTech-linjen ud fra interviewene med eleverne, men resultaterne kan ikke optræde som gyldig viden. Det er forskelligt, hvordan eleverne oplever uddannelseslinjen. For at højne kvaliteten af resultaterne kunne vi have interviewet flere elever. Derimod har vi interviewet projektlederen for DigiTech-linjen, en lærer på uddannelseslinjen og en kommunikationsmedarbejder med rekruttering af potentielle elever som primær arbejdsopgave (se bilag 7: se bilag 8: se bilag 14). Interviewene indeholder viden om alt fra organisatoriske processer og didaktiske overvejelser til strategier og markedsføring. Disse interviews kan derfor betragtes som gyldig viden og repræsentative, da det er tre ud af fem ansatte med tilknytning til DigiTech-linjen, som vi har hentet viden fra. Det er ligeledes vigtigt for validiteten af specialet at forholde sig til 'social desirebility bias', idet vi har foretaget interviews. Social desirability bias refererer til tendensen til at man præsenterer sig selv på en bestemt måde og udtrykker meninger, der er tilpasset den sociale kontekst og dermed opfattes som socialt acceptabel, selvom det sagte ikke afspejler ens virkelighed. Derfor opstår der et bias mellem den enkeltes virkelighed og præsentationen af denne virkelighed for forskere (Bergen & Labonté, 2019). Dette kan påvirke validiteten, idet informanterne under interviewene kan lægge skjul på deres rigtige meninger. Som tidligere nævnt har vi foretaget et fokusgruppeinterview, hvor der har været flere tilstede i rummet, når vi har stillet vores interviewspørgsmål. Dog virkede det til, at eleverne var fortrolige med hinanden. På trods af dette er der stadig mulighed for, at informanterne for eksempel har fundet nogle af interviewspørgsmålene eller emnerne følsomme eller kontroversielle, og derfor har de svaret på en anden måde, fordi der er accepterede holdninger, normer eller adfærd (Bergen & Labonté, 2019). Det kunne eksempelvis være interviewspørgsmålet om, hvorvidt de synes undervisningen og skolen imødekommer alle typer af elever (se bilag 4).

Herudover er det også relevant at påpege en af de begrænsninger, som man kan opleve med observationsstudier. Som observatør har man nogle holdninger, meninger og antagelser, der danner fundamentet for, hvordan man interagerer med feltet. Ofte har man en tendens til at se det, som man gerne vil se, hvilket kan påvirke validiteten. Det bliver betegnet som "observer bias". Observer bias kan påvirke vurderingen i mange slags undersøgelser, herunder observationsstudier. Som det fremgår af vores empiri, så har vi for eksempel været to observatører i det samme rum, men vi registrerede forskellige former for adfærd. Det vidner om, at subjektiv bedømmelse er en integreret del af observationer. Hvis man derimod i

stedet observerede objektive data som eksempelvis kliniske målinger, ville der være meget lavere risiko for observer bias (Mahtani et al., 2018).

2.8.3 Generaliserbarhed

Videnskabelig viden stiller ikke kun krav om reliabilitet og validitet, men også generaliserbarhed. Generaliserbarhed handler grundlæggende om, hvorvidt resultaterne fra undersøgelsen kan overføres til andre kontekster (Kvale & Brinkmann, 2009). Generaliserbarhed vægtes højt især i positivistiske studier eller casestudier (Kvale, 1999), hvilket specialet ikke har beskæftiget sig med. Specialet undersøger derimod specifikke situationer, og derfor har det ikke været vigtigt for os at være generaliserbare. Specialet er anvendeligt i forhold til at forstå ambitionen med DigiTech-linjen, herunder indsatserne for rekruttering og fastholdelse af elever, men vi kan ikke udlede noget generelt om effekter af DigiTech-linjen som helhed. Vi opererer inden for et holistisk og kontekstuel perspektiv, hvor refleksivitet er i fokus. Vi har altså forsøgt at bibeholde en form for refleksivitet i vores studie, hvor vi har bestræbt os på at være kritiske overfor de antagelser, biases og positioner, som vi har haft i vores forskningsproces. Derfor kan vi ikke være generaliserbare, men vores resultater kan bidrage til skabelsen af nye indsigter og komplekse forståelser indenfor vores undersøgelsesfelt. Det vil altså sige, at andre undersøgelser stadig kan finde noget 'genkendeligt' i vores resultater. Vi peger på nogle faktorer i relation til rekruttering og fastholdelse, som andre uddannelsesinstitutioner kan drage nytte af og medtage i deres refleksioner.

Kapitel 3 Teoretisk referenceramme

3.1 Teoretiske perspektiver

I følgende kapitel præsenteres de teoretiske perspektiver, der anvendes til at skabe rammen for de analytiske fund. Vores teoretiske ramme er delvis opstået undervejs i takt med indsamling af vores data. Vi beskæftiger os med Etienne Wengers (1998, dansk oversættelse 2004) teori om praksisfællesskab med fokus på de tre dimensioner. De tre dimensioner skal være med til at undersøge, hvorvidt der er tale om et praksisfællesskab blandt eleverne på DigiTech-linjen. Endvidere vil Lave og Wengers (2001) teori om social læring bruges til at analysere, hvordan læring er socialt betinget, og hvilken indvirkning det har på fastholdelsen af elever på DigiTech-linjen.

Derudover vil vi præsentere vores scenariedidaktiske perspektiv i forhold til at undersøge, hvordan lærerne rammesætter undervisningen ud fra scenariedidaktik, herunder hvordan eleverne arbejder med scenarier. Vi er nysgerrige på, om scenariedidaktik som rammedesign har en indflydelse på fastholdelsen af elever (Hanghøj et al., 2017). Afslutningsvis vil vi præsentere Richard Ryan og Edward Decis (2000) selvbestemmelsesteori med fokus på motivationsfaktorer. Vores indsamling af litteratur inden for genstandsfeltet har vakt interesse for at undersøge, hvordan motivationsfaktorer har en indvirkning på frafaldsproblematikken. Motivation har ligeledes været et gennemgående tema i vores empiri. Ifølge selvbestemmelsesteorien øges individets motivation, såfremt individet føler en form for autonomi, kompetence og tilhørsforhold. Der er fokus på at undersøge elevens motivation ud fra disse faktorer i analysen.

3.2 Praksisfællesskab som social læringsteori

I nærværende afsnit vil vi præsentere Etienne Wengers (1998, dansk oversættelse 2004) teori om praksisfællesskaber. Teorien tager afsæt i, hvordan læring er socialt betinget. Praksis og fællesskab er knyttet til læringens sociale dimension, og er derfor ifølge Wenger socialt betinget. Som nævnt i ovenstående vil vi anlægge et fokus på de tre dimensioner i analysen, som er tre karakteristika for et praksisfællesskab. Disse tre dimensioner vil blive præsenteret i afsnittet med henblik på at forstå, hvilke elementer vi kan betragte ud fra vores empiri, der peger på et muligt praksisfællesskab blandt eleverne. Praksisfællesskaber bruges derfor som begrebsramme, der udgør konstituerende elementer (Wenger, 2004).

Wengers (2004) opfattelse af læring handler om individets deltagelse i verden og de levende erfaringer, der opstår i samspillet med andre. Han fremlægger sit syn på det konstante lærende menneske gennem praksisfællesskaber. Praksisfællesskaber skal helt grundlæggende forstås som en gruppe af mennesker, der deler en fælles interesse, bekymring eller passion. Medlemmerne af praksisfællesskaber ønsker at blive klogere, mens de interagerer og engagerer sig med gruppens medlemmer.

3.2.1 De tre dimensioner i praksisfællesskabet

Wenger (2004) beskriver nogle grundelementer, som er essentielle for at skabe og opretholde et praksisfællesskab. Disse grundelementer bliver beskrevet ud fra tre dimensioner. Den første karakteristika af et praksisfællesskab er *gensidigt engagement*, som tager afsæt i medlemmernes engagement i fællesskabet. Den næste er *fælles virksomhed*, som dækker over de kollektive forståelser, der er fundamentet for praksisfællesskabet. Det sidste er *fælles repertoire*, som er den iboende historie, der er i fællesskabet.

1. *Gensidigt engagement* dækker over medlemmernes engagement og er det, der definerer praksisfællesskabet. Medlemmerne af praksisfællesskabet bygger deres fællesskab gennem gensidig engagement. Ifølge Wenger (2004) opstår gensidigt engagement, når medlemmerne er engageret i et fællesskab, hvor der opstår forhandlinger om deres fælles forståelser. Praksisfællesskabet skabes derfor i kraft med medlemmernes engagement i det de har til fælles. Derfor er det ikke kun tilstedeværelse eller deltagelse i et socialt fællesskab, der danner praksisfællesskabet, men derimod engagementet i fællesskabet, som er essentielt for skabelsen af et praksisfællesskab. Derudover er det vigtigt, at medlemmerne har adgang til det, der har betydning for praksisfællesskabet. Indbyrdes relation og en kollektiv relationsdannelse er essentiel for at kunne tage en aktiv del i fællesskabet. Både ved det relationelle og i praksisserne inden for fællesskabet (Wenger, 2004).

2. *Fælles virksomhed* opstår, når medlemmerne er fælles om en praksis. Medlemmerne er bundet sammen ved deres kollektive forståelse af, hvad deres fællesskab drejer sig om. Derfor skal medlemmerne udover deltagelsen i den sociale praksis skabe en fælles forståelse for, hvorfor bestemte praksisser udføres inden for fællesskabet. Dette

sker ved kollektive forhandlinger af den fælles forståelse for den praksis der udføres. Dette relaterer sig til meningsforhandlinger, som ifølge Wenger (2004) handler om de indtryk vi medtager os i forhandlingsprocessen på baggrund af vores livshistorie og holdninger. Disse meningsforhandlinger er derfor konstante og essentielle for at skabe en fælles forståelse af virkeligheden for medlemmerne i praksisfællesskabet. Meningsforhandlingerne er ikke ensbetydende med, at medlemmerne skal dele samme holdninger til, hvad den fælles mening skal være. Processen med meningsskabelsen kan både skabe enighed og uenighed, som ifølge Wenger også medvirker til et større engagement i praksisfællesskabet. Derfor er det kompleksiteten af det gensidige engagement og meningsforhandlingerne der udgør *fælles virksomhed* i praksisfællesskabet (Wenger, 2004).

3. *Fælles repertoire* dækker over den historie, der er iboende i praksisfællesskabet. Det fælles repertoire er den fælles praksis, som er forhandlet mellem medlemmerne. Fællesskabet har udviklet et fælles repertoire af sprog, rutiner og praksisser. Dette kommer blandt andet til udtryk i de fælles måder at handle, tale og tænke på, som er et resultat fra blandt andet meningsforhandlingerne. Ifølge Wenger (2004) er den mangetydighed i meningsforhandlingerne med til at producere nye meninger, der medvirker til engagementet og passion for fællesskabet. I forhold til det *fælles repertoire* er det helt centralt for praksisfællesskaber, at deltagerne opfatter og definerer sig selv, som værende en del af fællesskabet. Derudover skal medlemmerne kunne identificere sig med det, der sker inden for praksisfællesskabet (Wenger, 2004).

De tre dimensioner er grundlæggende elementer for skabelsen af et praksisfællesskab, som kontinuerligt er til stede inden for fællesskabet. Derfor er det vigtigt, at medlemmerne i et praksisfællesskab er refleksive og tager en aktiv del i det fælles, som et resultat af det gensidige engagement. Både ved deltagelse i sin helhed, deltagelse i meningsforhandlingerne og i den fælles praksis. Deltagelse i praksisfællesskabet kræver ikke homogenitet, da det i højere grad er skabt af heterogenitet. Ifølge Wenger (2004) kan uenighederne, som tidligere nævnt, medføre engagement i fællesskabet, da det kan tilskrives vedvarende gensidige engagement. Disse skal dog være opstået i kraft af harmoniske uenigheder. Overordnet er det vigtigt for medlemmerne at finde identifikationen med den ekspertise, som der er i fællesskabet. Formålet med et praksisfællesskab er derfor at blive klogere og dygtigere til noget. Når disse tre dimensioner eller karakteristika bliver opfyldt, opstår et fællesskab, der

skaber trivsel og mulighed for positiv læring. Et praksisfællesskab er ifølge Wenger (2004) en forudsætning for læreprocessen.

De tre dimensioner er den primære analyseramme for brugen af praksisfællesskaber, som et teoretisk redskab til vores analyse af vores empiri. For yderligere at uddybe vores brug af praksisfællesskaber, vil nedenstående afsnit præcisere, hvordan læring er socialt betinget i forhold til læringskonteksten i praksisfællesskaber.

3.2.2 Læring er socialt betinget

Lave og Wenger (2001) har skabt et perspektiv på læring, som et socialt fænomen, der finder sted i legitim perifer deltagelse. Denne vinkel bryder med billedet af den klassiske forståelse af læring i en undervisningskontekst med tavleundervisning. Helt grundlæggende skal læring forstås som en individuel proces, der sker i sammenhæng med tilegnede erfaringer gennem deltagelse i verden. Lave og Wengers (2001) bidrag tager afsæt i, at læring er forbundet med deltagelse og er derfor socialt betinget.

Overordnet handler social læring om, at vi lærer at forstå og realisere praksisser gennem deltagelse. Det er i de sociale fællesskaber, at individer udvikler deres kompetencer. Læring er en del af den sociale praksis, da der altid er en social proces i gang, når der tillæres (Lave, 1999). I situeret læring er der fokus på, at læring foregår i en specifik socialitet. Dette begrundes med at læring altid foregår i en bestemt kontekst med bestemte relationer. Det er en gruppe af individer, der arbejder sammen om en praksis og derfor er relaterede til hinanden i et fællesskab. Det er i den situerede læring, at praksis bliver et vigtigt element for at forstå, hvordan læring opstår i praksisfællesskaber. Situeret læring handler blandt andet om, hvordan et situeret perspektiv i undervisningen har indflydelse på, at eleverne lærer bedst gennem at udfolde sig i den praksis, som venter dem efter deres uddannelse (Lave & Wenger, 2001).

Legitim perifer deltagelse er et centralt begreb inden for situeret læring. Legitim henviser til, at man som individ kan identificere sig med fællesskabet og er en accepteret del af praksisfællesskabet. Perifer henviser til, at alle medlemmer er en del praksisfællesskabet, men på individuelle præmisser. Hvert medlem bringer deres egen kapacitet og karakteristika ind i praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 2001). Ifølge Wenger (2004) har individet ikke samme udgangspunkt som følge af forskellige livshistorier og erfaringer. Det er individets forskelligheder, der skaber fornyelse og udvikling i praksisfællesskabet. Dette henviser

tilbage til de tre dimensioner. Det er gennem deltagelse, at praksisfællesskabet vokser. Legitim perifer deltagelse bruges derfor til at forstå bestemte aspekter, der indtræder i individets læring med forudsætning for, at individet lærer gennem tilpasning i sine omgivelser og ved deltagelse i et fællesskab (Lave & Wenger, 2001).

Med afsæt i vores analyseramme, er det ene element derfor at forstå læringens situering i praksisfællesskaber. Det andet element er eleven som legitim perifer deltager. *Praksisfællesskab* og *deltagelse* bliver derfor to centrale begreber for analysen.

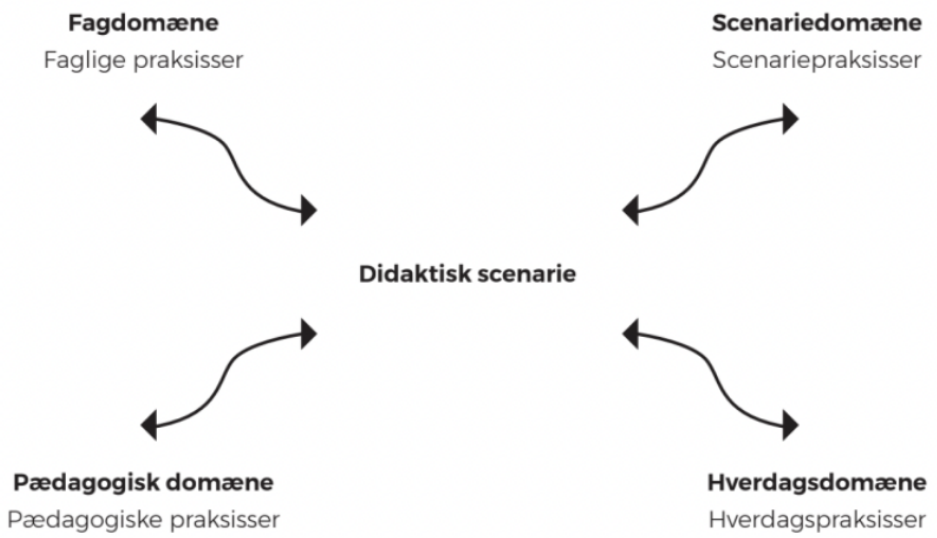
3.3 Et scenariedidaktisk perspektiv

Scenariebegrebet har flere betydninger, og kan anskues fra mange forskellige teoretiske perspektiver. Der tages i specialet afsæt i det curriculum-teoretiske, der bygger på prototypiske scenariers betydning for forståelsen og udvalget af, hvilken viden og kompetencer eleverne skal opnå. For at belyse specialets problemformulering fra et scenariedidaktisk perspektiv tages der udgangspunkt i de overordnede læringsmål for DigiTech-linjen (se bilag 8). Fra et curriculum-perspektiv undersøger man altså undervisningens indhold, og hvilke scenarier eleverne møder, for at forstå, hvordan scenarierne anvendes i domæner og praksisser uden for skolen. Scenarierne undersøges med afsæt i dataindsamlingen, der peger i retning af, at de på SOSU Fyn udfører scenariebaseret undervisning med henblik på at rekruttere og fastholde elever til uddannelsen.

Scenariebaseret undervisning skal forstås som et undervisningsforløb, hvor der arbejdes med meningsfulde læringsaktiviteter. Det beskrives således "[...] hvor elever simulerer eller udfolder en meningsfuld praksis, hvor de f.eks. får tildelt roller, skal kommunikere med andre og arbejde med produktionsmål, der relaterer sig til domæner uden for skolen." (Bundsgaard, Misfeldt & Hetmar, 2012, citeret i Hanghøj et al., 2017, s. 15). Didaktiske scenarier og meningsfulde praksisser kan udfoldes gennem mange forskellige undervisningsmetoder, der kan spænde fra brug af rollespil i undervisningen til problembaseret projektarbejde.

Scenariedidaktik opererer med to centrale begreber som er henholdsvis *praksisser* og *domæner*. Praksis kan udfolde sig på arbejdspladsen, i hjemmet og mange andre steder. Domæner er "[...] knyttet til bestemte diskurser på tværs af tid, rum og sted, og der foregår

ofte bevægelser eller overlap på tværs af grænser mellem forskellige domæner." (Geec, 2003, citeret i Hanghøj et al., 2017, s. 16-17). Et eksempel på dette kan være, at en elev på SOSU-uddannelsen ikke når at lave sin faglige præsentation færdig på skolen. Det bliver en lektie, som eleven færdiggør derhjemme, der opfattes som en praksis. Praksissen foregår altså i hverdagsdomænet, selvom den egentlig tilhører skoledomænet. I forlængelse heraf har Hanghøj (2017) udviklet en domænemodel i et curriculumteoretisk perspektiv, som er relevant at beskrive, da den kan anvendes til at undersøge samspillet mellem forskellige former for viden og praksisser, der opstår og udfolder sig på tværs af domæner inden for og uden for SOSU Fyn.



Figur 4. *"Scenariedidaktisk domænemodel 1: Oversættelser af praksisser på tværs af domæner i relation til undervisningens didaktiske scenarie."* (Hanghøj et al., 2017, s. 19).

1. *Fagdomæne* indebærer de praksisser, som opleves i fagundervisningen.

2. *Scenariedomæne* dækker over de scenariebaseret praksisser. Eksempelvis en simuleret situation for DigiTech-eleverne, hvor de skal praktisere deres faglige viden i en teaterproduktion af et borgerforløb (se bilag 1).

3. *Det pædagogiske domæne* omhandler de praksisser, der henvender sig til de pædagogiske aspekter. Kommunikation og organisation i en undervisningskontekst er kendetegnende i dette domæne (Hanghøj et al., 2017). Eksempelvis elevstyrede præsentationer eller undervisning, hvor eleverne skal strukturere og planlægge deres fremlæggelser (se bilag 1).

4. *Hverdagsdomæne* indebærer de praksisser, der henviser til elevernes hverdag såsom personlige interesser og erfaringer. Disse personlige interesser og erfaringer skaber forskellige forudsætninger for, hvordan den enkelte oplever undervisningen (Hanghøj et al., 2017).

For at kunne skabe kobling mellem de forskellige former for domæner og praksisser er der brug for *oversættelser*, der skal forstås som en proces. Pilene i modellen illustrerer de såkaldte oversættelser. En oversættelse eksemplificeres således: "[...] bestå i at lade elever indtage fiktive roller eller funktioner som journalister, spildesignere eller retsmedicinere i undervisningen, der kræver udfoldelse af simplificerede scenarier, i den forstand at eleverne blot inddrager udvalgte elementer af praksisser, som findes uden for skolen." (Hanghøj et al., 2017, s. 19). Dette er relevant for specialet i forhold til at forstå, hvad der sker, når lærerne på DigiTech-linjen bedriver undervisning på tværs af domæner inden for og uden for skolens praksis (Hanghøj et al., 2017).

3.3.1 Scenariekompetence

Det er vigtigt for specialet at sætte scenariebegrebet i et kompetenceperspektiv, for at kunne belyse, hvad det omfatter at udføre scenariebaseret undervisning og hvilke forventninger om evner, der bliver stillet til den enkelte elev. Scenariekompetence bliver beskrevet således: *"[...] fodrer i det perspektiv en kontinuerlig evne til at kunne konstruere, dekonstruere og rekonstruere viden i mødet med konkrete problembaserede scenarier og deres mulige udfald."* (Hanghøj et al., 2017, s. 14). Det vil sige, at scenariebaseret undervisning stiller et krav om at forestille sig flere forskellige udfald af konkrete scenarier, som der bliver arbejdet med i undervisningen (Hanghøj et al., 2017). For at kunne fremanalysere lærerens scenariekompetence og diskutere kompleksiteten af scenariebaseret undervisning inddrages Fougts (2015) pd.d. afhandling. Fougts definition af lærerens

scenariekompetence handler om, at læreren skal kunne forestille sig og analysere situationer, når der planlægges og gennemføres scenariebaseret undervisningsforløb. Ved at analysere situationerne løbende kan læreren se, hvilken form for faglighed der skal inddrages og hvordan det skal gøres (Fougt, 2015).

3.4 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien er relevant at inddrage i specialet med henblik på at undersøge, hvad der motiverer eleverne på DigiTech-linjen, og hvilke motivationsfaktorer der er i spil i forhold til frafaldsproblematikken. Endvidere vil vi anlægge et perspektiv på, hvad der kan motivere potentielle elever til at søge ind på uddannelseslinjen med henblik på skolens markedsføring og kommunikation af DigiTech-linjen. Selvbestemmelsesteorien bygger på et fundament om, at motivation er socialt betinget. Den handler om menneskelig motivation og menneskelig adfærd. Mennesker er drevet af forskellige motivationer, og mennesket vil i sin sunde form som regel altid gerne udvikle sig kognitivt, socialt og fysisk. Ryan og Deci (2000) opererer med henholdsvis indre motivation, ydre motivation og amotivation. Som nævnt indledningsvis tager selvbestemmelsesteorien afsæt i, at såfremt individet føler en form for autonomi, kompetence og tilhørsforhold øges individets motivation.

Indre motivation handler om, at mennesker bliver motiveret af at udføre en aktivitet eller en opgave, fordi de synes, at det er interessant eller udfordrende. Den enkelte udfører altså aktiviteten på grund af personlig interesse og tilfredsstillelse, og ikke som følge af ydre tilskyndelser, såsom pres eller belønninger. Gennem eksperimentelle studier af organismers adfærd blev den indre motivation et anerkendt fænomen. Mennesket anses som værende udforskende og legende, samt drevet af nysgerrighed og at udvikle deres kompetencer (Ryan & Deci, s. 56). Den indre motivation kan derfor defineres som værende det frie valg hos individet, der ikke er drevet af andre ydre faktorer. Sætter man dette i relation til vores undersøgelse, skal den indre motivation betragtes som elevernes engagement i fællesskabet og undervisningens aktiviteter, som former deres praksis. Menneskets indre motivation kan opstå og opretholdes gennem tre psykologiske behov. Disse tre behov er en betingelse for, at mennesket oplever motivation, der er styret indefra. De tre psykologiske behov bruges til at analysere vores empiri med henblik på at undersøge elevernes motivation. Det første behov er

autonomi, som indebærer menneskets selvbestemmelse og medbestemmelse. Dernæst er der tale om *kompetence*, som omhandler mestring af udfordringer, der fører til nye kompetencer hos individet. Til sidst er behovet for *tilhørsforhold*, som dækker over følelsen af at høre til et sted, hvor individet føler sig set, oplever gensidig respekt og anerkendelse. Tilsammen udgør de tre psykologiske behov livsudfoldelse og trivsel (Ryan & Deci, 2000):

1. *Autonomi* handler om, at mennesket har kontrollen over eget liv, og kan træffe beslutninger og handle på en selvbestemt måde, hvilket kan øge den indre motivation. Autonomi har betydning for individets evne til at træffe egne beslutninger og regulere sig selv. Derfor vil vi bruge dette begreb til at analysere elevernes oplevelse af selvbestemmelse og medbestemmelse i en uddannelseskontekst, herunder deres inddragelse og indflydelse på undervisningen.

2. *Kompetencer* handler om individets evne til at udvikle færdigheder og udføre handlinger, som tager afsæt i at mestre udfordringer. Individets handlinger har derfor indvirkning på det, som tilsigtes. Ryan og Deci (2000) påpeger dog, at kompetencer ikke alene er tilstrækkelige for at øge den indre motivation, men skal være ledsaget af autonomi, altså selvbestemt adfærd. Derfor skal individet være drevet af deres indre følelse om at opnå nye kompetencer.

3. *Tilhørsforhold* handler om, at være en del af en social sammenhæng, hvor individet føler sig meningsfuld for fællesskabet. Tilhørshold er vigtigt i forhold til individets trivsel, da det har en positiv indvirkning på, at individet føler sig nyttig, som påvirker individets indre motivation, idet det er styret indefra. Derfor er det vigtigt at indgå i støttende fællesskaber, hvor der er gensidig respekt og anerkendelse (Ryan & Deci, 2000: Vansteenkiste et al., 2010).

Ovenstående er med til at fremme og skabe den indre motivation. Det vigtigt at kigge på elevens indre motivation, da vores litteraturreview indikerer, at motivation er en afgørende faktor for frafaldsproblematikken.

Ydre motivation står i kontrast til indre motivation, idet aktiviteter udføres på baggrund af ydre faktorer som belønninger, sanktioner eller pres fra andre mennesker. Derfor

handler eller opfører den enkelte sig på en bestemt måde for at opnå for eksempel en belønning.

Amotivation refererer til situationer, hvor man ikke ser en værdi i den aktivitet, som man skal udføre. Det kan også være, at den enkelte ikke føler sig kompetent nok til at udføre aktiviteten. Der kan være mange forskellige årsager til, at mennesker oplever amotivation (Ryan & Deci, 2000).

Kapitel 4 Analyse

4.1 Analysetilgang

Analysen er blevet struktureret ud fra nogle tematikker, der er udsprunget af vores databearbejdning. Som nævnt tidligere har vi kodet vores data i Nvivo, hvorefter vi har udvalgt relevante udtalelser, som kan understøtte vores argumenter i samspil med de forskellige teorier, som vi anvender. Når vi undervejs i analysen citerer fra vores interviewmaterialer, refererer vi til det givne bilag; eksempelvis (se bilag 14). Tilgangen i vores analyse er også præget af pragmatismen og socialkonstruktivismen, da det har været vores videnskabsteoretiske tilgang og dermed haft en indflydelse på vores empiriske materiale. Vi betragter DigiTech-linjen som et fænomen, herunder betydningen af de sociale sammenhænge samt konkrete praksisser i forhold til rekruttering og fastholdelse af elever. Vi anvender de forskellige teoretiske perspektiver til at skabe en helhedsforståelse af DigiTech-linjen som fænomen, herunder de faktorer, som spiller en væsentlig rolle for eleverne på SOSU-uddannelsen. Teorierne komplementerer hinanden således, at der i alle tre teorier er fokus på de faktorer, der kan være i spil i læringssituationer for eleverne. Vi anvender teorien om scenariedidaktik til at analysere, hvordan man skaber de her autentiske læringssituationer ved at bruge scenariedidaktik som rammedesign for undervisningen (Hanghøj et al., 2017). Teorien om praksisfællesskaber skal hjælpe os med at forstå, hvordan eleverne interagerer med hinanden, og hvilken betydning fællesskaber har for, at elever gennemfører uddannelsen (Wenger, 2004). Selvbestemmelsesteorien bruges til at analysere, hvad der motiverer eleverne, og hvad der kan motivere potentielle elever til at søge ind på DigiTech-linjen (Ryan & Deci, 2000).

4.2 Analysedel 1: Didaktikkens rolle i fastholdelsen af elever

I nærværende afsnit undersøger vi, hvordan DigiTech-linjen bruger scenariedidaktikken som rammedesign til undervisning og om det medvirker til, at eleverne bliver på uddannelsen. Dette undersøges ud fra følgende tematiserede underoverskrifter:

1. Eksperimenterende undervisning
2. Scenarier
3. Læring gennem deltagelse

4.2.1 Eksperimenterende undervisning

Det centrale i undervisningen på DigiTech-linjen er, at eleverne skal klædes på til at være frontløbere på det velfærdsteknologiske område i praksis. Derfor planlægger og gennemfører underviserne scenariebaseret undervisning, så eleverne kan anvende teori og deres viden i forskellige situationer ude i praksis. Formålet med denne didaktiske tilgang er, at eleverne kan gå eksperimenterende til værks med de mange digitale og velfærdsteknologiske løsninger, som man gør brug af i sundhedsvæsenet (se bilag 15). Stina udtrykker sine didaktiske overvejelser således:

> Og så er det jo metoden, de løser noget på, det er tit noget digitalt og noget teknologisk. Det er ikke så meget klippe klistre i pap, eller nu laver vi en flot planche. Det gør de på en anden måde. Så det er det, jeg tænker ind, når jeg planlægger undervisningen. Og det gør jeg så ud fra en scenariebaseret tilgang. De skal starte med en oplevelse, så skal de putte noget viden på, så skal de justere på det, og så ender de med et eller andet produkt. (se bilag 8, s. 4)

I ovenstående citat påpeger Stina, at hun faktisk indtænker scenariedidaktik, når hun skal tilrettelægge undervisningen. Vi har ikke introduceret Stina til scenariedidaktik. Det er et begreb, som hun selv bruger organisk i løbet af interviewet. I Stinas undervisning tager eleverne afsæt i en oplevelse, som skal resultere i et slutprodukt. Det vil sige, at eleverne ved, at de skal arbejde ud fra noget praksisrelateret, når de bliver undervist i *"det sammenhængende borger og patientforløb"*, *"mødet med borger og patient"*, *"kvalitet og udvikling"* og *"somatisk sygdom og sygepleje"*, der kan betegnes som Stinas fagdomæne (se bilag 8, s. 3: Hanghøj et al., 2017). Vi har observeret flere undervisningsgange for at forstå, hvordan eleverne lærer at se muligheder i digitale og analoge løsninger, som de kan anvende i praksis. Undervisningen skal ikke kun lede til et produkt, men handler i højere grad om at bevidstgøre eleverne i forhold til eksisterende velfærdsteknologier, som de kan implementere eller understøtte i praksis. Dette kan eksemplificeres med afsæt i vores observationer, hvor en gruppe af elever viste et interaktivt kæledyr under deres præsentation. En fra gruppen pointerede, at de havde stødt på interaktive kæledyr flere gange i praksis. Interaktive kæledyr har indbyggede sensorer og funktioner, og kan anvendes til at berolige borgere med for eksempel demens. På DigiTech-linjen havde han lært om teknologien, herunder hvilken målgruppe interaktive kæledyr henvender sig til. Derfor gjorde han brug af interaktive

kæledyr i praksis, hvis han så dem samle støv på hylderne, og han lærte sine kollegaer om anvendelsesmulighederne (se bilag 1). Det vil sige, at det ikke kun handler om, at eleverne skal opfinde den dybe tallerken, men i højere grad om, at de får kompetencerne til at kunne lave velfærdsteknologiske vurderinger som følgende:

> Så er der jo sådan noget, som allerede findes derude i en lift for eksempel. Men så skal de måske være med til at forfine den her lift. At nogle gange oplever vi, at den arm, der løfter borgeren for eksempel, er for kort. Jamen, så skal de jo være med til at snakke med firmaet om, at der er noget her, vi skal have justeret, fordi vi oplever altid det her problem her. (se bilag 8, s. 5)

Stina angiver i citatet et eksempel på, hvornår en DigiTech-elev skal udtænke en løsning til et problem med en velfærdsteknologi. Det vil sige, at eleverne også arbejder med innovationsprocesser (se bilag 15). Som nævnt tidligere handler det pædagogiske domæne om de praksisser, der kendetegner kommunikation og organisering af undervisning (Hanghøj et al., 2017). Det kommer til udtryk i vores dataindsamling således, at der er meget projektarbejde og elevstyret undervisning på DigiTech-linjen (se bilag 1). Som det fremgår af vores observationsskema, arbejder eleverne selvstændigt i grupper om at undersøge eller løse problemstillinger. De tager selv styringen i forhold til at præsentere deres fund for hinanden (se bilag 1). Endvidere har eleverne adgang til et rum med teknologier, der spænder fra Virtual Reality udstyr til podcast udstyr (se bilag 1). Eleverne har altså rig mulighed for at eksperimentere med de forskellige teknologier i undervisningen og til deres projektarbejde for at udfolde en meningsfuld praksis (Hanghøj et al., 2017). Den scenariebaserede tilgang til undervisningen muliggør, at eleverne ved brug af de forskellige teknologier kan løse faglige og praksisrelaterede problemstillinger.

På DigiTech-linjen arbejder de ud fra VTV-modellen, som fremgår af nedenstående billede:

Billede 1. *VTV-modellen*

Dette billede hænger i undervisningslokalet, og VTV står for VelfærdsTeknologiVurdering (Teknologisk Institut, u.å.). Eleverne anvender denne model, når de skal vurdere potentialet ved en given velfærdsteknologi (se bilag 1). Vi observerede blandt andet, at en gruppe havde anvendt VTV-modellen i forhold til at vurdere en robot, der kan anvendes, når de sundhedsfaglige ikke må komme fysisk tæt på borgere. Der var tale om en specifik robot, der kunne bevæge sig og havde et indbygget kamera, og dermed kunne assistere de sundhedsfaglige under corona-krisen. De sundhedsfaglige kunne i første omgang ikke komme ind til borgere i isolation. Derfor fungerede robotten som assistance til at se, hvordan borgerne havde det inde på hospitalsstuerne (se bilag 1). Robotterne har altså været nyttige, og tager man afsæt i vores observationer, kan man sige , at robotter rummer et stort potentiale inden for sundhedsvæsenet (se bilag 1). Derfor udarbejdede gruppen et projekt med afsæt i VTV-modellen for at vurdere, hvornår sådan en velfærdsteknologi kan bidrage til at løfte andre velfærdsopgaver. Ved at gøre brug af VTV-modellen kan man ligeledes belyse de muligheder og begrænsninger, der er med en given teknologi og dermed bidrage med vigtige analyser og eventuelt anbefalinger, som relevante aktører i praksisfeltet kan drage nytte af (Teknologisk Institut, u.å.). Man kan ligeledes argumentere for, at VTV-modellen kan understøtte scenariebaseret undervisning således, at eleverne arbejder med scenarierne ud fra

nogle praksisnære kriterier, såsom kultur, etik og målgruppe, der fremgår af VTV-modellen. Der er ikke nogle klare retningslinjer eller rammer for, hvordan eleverne skal tilgå modellen. De bestemmer egentlig selv, hvordan de arbejder med det. Stina pointerer, at eleverne har medbestemmelse i undervisningen: "Det har de, ja. De er meget mere videnskonstruerende i forhold til deres produkter, deres faglighed, men også i metoden. Så jeg plejer jo gerne at sige, at I må modellere med mig. Jeg skal nok følge med." (se bilag 8, s. 5). Man kan med udgangspunkt i citatet advokere for, at didaktik og undervisning for læreren spiller en væsentlig rolle i forhold til at skabe et undervisningsmiljø, der fastholder elever ved at imødekomme deres nysgerrighed og give dem medbestemmelse i undervisningen (Tanggaard, 2013). Stina fortæller i citatet, at eleverne konstruerer meget viden både fagligt og metodisk. Hun giver dem muligheden for at have medbestemmelse i undervisningen. I forlængelse heraf peger vores empiri på, at der på DigiTech-linjen er tale om ansvar for egen læring, som kan være udfordrende for den enkelte elev. Følgende citat understøtter argumentet:

> Problemet er, at hvis lærerne kommer ind med den idé, at det er noget, vi selv skal finde ud af, så har de jo ikke en plan for, hvad vi skal lave. Så hvis vi nu alle sammen i klassen sagde, at vi gerne vil have et fast mål for, hvad vi skal, så ville de ikke kunne sige, at det har vi ikke, at I skal bare lave det så godt som muligt [...] Så mange lærerne kommer ind uden et mål, hvor man bare siger, at den her opgave skal lykkedes, så løs den bedst muligt. Og for os, der ikke arbejder, er det en udfordring. (se bilag 13, s. 7)

Christian belyser et af de generelle ulemper, der er forbundet med ansvar for egen læring. Han pointerer, at mange af lærerne ikke har en plan eller struktur for undervisningen, hvilket kan være udfordrende for den enkelte. Sætter man dette i relation til domænemodellen kan man sige, at den enkelte skal trække på egne erfaringer med arbejde fra hverdagsdomænet for at løse de skolerelaterede opgaver (Hanghøj et al., 2017). Det kan være en udfordring for de elever, der ikke har et arbejde ved siden af uddannelsen. Man kan ligeledes argumentere for, at det kan være udfordrende for elever med særlige behov. De har som regel brug for klare rammer og målrettet undervisning, og derfor kan både medbestemmelse og ansvar for egen læring gøre det svært for dem at føle sig inkluderet og engagerede i undervisningen (Tanggaard, 2013). Som tidligere nævnt i litteraturreview kan den form for negative oplevelser i skolemæssige sammenhænge resultere i frafald (Finn, 1989). Derfor er det vigtigt at imødekomme elevernes behov, så de kan skabe positive erfaringer og få succesfulde oplevelser og dermed gennemføre uddannelsen (Finn, 1989: Tanggaard, 2013). Som følge af

dette er det vigtigt at belyse, at der stilles et krav til lærerne på DigiTech-linjen om, at de skal skabe rum for, at eleverne får indflydelse på deres egne læreprocesser. Følgende citat understøtter dette: "Giver slip på kontrollen og giver eleverne mere indflydelse på egne læreprocessers indhold og form. Ved at anvende 80/20 metoden. Eleverne 80% af tiden og underviseren 20%." (se bilag 15, s. 6). Man kan derfor argumentere for, at det også er den enkelte elevs ansvar at tage stilling til dette, hvis man har særlige behov og gerne vil søge ind på DigiTech-linjen. Dog peger vores empiri på, at der er plads til alle uagtet køn, alder, personlige eller faglige udfordringer m.v. Det påpeger flere elever i interviewene (se bilag 10: se bilag 11: se bilag 12: se bilag 13).

4.2.1.1 Opsummering

I ovenstående analyse har vi med afsæt i vores empiri kortlagt, hvilke didaktiske overvejelser der er forbundet med den scenariebaserede undervisning, som lærerne på DigiTech-linjen planlægger og gennemfører ved brug af VTV-modellen. De giver eleverne mulighed for at være eksperimenterende og undersøgende i undervisningen. Det påpeges ligeledes, at eleverne har medbestemmelse og ansvar for egen læring. Undervisningens opbygning tolkes som værende vigtig for den enkelte elevs læreproces og for fastholdelsen.

4.2.2 Scenarier

Didaktiske scenarier kan udfoldes gennem mange forskellige undervisningsmetoder (Hanghøj et al., 2017). På DigiTech-linjen arbejder de med scenariedomænet således, at de opstiller realistiske problemstillinger, som eleverne kan møde uden for skolen. I forbindelse med vores besøg på SOSU Fyn fortalte Stina, at de havde udarbejdet et dokument til eleverne med fiktive dilemmaer og personbeskrivelser (se bilag 1). Således kan man sige, at lærerne tilgår scenariebegrebet fra et curriculum-teoretisk perspektiv. De vurderer, hvilke scenarier eleverne skal præsenteres for med afsæt i lærings- og kompetencemålene (se bilag 8: Hanghøj et al., 2017). Eleverne gør brug af de fiktive dilemmaer og personbeskrivelser til blandt andet vidensdeling og projektarbejde, hvis de ikke har tid eller mulighed for at få kontakt til samarbejdspartnere. Et eksempel på et fiktivt dilemma er en borger, der ikke taler dansk og dermed oplever en sprogbarriere. Som det fremgår af vores observationer, præsenterer en

gruppe af elever en app som en løsning til problemet. Det er ikke en app, som gruppen selv har udviklet, men en eksisterende app, der skal fungere som et hjælpemiddel i situationer, hvor der er problemer med det kommunikative. Stina stillede kritiske spørgsmål til gruppens løsningsforslag om blandt andet differentiering af dialekter i app'en (se bilag 1). Sætter man dette i relation til Hanghøjs domænemodel, kan Stinas kritiske spørgsmål hjælpe gruppen til at reflektere over de forskellige muligheder og betydninger, som en app kan rumme på tværs af domæner inden for og uden for skolen (Hanghøj et al., 2017). Den enkelte elev forstår, hvordan teori og viden om velfærdsteknologi kan bruges i praksis, idet undervisningen er baseret på scenariebaserede logikker. Derfor kan man argumentere for, at scenariebaseret undervisning øger den enkeltes engagement og interesse for hvert forløb. Scenariebaseret undervisning består altså af en simuleret eller udfoldet praksis, hvor underviserne kontekstualiserer scenarierne. Eleverne indtager bestemte roller og arbejder med produktionsmål, der er relateret til praksisser uden for skolen (Hanghøj et al., 2017). Man kan dog sige, at de scenarier, som eleverne på DigiTech-linjen arbejder med, ikke kun relaterer sig til domæner uden for skolen, men er også viden og færdigheder, som de kan anvende, når de kommer ud i oplæring.

Det er dog vigtigt at sætte scenariebegrebet i et kompetenceperspektiv, da scenariebaseret undervisning ikke kun indbefatter elevernes evne til at arbejde ud fra scenarier, men handler i lige så høj grad om lærerens scenariekompetence. Scenariebaseret undervisning er ikke et traditionelt undervisningsparadigme, og stiller derfor krav til, at den enkelte elev bruger sin forestillingsevne, agerer og reflekterer i forhold til de scenarier, som læreren opstiller. Det er dog ikke kun eleverne, men også den enkelte lærer, der skal være i stand til at kunne forestille sig de forskellige udfald af konkrete didaktiske scenarier (Hanghøj et al., 2017). Man kan således argumentere for, at læreren i sin tilrettelægning af scenariebaserede undervisningsforløb skal analysere situationer fra praksis og kortlægge, hvordan man bringer faglighed ind i scenarierne (Fougt, 2015). Det betyder, at både lærerne og eleverne skal være i besiddelse af scenariekompetencen, idet den er en forudsætning og nødvendighed for at kunne praktisere og deltage i specifikke situationer (Hanghøj et al., 2017). Det kan tolkes, at lærerne er scenariekompetente på DigiTech-linjen, idet de ikke kun planlægger og gennemfører scenariebaseret undervisning, men også evaluerer på undervisningsforløbene. Det fremgår af vores observationer, hvor lærerne i plenum evaluerer forløbet med vidensdeling (se bilag 1). Man kan ligeledes sige, at det er nødvendigt for lærerne at være scenariekompetente, da det på DigiTech-linjen er et krav at planlægge

undervisningsforløb ved hjælp af scenariedidaktik. Det fremgår af drejebogen i forhold til de forventninger, der er til den enkelte lærer (se bilag 15). De didaktiske scenarier bliver altså udfoldet gennem blandt andet projektarbejde og case-baseret undervisning, hvor eleverne gennem vidensdeling demonstrerer videns- og praksisformer i form af rollespil, podcast m.m. Der bliver evalueret på undervisningsforløbene i et åbent forum, hvor eleverne får muligheden for at give lærerene feedback (se bilag 1: Hanghøj et al., 2017).

Endvidere er det vigtigt at pointere, at scenarier kan forstås som "narrativer" (Hanghøj et al., 2017), hvilket leder analysen til et spørgsmål om narratives betydning for elevernes forståelser og oplevelser af scenariebaseret undervisning. Når Stina udvælger bestemte scenarier og iscenesætter dem i undervisningen, er der sandsynlighed for, at eleverne grundet narrativer positionerer sig forskelligt. Dette kan eksemplificeres med de didaktiske scenarier i Virtual Reality (VR), som eleverne arbejder med i undervisningen. Stina beskriver nogle af de simulationsopgaver i VR således: "Det er tit praksis ting, der er i VR-brillerne. De arbejder med hygiejne. De ser en forflytning. Så ser de, at nogen gør det inden i der." (se bilag 8, s. 6).
Stina fortæller, at eleverne interagerer med simulationsaktiviteter, der spænder fra at træne udførsel af hygiejne til forflytningsopgaver. Hanghøj (2017) pointerer, at elever positionerer sig gennem deres diskursive selvfortællinger (Hanghøj et al., 2017). Eleverne oplever forskellige praksisnære situationer gennem VR-briller, og kan blandt andet på baggrund af dette få forskellige opfattelser af praksis i virkeligheden. Man kan sige, at diskursive selvfortællinger refererer til narrativer. Derfor kan man med afsæt i Hanghøjs beskrivelse argumentere for, at eleverne ikke nødvendigvis har den samme opfattelse af, hvordan situationerne i det simulerede miljø skal omsættes til praksis i den fysiske verden (Hanghøj, et al., 2017). Det er altså en form for syntetisk virkelighed, som eleverne oplever gennem VR-brillerne. Vi har ikke observeret, hvordan eleverne konkret interagerer med denne læringsteknologi. Dog kunne vi forestille os, at det ville bidrage til at forme deres egen forståelse, hvis de gruppevis eller med en lærer tilstede afprøver simulationerne i VR-miljøet. Hvis det er knyttet til en storskærm kan læreren for eksempel følge med i, hvordan eleven gennemfører simulationsaktiviteterne og herved validere løbende.

4.2.2.1 Opsummering

Der er i dette underafsnit eksempler fra vores empiri, der bruges til at analysere, hvordan lærerne opstiller scenarier til eleverne i undervisningen på DigiTech-linjen. Ved at arbejde ud fra disse praksisnære scenarier lærer den enkelte elev at omsætte teori til praksis.

4.2.3 Læring gennem deltagelse

Undervisningen på DigiTech-linjen er rammesat således, at alle lærer gennem deltagelse. Da DigiTech-linjen på SOSU-uddannelsen stadig er en relativ ny uddannelseslinje, er lærerne stadig i en eksperimenterende fase i forhold til facilitering af undervisningsforløbene. Stina italesætter sin egen tilgang til undervisningen således:

> Og jeg er ikke bange for at trykke på en knap, og hvis der ikke er nogen døde, så prøver vi igen. Så jeg er ikke så forskrækket over teknikken. Og jeg er ikke bange for at sige, at jeg ikke ved det. Eller vi må prøve os frem og lege os til det. Så der er nok sådan en gemt lille pipi inde i mig. Det har jeg prøvet før, det prøver vi bare. Og måske virker det, at nogen hjælper mig nok. Eller vi finder ud af det sammen. Så det er det der mindset at komme med. (se bilag 8, s. 1)

Citatet illustrerer, at Stina bestræber sig på at skabe en kultur på DigiTech-linjen, hvor der er plads til at fejle. Hun pointerer i citatet, at der skal være plads til at tilgå og afprøve de forskellige teknologier af flere omgange. Derfor kan man argumentere for, at det er en del af den eksperimenterende undervisning, at lærere og elever i fællesskab lærer gennem deltagelse. Dette kan i lyset af Lave og Wengers (2001) teori om praksisfællesskaber betegnes som situeret læring. Det vil sige, at både lærere og elever lærer at forstå og realisere praksisserne gennem deltagelse. Som tidligere nævnt, så rammesættes undervisningen på DigiTech-linjen ved hjælp af projektarbejdsformen og scenariedidaktikken, hvilket indbyder til læring gennem deltagelse (se bilag 15: Hanghøj et al., 2017). Det skal forstås således, at eleverne indgår i et fællesskab, hvor de i samarbejde løser konkrete velfærdsteknologiske problemstillinger eller udfordringer. Dette vil blive uddybet senere i analysedel 2. De bruger også hinanden som sparringspartnere i forhold til at idégenerere og udarbejde løsningsforslag.

Et konkret analytisk eksempel på dette er, når eleverne gør brug af de hybride læringsrum på skolen, der fremgår af nedenstående billede:

Billede 2. *Eksempel på hybride læringsrum på SOSU Fyn*

Dette praksisrum bliver anvendt, når eleverne skal øve praksissituationer eller lave rollespil ud fra blandt andet bestemte scenarier. På SOSU Fyn har man valgt at integrere en masse hybride læringsrum, der illustrerer praksisfelter såsom sygehuse, plejehjem, private boliger m.v. Vores empiri peger på, at disse hybride læringsrum er en stor del af undervisningen på DigiTech-linjen (se bilag 1). Disse hybride læringsrum giver incitament til, at eleverne kan udfolde sig i den praksis, der venter dem i oplæringsperioder og efter endt uddannelse (Lave & Wenger, 2001). De hybride læringsrum er forskelligt indrettet, derfor er der forskellige velfærdsteknologier tilgængeligt for eleverne. Den primære funktion for de hybride læringsrum er, at eleverne i samarbejde skal øve praksisfærdigheder. Der kan altså affødes forskellige typer af læreprocesser, men eleverne gennemgår dem i fællesskab. Det vil ligeledes sige, at eleverne skal have en fælles forståelse af den praksis, der udføres (Lave & Wenger, 2001).

Som tidligere nævnt arbejder eleverne ud fra projektarbejdsformen, hvilket er en arbejdsform, der "[...] træner innovative, kritiske, iderige, udviklende og problemløsende

færdigheder." (se bilag 15, 7). Det er relevant at kigge nærmere på de muligheder, som projektarbejdsformen kan tilføre DigiTech-linjen. Det er en forudsætning for social- og sundhedsassistenternes arbejde, at kunne samarbejde med andre sundhedsprofessionelle i praksisfeltet og borgere. Et af de muligheder, som projektarbejdsformen giver eleverne, er, at det fremmer deres samarbejdsevner. Cecilie beskriver det gode samarbejde på DigiTech-linjen således: "Vi alle sammen vil det 100%. Der er ikke nogen i klassen, der tøver. Og det gør jo også, at vi har det her gode samarbejde. Vi bare vil det." (se bilag 12, s. 2). Citatet indikerer, at eleverne ikke oplever nogle samarbejdsvanskeligheder. Cecilie understreger i citatet, at de alle er passioneret omkring uddannelseslinjen. Derfor kan man argumentere for, at der er gode betingelser for, at eleverne tilegner sig samarbejdsevner, som er nødvendige for at kunne balance at bestride et arbejde som social- og sundhedsassistent, hvor der ikke kun er fokus på det teknologiske men også det relationelle (se bilag 16). Et konkret eksempel på dette ses i læringsmål for praktikperiode 1A og 1B: "Jeg kan etablere relationer, der skaber samarbejde med borgere, pårørende og frivillige herunder kommunikere målrettet og anvende relevante kommunikationsformer." (Social- og sundhedsskolen Fyn, u. å.-b). Et af de ulemper, der er forbundet med projektarbejde er, at det kræver selvstændighed. Christian italesætter udfordringen således:

> [...] men det her meget flyvske med, at det her er opgaven, I bestemmer selv, hvordan I løser den. Det presser mig nogle gange, at man ikke har nogle kasser, der siger, at det her er det produkt, I skal ende ud med, det skal se sådan her ud. At man bare får løse tøjler [...] (se bilag 13, s. 4)

Citatet forklarer, at eleverne selvstændigt skal belyse en velfærdsteknologi eller en problemstilling afhængigt af den case eller opgave, som de får stillet, eller selv skal udarbejde. Christian oplever selvstændigheden som en udfordring. Han lægger dog vægt på, at projektarbejdsformen afhjælper ham (se bilag 13). Derfor kan man argumentere for, at læring er en del af den sociale praksis på DigiTech-linjen (Lave & Wenger, 2001). Følgende citat belyser, hvordan læring er socialt betinget:

> Jeg synes det er mega fedt, at den dynamik, vi har i klassen, og den måde, vi udnytter hinandens kompetencer på, at nogle af de unge kender mange af de her IT-programmer, som jeg og mange af de andre aldrig har arbejdet med, hvor vi så andre kommer og bringer noget erfaring ind, og det med, at vi sparrer med hinanden, og der bliver stillet spørgsmål, og der er ikke nogen spørgsmål, der er dumme. (se bilag 13, s. 7)

Citatet fortæller, hvordan eleverne bruger hinandens kompetencer på tværs af det faglige indhold på DigiTech-linjen. Lave & Wenger (2001) advokerer for, at individer udvikler deres kompetencer i sociale fællesskaber (Lave & Wenger, 2001). Christian hævder nemlig, at når de for eksempel arbejder med IT-programmer i undervisningen, som han ikke har kendskab til, så får han hjælp fra nogle af de andre, som har erfaring med det. Når eleverne har færdiggjort deres projektarbejde, skal de gruppevist præsentere det for hinanden. Strukturen for præsentationerne er meget uformel, hvilket vil sige, at det ikke nødvendigvis altid sker i plenum (se bilag 1). Stina tydeliggør formålet med vidensdeling således:

> Det er måske ikke dem, der er eksperter på den teknologi, men det gør, at de ved om flere teknologier til, når de skal ud i praksis. Det er simpelthen, at der er flere, der ved, at den her findes. Jo mere kan det blive udbredt, så det udnytter vi ved, at de fortæller hinanden det. (se bilag 8, s. 7)

Stina påpeger, at eleverne lærer meget fra hinanden ved at dele deres viden og erfaringer. Man kan argumentere for, at eleverne dermed opdager nye perspektiver, som kan forbedre deres forståelse af velfærdsteknologierne i forhold til, hvordan de kan anvendes i praksis. Empirien bringer flere eksempler på dette. Vi observerede, at eleverne under vidensdeling udviste interesse for hinandens projekter, og gav hinanden konstruktiv feedback (se bilag 1). Derfor kan man argumentere for, at projektarbejdsformen lærer eleverne at kommunikere konstruktivt med hinanden. Det forudsætter ligeledes, at den enkelte elev udvikler kritisk tænkning, hvilket er vigtigt både i oplæringsperioder og efter endt uddannelse. Eleverne har givet flere eksempler på, hvordan de bruger den kritiske tænkning til problemløsning. Når eleverne er ude i praksis, skal de fokusere på borgernes behov og undersøge de muligheder der er for rehabiliterede hjælp og understøttelse ved hjælp af teknologier. Det kan være teknologier, der allerede er til rådighed i den givne praksis, ellers tager eleverne initiativ til at implementere andre teknologier (se bilag 1: se bilag 16). Det vil sige, at eleverne skal vurdere og screene de forskellige teknologier, som de bliver klædt på til under uddannelsen ved at dele viden med hinanden. Som det fremgår af vores observationer, var der en af eleverne, der gav et konkret eksempel på, hvordan han fik implementeret en ny teknologi i sin oplæringsperiode. Han var i oplæring i et plejehjem, hvor personalet brugte en lift til at forflytte en borger. Han observerede, at det var meget utrygt for den pågældende borger, og derfor gik han i tænkeboks i forhold til, hvilken anden form for teknologi der kunne løse

problemet. Han pitchede en idé om et drejetårn til kommunen, der af økonomiske årsager ikke støttede op om løsningsforslaget i første omgang. Eleven lavede en markedsanalyse og fik i samarbejde med kommunen anskaffet det til borgeren (se bilag 1). Dette er et konkret eksempel på et af de mange succesfulde oplevelser, som eleverne på DigiTech-linjen deler med hinanden. Vores empiri peger på, at eleverne godt kan lide at eksperimentere med teknologierne i praksis. Andreas udtrykker det således:

> Det, der gør mig til DigiTech, er, at jeg synes, det er sindssygt sjovt, når vi får nogle nye teknologier hjem. Jeg står ikke og siger øv, nu skal jeg også lære det. Jeg elskede at være tovholder. Jeg elsker, at vi fik noget nyt teknologi hjem, der hvor jeg var i oplæring. Og jeg synes, det var sindssygt spændende. Så fortæller man det også bare til de andre (se bilag 13, s. 4)

Som det fremgår af citatet, får eleverne mulighed for at eksperimentere med forskellige teknologier i praksis, hvorefter de deler oplevelserne med hinanden. Hovedparten af de interviewede elever italesætter, at det gør meget for deres læring (se bilag 9: se bilag 10: se bilag 11: se bilag 12). Andreas påpeger i citatet, at han synes det var så spændende, da hans oplæringssted indkøbte nye teknologier. Da han havde afprøvet dem i praksis, delte han sine erfaringer med sine klassekammerater efter endt oplæringsperiode (se bilag 13).

4.2.3.1 Opsummering

Ovenstående analyse viser, hvordan undervisningen på DigiTech-linjen centrerer sig om læring gennem deltagelse. Dette omfatter ikke kun eleverne, men også lærerne. En af de måder, hvorpå de lærer i fællesskab, er blandt andet ved at anvende de hybride læringsrum, der er tilgængelige på SOSU Fyn. Projektarbejdsformen og den scenariebaserede undervisning muliggør, at eleverne kan dele viden og erfaringer med hinanden. I forhold til at dele erfaringer trækker eleverne på eksempler fra deres oplæringsperioder, hvor de har haft mulighed for at afprøve og implementere de forskellige velfærdsteknologier.

4.2.4 Delkonklusion

I forlængelse af ovenstående analyse kan det udledes, at didaktikkens rolle er væsentlig i forhold til at fastholde elever. Undervisningen er med til at fastholde eleverne således, at den giver mulighed for, at eleverne kan lære sammen og dermed kan det skabe et stærkere sammenhold. Endvidere har eleverne medbestemmelse, så de har en indflydelse på, hvordan de vil arbejde med velfærdsteknologi i undervisningen og de generelle læringsmål. Scenariebaseret undervisning kan bidrage til at give DigiTech-eleverne en øget forståelse af problemstillinger i praksis og give dem kompetencer til bedre at kunne anvende teoretiske værktøjer og færdigheder i oplæring og efter endt uddannelse. Projektarbejdsformen er en integreret del af undervisningen og muliggør, at eleverne sammen kan reflektere og løse problemstillinger relateret til praksissituationer. Det kan ligeledes bidrage til at fastholde dem på uddannelsen.

4.3 Analysedel 2: Motivation og fællesskab som grundlag for fastholdelse

I nærværende afsnit undersøger vi, hvad der motiverer eleverne på DigiTech-linjen, og hvilken indvirkning det har på fastholdelsesproblematikken. I forlængelse af dette er der ligeledes fokus på at undersøge praksisfællesskabet på DigiTech-linjen. Disse fokusområder med afsæt i *motivation* og *fællesskab* kommer til syne i de tematiserede underoverskrifter, og er med til at afdække specialets problemformulering:

1. Fællesskab som motivationsfaktor
2. De motiverende aspekter i den didaktiske ramme
3. Ressourceproblematikken
4. De tre psykologiske behov
5. Praksisfællesskabet på DigiTech-linjen
6. Social betinget læring

4.3.1 Fællesskab som motivationsfaktor

Elevers manglende motivation har, som tidligere nævnt, indflydelse på frafaldsproblematikken (Tanggard, 2013: Hutters & Katznelsen, 2012). Vi har anlagt et perspektiv på motivationsbegrebet i forhold til frafaldsproblematikken med afsæt i selvbestemmelsesteorien fra Ryan og Deci (2000). Som tidligere beskrevet fremhæver Hutters og Katznelson (2012), at mangel på motivation vil have en negativ indvirkning på både læring og gennemførelse af uddannelse. Denne problematik har givet incitament til at undersøge, hvordan eleverne på DigiTech-linjen føler sig motiveret, og hvilken effekt det har på frafaldsproblematikken.

Vi har tidligere påpeget, at der er blevet gennemført fire individuelle interviews og et fokusgruppeinterview med elever fra DigiTech-linjen. Et gennemgående tema i interviewene tog afsæt i fællesskab som en motivationsfaktor. En af eleverne fortæller i forbindelse med dette, at lysten til at komme i skole er forstærket af de sociale aspekter: "Jeg blev taget rigtig godt imod, så lysten til at komme i skole, den er der bare." (se bilag 9, s. 3). Man kan med udgangspunkt i citatet advokere for, at motivation har en afgørende indvirkning på de sociale oplevelser i fællesskabet. Ifølge Hutters og Katznelson (2012) er sociale indsatser fundamentale for at danne rammerne, der skaber lysten og motivationen for egen læring og gennemførelse af uddannelse. For eleverne betyder fællesskabet meget i forhold til deres deltagelse og læring:

> Kulturen i klassen er virkelig god læring og den fremtræder virkelig som god læring for os alle sammen, synes jeg. Hvis der er en, der har rigtig godt styr på et emne og et tema, eller der er et begreb, som de kender, som de andre måske har svært ved, så er de virkelig gode til at dele deres viden, og så hjælpe dem, der måske er lidt bagud i det. (se bilag 13, s. 8)

Martin fortæller, at eleverne er gode til at hjælpe hinanden med henblik på det faglige indhold. Dette vidner om, at eleverne er engagerede og interesserede i hinandens faglige forståelser og læring. Lærernes engagement i elevernes læring blev observeret flere gange under vores deltagelse i undervisningen (se bilag 1). Dette blev særligt fremhævet ved vores observationer af, at læreren involverede eleverne med henblik på evaluering af undervisningen. Det indikerer, at eleverne er med til at forme den praksis, som undervisningen bygges op om. Som fremanalyseret i analysedel 1 har eleverne altså

indflydelse og medbestemmelse i den praksis, som de selv indgår i. Derfor kan man argumentere for, at elevernes inddragelse er med til at motivere dem. Særligt i sociale kontekster veksler individet mellem de forskellige typer af motivation, hvor selvbestemmelsen rent intuitivt er med til at påvirke den indre motivation hos den enkelte (Ryan & Deci, 2000).

I et interview med en af eleverne bliver det fremhævet, at skolen yder en indsats for, at eleverne skaber et socialt fællesskab: "Men vi var jo også på studietur, som nogle af de eneste, der har været det. Jeg tror kun, at vi havde gået fire eller seks uger, da vi var afsted. Og det gav altså noget godt." (se bilag 10, s. 3). Studietur som en indsats fra skolen kan betragtes som en ressource, der skal styrke et fællesskab, hvor læring og udvikling finder sted. Tanggaard (2013) fremhæver, at frafald på uddannelser sker på baggrund af mangel på nødvendige ressourcer, som er væsentlige for at skabe motivation hos den enkelte elev. På baggrund af ovenstående kan man argumentere for, at eleverne motiveres af de sociale indsatser, som skolen planlægger og gennemfører for eleverne. Når motivation opstår hos individet, påvirker det individets måde at handle på (Ryan & Deci, 2000). Dette gør sig gældende for eleverne på DigiTech-linjen. Det kan eksemplificeres ved at sammenligne DigiTech-linjen med den ordinære linje for social- og sundhedsassistenter. På den ordinære linje bliver klasserne spredt efter hver endt oplæringsperiode. Dette gør sig ikke gældende på DigiTech-linjen, idet eleverne forbliver i den samme klasse under hele uddannelsen. Af den grund er eleverne på DigiTech-linjen mere engagerede i fællesskabet og dyrker det relationelle indbyrdes, idet de tilbringer flere år sammen på skolebænken. Dette bliver fremhævet i nedenstående citat fra Christian, hvor han påpeger, at man gerne vil investere noget i klassen. Endvidere indikerer citatet, at Christians indstilling til fællesskabet er, at man skal yde en indsats for at få det godt sammenhold:

> Men det er jo fordi, man vil investere noget i klassen, fordi man ved, at nu skal vi være sammen i tre år, vi skal investere noget i den og få det så bedst muligt. Og så er der jo forskel på, om alle kan være med hver gang, men ja, så siger vi, at vi mødes der og spiser lidt og hygger lidt uden for skolen. (se bilag 13, s. 8)

Christian beskriver i citatet, at man altså skal tage initiativ og investere sig selv og noget i klassen for at få det bedste ud af skolegangen. Dette underbygger vores antagelse om, at fælleskabet er en motivationsfaktor for eleverne på DigiTech-linjen. Andreas fortæller, at klassen er kendt for, at de har et godt sammenhold, hvor de mødes uden for skolen: "Vi har

også en historik i vores klasse for os, som en klasse med et sammenhold, altså vi har mødtes flere gange nu, uden for skolen, både før vi startede skoleforløbet, og da vi afsluttede det sidste." (se bilag 13, s. 8). Dette belyser, at eleverne investerer og engagerer sig mere i det sociale fællesskab, fordi de har en social tilknytning til hinanden gennem hele uddannelsen. Med fokus på fastholdelsesproblematikken kan man argumentere for, at elevernes fastholdelse i deres uddannelse blandt andet er drevet af deres indre motivation på baggrund af deres engagement i fællesskabet. Ved den indre motivation er der en større tendens til at udvise interesse og spænding for fællesskabet og dens praksis. Vores generelle observationer af klassen er, at der er god klassedynamik, støtte og engagement mellem eleverne, samt interesse for udveksling af viden og sparring (se bilag 1).

4.3.1.1 Opsummering

Da eleverne på DigiTech-linjen går i samme klasse under hele uddannelsen, investerer og engagerer de sig i mere det sociale fællesskab. Skolens indsats for, at eleverne laver noget socialt sammen, har haft en positiv indvirkning på deres fællesskab. Fællesskabet er en motivationsfaktor, da fællesskabet gør, at eleverne engagerer sig mere, idet de føler sig motiveret for at hjælpe hinanden og skabe det gode sammenhold i klassen.

4.3.2 De motiverende aspekter i den didaktiske ramme

Ved at kigge på elevernes handlinger i de konkrete praksisser kan vi analysere, hvordan det har indvirkning på deres motivation. Elevernes deltagelse kan både være styret af den indre og ydre motivation, da deltagelse i en undervisningskontekst kan være styret af grunde uden for selvet. Altså den ydre motivation. Begge motivationstyper kan være til stede på samme tid (Ryan & Deci, 2000). Selvom den indre motivation er vigtigt for engagementet i fællesskabet, så er mange aktiviteter ofte drevet af den ydre motivation. Vores datasamling peger på et spektrum af motivationsformerne mellem det ydre og det indre. Eleverne virker engagerede i uddannelsen med deres tilvalg af DigiTech-linjen, men som nævnt tidligere i specialets første analysedel tilgår undervisningsformen ikke alle elever. Det blev observeret, at flere elever efterspørger noget mere konkret fra læreren. Dette med henblik på, at eleverne gerne vil have noget mere konkret, som de kan forholde sig til i deres udarbejdelse af egne præsentationer til videndeling og fremlæggelser. Det er svært for eleverne ikke altid at vide,

hvad de skal producere (se bilag 1). Ud fra dette, kan man argumentere for, at elevernes engagement ikke fremtræder på samme måde, som hvis de var drevet af den ydre motivation. I et tilfælde som dette kan der opstå et spektrum mellem motivationsformerne. Eleverne kan både opleve, at de føler sig udfordret i deres interesse, som relaterer sig til den indre motivation. Derimod kan eleverne opleve et pres i forhold til at gennemføre aktiviteten, fordi det er en del af en uddannelseskontekst, hvor der er forpligtelser og tilhørende forventninger til dem. Dette relaterer sig i højere grad til den ydre motivation. Hvis der er tale om amotivation, er det situationer, hvor eleven ikke ser værdi i aktiviteten (Ryan & Deci, 2000). Vores empiri peger ikke på, at eleverne på DigiTech-linjen oplever amotivation. Derimod oplever de en veksling mellem den ydre og indre motivation, som Christian påpeger således: "Og så er det bare tilgang i den måde, som man går til en opgave på. Der får vi virkelig stillet en udfordring her." (se bilag 13, s. 4). Vi spurgte yderligere ind til dette, hvor Christian svarede, at det både er på godt og ondt, fordi det presser ham til at tænke mere kreativt i givne situationer:

> Det er både på godt og ondt. Det er godt, at det presser mig i nogle situationer, hvor jeg er nødt til virkelig at tænke kreativt. Og andre gange, der vil jeg bare gerne stilles sådan en opgave, som man kan se en afslutning på. (se bilag 13, s. 4)

Ovenstående citat belyser, at Christian ser værdi i aktiviteten, og derfor er der ikke tale om amotivation. Citatet indikerer derimod, at Christian netop har interesse for aktiviteten, hvor der er plads til, at han udfordrer sig selv. Endvidere kan udtalelsen fra Christian tolkes således, at aktiviteterne ikke altid falder i hans interesseområder, men at han stadig har gåpåmod for at udføre aktiviteten. Det er vigtigt at påpege, at hans gåpåmod også kan skyldes, at eleverne er i en uddannelseskontekst, hvor de bliver vurderet ud fra deres præsentationer. Dette underbygger, at eleverne både kan være styret af den indre og ydre motivation, da aktiviteterne er rettet mod at opnå et resultat af det, som de gør. Dette relaterer sig til et spektrum mellem de to motivationsformer, som tidligere påpeget. Endvidere kan man argumentere for, at eleverne er motiveret af deres tilvalg af DigiTech-linjen. Dette kan yderligere være værdiskabende for eleverne, som blev fremhævet ved fokusgruppeinterviewet, hvor Andreas nævner, at han gerne vil være en banebryder: "Jeg vil gerne være lidt en banebryder." (se bilag 13, s. 1). Ud fra citatet kan det tolkes, at Andreas oplever det værdiskabende at være DigiTech-elev, som er styret af den indre motivation. Som tidligere reciteret nævner Christian i fokusgruppeinterviewet, at eleverne er gode til at gøre

brug af hinandens kompetencer. Dette underbygger vores observation af klassens gode dynamik og engagement i fællesskabet:

> Jeg synes det er mega fedt, at den dynamik, vi har i klassen, og den måde, vi udnytter hinandens kompetencer på, at nogle af de unge kender mange af de her IT-programmer, som jeg og mange af de andre aldrig har arbejdet med, hvor vi så andre kommer og bringer noget erfaring ind, og det med, at vi sparrer med hinanden, og der bliver stillet spørgsmål, og der er ikke nogen spørgsmål, der er dumme. (se bilag 13, s. 7)

Ovenstående citat indikerer ligeledes, at eleverne bruger hinanden som en ressource til at støtte hinanden i deres kompetenceudvikling. En af de problematikker, der blev fremhævet indledningsvist i litteraturreview var, at frafald er relateret til mangel på ressourcer (Tanggaard, 2013). Følgende citat er blevet anvendt før, men bruges til at fremhæve en pointe i forhold til ressourceproblematikken, herunder elevernes engagement i fællesskabet:

> Hvis der er en, der har rigtig godt styr på et emne og et tema, eller der er et begreb, som de kender, som de andre måske svært ved, så er de virkelig gode til at dele deres viden, og så hjælpe dem, der måske er lidt bagud i det. (se bilag 13, s. 8)

Martin fortæller, at eleverne er gode til at dele deres viden og hjælpe dem, der kan være lidt bagud i undervisningen. Ressourceproblematikken bygger på, at de mindre selvstændige elever ikke får den hjælp, som de har brug for (Tanggaard, 2013). Man kan ud fra de to ovenstående citater advokere for, at elevernes engagement og lyst til at hjælpe sine medstuderende er med til at isolere dele af ressourceproblematikken fra DigiTech-linjen på SOSU Fyn. Ligeledes kan man argumentere for, at eleverne bliver motiveret, idet de udvikler sig kognitivt og socialt gennem fællesskabet (Ryan & Deci, 2000).

Som det fremgår i følgende citat, er store dele af undervisningen bygget op om, at de skal vidensdele. Cecilie fortæller i den forbindelse, at deres vidensdeling foregår i mindre grupper, som gør at hun får udfolder sig på en anden måde, idet hun tør at åbne sig mere op fagligt:

> Jeg synes, det er meget fedt, det her med, at når vi f.eks. vidensdeler, at vi ikke står foran hele klassen. For det gør, at man faktisk får udfoldet sig mere, og du tør åbne mere op for din

> faglighed i forhold til, hvad du kan. Både hvad du har lært ude fra praktikken, men også i forhold til, hvad du har lært i selve undervisningsdelen. Det synes jeg er super fedt. Nu er jeg selv en pige, der normalt ingenting siger. Altså kan jeg lade være, så gør jeg det. Men jeg kommer til ligesom at fremstå bedre, ved at vi laver de her små grupper her. (se bilag 12, s. 2)

Citatet fortæller noget om, at måden eleverne videndeler i mindre grupper har en indvirkning på, at flere elever føler sig motiveret for at dele deres faglige viden med hinanden. Cecilie nævner i ovenstående citat, at hun normalt er en stille pige, som ikke foretrækker at sige så meget, men kan bedre dele sin faglige viden mundtligt i mindre grupper. Dette understøtter vores antagelser af, at vidensdelingen i mindre grupper er med til at få flere elever ind i den givne aktivitet. Man kan ud fra dette anskue, at undervisningen skaber rum for både introverte og ekstroverte elever. Vi observerede, at eleverne har fri afbenyttelse til at vælge de teknologiske eller analogiske midler, som de gerne vil bruge til deres fremlæggelse af vidensdelingen. Eleverne får lov til at udvikle sig gennem de aktiviteter, som skaber rum for, at den enkelte elev arbejder mere selvstændigt med mulighed for kreativ udfoldelse (se bilag 1).

Et andet aspekt, som fremhæves i frafaldsproblematikken, er mangel på praktikpladser på erhvervsuddannelser (Tanggaard, 2013). Eleverne på DigiTech-linjen har som tidligere nævnt, underskrevet en fast ansættelseskontrakt med kommunen inden opstart på uddannelseslinjen, som følger eleverne frem til endt uddannelse. Der bliver derfor ikke optaget flere elever end udbuddet af oplæringspladser. På denne måde bliver hele problematikken omkring manglende praktikpladser isoleret, da problematikken ikke er en faktor, som har indflydelse på frafald blandt elever på DigiTech-linjen. Man kan derfor antage at ansættelseskontrakten har en positiv indvirkning på frafaldsproblematikken, idet eleverne er garanteret.

4.3.2.1 Opsummering

Eleverne oplever ikke samme engagement for måden undervisningen forløber på. Nogle elever arbejder bedst med frie rammer, og andre arbejder bedst med konkrete mål. Det kan være svært for nogle elever ikke altid at vide, hvad de skal producere. Eleverne er gode til at videndele med hinanden, som er med til at udvikle deres kompetencer. Alle aktiviteter er rettet mod at opnå resultater samtidig med at de har en personlig interesse for, at udføre aktiviteterne. Derfor er der et spektrum mellem ydre og indre motivation, som er til stede hos

eleverne. Vidensdelingerne er med til at motivere elever til at udfolde sig fagligt, da undervisningen både giver plads til de introverte og ekstroverte elever. Vidensdelingerne lægger op til en selvstændighed, som er med til at udfordre eleverne med henblik på kompetenceudvikling.

4.3.3 Ressourceproblematikken

Det centrale i ressourceproblematikken er, at elever ser lærere som en knap ressource (Tanggaard, 2013). I interviewet med Camilla fortæller hun, at lærerne er gode til at variere undervisningen: "Og de er gode til at variere undervisningen også". (se bilag 11, s. 3). Det tyder altså på, at undervisningen er tilrettelagt således, at den er varierende og at eleverne ikke bliver mødt med det samme undervisningsindhold hver gang. Endvidere belyses det i følgende citat fra Charlotte, at skolen generelt gør undervisningen mere spændende, fordi der er tid og mulighed for at rode med tingene:

> Her på skolen gør det bare det spændende, at man får lov til at rode med tingene. Også om det er velfærdsteknologi, eller det bare er, når vi skal ud og lave en opgave. Det med ikke bare at sidde på skolebænken og kigge. (se bilag 10, s. 2).

Ovenstående indikerer, at skolen skaber plads til, at eleverne kan udfolde sig ved brug af forskellige midler, som skolen stiller til rådighed. Det gør undervisningen mere spændende og interessant for eleverne. Vi observerede, at eleverne havde adgang til forskellige teknologiske og analoge midler, som de kunne anvende til deres vidensdeling. Vidensdeling tager afsæt i, at eleverne skal dele deres teoretiske kunnen i en praksisform ved brug af blandt andet teknologiske løsninger eller andre præsentationsmetoder. Særligt med fokus på, at den teoretiske viden bliver transformeret ind i en praksisform, som er bestemt af eleverne selv.
Situeret læring handler blandt andet om, hvordan et situeret perspektiv i undervisningen har indflydelse på, at eleverne lærer bedst gennem at udfolde sig i den praksis, som venter dem efter deres uddannelse (Lave & Wenger, 2001). Derfor er problemfokuseret løsning centralt i undervisningen (se bilag 1). I forlængelse heraf er det vigtigt at anlægge et perspektiv på de forskellige oplevelser af undervisningen blandt eleverne. Christian mener, at mange lærere kommer ind uden konkrete mål til eleverne. Som tidligere reciteret beskriver han det således: "Så mange lærere kommer ind uden et mål, hvor man bare siger, at den her opgave skal lykkes, så løs den bedst muligt. Og for os, der ikke arbejder, er det en udfordring." (se bilag

13, s. 7). Citat fortæller noget om, at undervisningen udfordrer nogle elever i højere grad, da de arbejder bedst med konkrete mål fra læreren. Man kan ud fra dette stille sig undrende over for, hvorvidt undervisningen imødekommer alle elever, da vidensdelingen lægger mere op til, at eleverne arbejder selvstændigt. Med afsæt i ovenstående citat kan man derfor argumentere for, at der et ønske fra Christians side om en anden tilgang fra lærerne. Det er vigtigt for lærerne at imødekomme sine elever, da interessen for den praksis der udføres afspejler elevens motivation. På sigt kan den indre motivation i højere grad være styret af den ydre motivation eller amotivation, hvor eleven ikke ser værdi og mening i aktiviteten. I citat fra Christian kan man argumentere for, at han finder det svært eller udfordrende, hvilket kan være drevet af indre følelser om at opnå nye kompetencer, som stadig relaterer sig til den indre motivation (Ryan & Deci, 2000). Lærerens tid og evne til at imødekomme elevernes forskellige behov er et spektrum mellem flere ressourcer. Det ville være helt ideelt, at skolen og læreren kunne tilbyde eleverne det bedste fra alle tænkelige ressourcer, men dette er ikke virkeligheden. Frafaldsproblematikken indikerer, at virkeligheden på mange erhvervsuddannelser er, at der er mangel på pædagogiske ressourcer, herunder tid og kapacitet (Tanggaard, 2013). Med et fokus på de manglende pædagogiske ressourcer afspejler vores empiri, at eleverne oplever lærere, som engagerer sig i dem. Dette blev observeret ved vores deltagelse i undervisningen. Læreren involverede eleverne ved at efterspørge deres feedback på undervisningen og virkede meget interesseret i elevernes vidensdelinger med deres præsentationer og produkter (se bilag 1). Et citat fra Cecilie underbygger disse observationer:

> Jeg synes faktisk, lærerne er meget åbne over for os, hver især som elev. Det gør også, at det er nemt at komme til dem, det er nemt at åbne sig op, fordi de også har ikke bare en stram struktur om, hvordan dagen skal forløbe. Vi er med til at forme dagen. (se bilag 12, s. 3)

Citatet fra Cecilie indikerer, at hun oplever lærere, som møder deres elever forskelligt. Dette bliver fremhævet, idet hun fortæller, at lærerne er åbne overfor dem hver især som individuelle elever. Endvidere støtter citatet op om, at eleverne er med til at forme den praksis, som undervisningen blandt andet tager afsæt i. Som tidligere nævnt er inddragelsen af elever en motivationsfaktor, idet individet kan skabe et tilhørsforhold gennem deltagelse og inddragelse i den sociale kontekst. I dette tilfælde skaber inddragelsen rum for, at eleverne får indflydelse på deres aktiviteter, som er udviklende for dem (Ryan & Deci, 2000).

Overordnet set indikerer det empiriske materiale, at eleverne oplever lærerne som nærværende og engagerede i deres elever. Lærerne er altså synlige og tilgængelige for eleverne, og derfor anskues de ikke som en manglende ressource. Derfor tager lærerne på DigiTech-linjen ikke del i det centrale problem i ressourceproblematikken, hvor manglende pædagogiske ressourcer kan forårsage frafald blandt elever på erhvervsuddannelser. Som nævnt i litteraturreview, er gode lærer-elev relationer vigtige for at forebygge frafald blandt elever. Det omfatter blandt andet forventninger til elevens præsentation og læring, samt interesse for elevens udvikling (Schmid, Jørstad & Nordlie, 2021). Vores empiri peger på, at eleverne oplever gode lærer-elev relationer, som forebygger mulige frafald.

4.3.3.1 Opsummering

Som det fremgår af ovenstående analyseafsnit er det tydeligt, at eleverne på DigiTech-linjen ikke oplever det centrale problem i ressourceproblematikken, idet lærerne er gode til at være synlige, og investerer tid i at engagerer sig i eleverne. Det er med til at skabe gode lærer-elev relationer på tværs af DigiTech-linjen. Herudover planlægger og gennemfører lærerne varierende undervisning for eleverne, hvor de gør en dyd ud af at stille forskellige digitale og analoge midler til rådighed for dem. Således kan de udfolde sig mere selvstændigt, idet de får muligheden for at afprøve forskellige teknologier.

4.3.4 De tre psykologiske behov

Ovenstående del af analysen har blandt andet været med til at undersøge nogle analytiske fund inden for fællesskab, som motivationsfaktor. Ser man på hvilken drivkraft, der ligger bag engagementet i deres fællesskab og den fælles praksis, så indikerer vores fund indtil videre, at eleverne vil investere noget mere i klassen. Dette skyldes, at eleverne er sammen under hele uddannelsen. Ud fra dette kan vi anskue, at eleverne oplever en form for tryghed ved at de vender tilbage til samme klasse efter endt oplæringsperiode. Endvidere indikerer det ligeledes, at eleverne har et tilhørsforhold til klassen, da de har en følelse af at høre til i en gruppe, hvor der er et fællesskab (Ryan & Deci, 2000). Dette bliver fremhævet i et citat, hvor Charlotte beskriver, at det er rart, at man som elev kommer ind i de samme rammer efter endt oplæringsperiode, da det har meget at sige i forhold til at finde sig tilpas i klassen:

> Så vi kender hinanden, så da vi kom tilbage efter praktikken, så var det jo bare, hvad så? Det var ikke det der med, at man skulle hen og lære hinanden at kende igen, og finde sig godt tilpas i klassen igen. Der røg vi ind i de samme rammer, som vi var i inden. Det tror jeg altså har meget at sige. (se bilag 10, s. 4)

Citatet fortæller, at tilhørsforholdet har indflydelse på elevernes velbefindende i klassen. Eleverne kommer tilbage til en klasse, hvor de kender hinanden og føler en tilknytning til fællesskabet. Derfor kan man tolke, at eleverne føler sig mere motiveret for at engagere sig i fællesskabet, da eleverne har et tilhørsforhold, som de interesserer sig for.

Som tidligere nævnt er eleverne styret af et spektrum mellem den indre og ydre motivation. Det er en variation, som opstår forskelligt mellem aktiviteterne i deres praksis. Med afsæt i den indre motivation indikerer deres tilhørsforhold til klassen, at deres tilknytning og valg som DigiTech-elev er styret af den indre. Den indre motivation er med til at forbedre elevens ydeevne, kreativitet og vedholdenhed, som kan have en positiv indvirkning på frafaldsproblematikken. Som nævnt i specialets litteraturreview, vil positive erfaringer og succesfulde oplevelser bygget op over tid have en positiv indvirkning og mindske risikoen for frafald (Finn, 1989). Endvidere bliver det fremhævet i vores litteraturreview, at frafald i højere grad handler om de sociale aspekter end den kognitive tilegnelse (Hutters & Katznelson, 2012). Dette antyder, at eleverne på DigiTech-linjen har mindre tilbøjelighed til at have frafald, da de ud fra vores analyse oplever et tilhørsforhold, som er forbundet med følelsen af at være en del af et fællesskab. Det indikerer ligeledes, at det har positiv indvirkning på frafaldsproblematikken.

Vi kan endvidere analysere elevernes motivationsfaktor gennem de tre psykologiske behov fra selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000). Eleverne har selv valgt uddannelsestoningen af social- og sundhedsassistentuddannelsen. Ud fra dette kan vi antage, at det autonomiske hos eleven allerede opstår ved uddannelsesvalget. For Christian viser elevernes tilvalg af DigiTech-linjen, at eleverne virkelig gerne vil deres uddannelse. Dette tilvalg er en selvbestemt beslutning, der også ledsager individets kompetencer. Kompetencerne anvendes til at mestre de udfordringer, som er fundamentet for mestring af egen læring (Ryan & Deci, 2000). I nedenstående citat fra fokusgruppeinterviewet fortæller

Christian, at eleverne tilvælger DigiTech-linjen, fordi de gerne vil have en teknologisk toning af fagene:

> Og så fordi, at det er et tilvalg, vi laver. Det er noget vi har valgt. Vi viser, at vi gerne vil faget ved at tage den her overbygning, som vi gør. Hvis vi bare ville ind for at have et eller andet lavet, så ville vi bare tage den helt almindelige. Så ville jeg jo ikke gidet at gå i dybden med noget. (se bilag 13, s. 2)

Citatet indikerer, at eleverne er fælles om noget, da de deler fælles interesse og nysgerrighed for det læringsindhold, der bliver tilbudt på DigiTech-linjen. Derudover påpeger Cecilie, at elevernes engagement i deres uddannelse danner grundlag for et godt samarbejde på tværs af klassen. Som tidligere reciteret fortæller hun det således: "Vi alle sammen vil det 100%. Der er ikke nogen i klassen, der tøver. Og det gør jo også, at vi har det her gode samarbejde" (se bilag 12, s. 2). Det gode samarbejde mellem eleverne tilkendegives ved deres fælles interesse for den læring, der finder sted på DigiTech-linjen. Dette antyder, at eleverne har et tilhørsforhold til deres klasse, da et godt samarbejde mellem eleverne handler om gensidig respekt og anerkendelse af hinanden (Ryan & Deci, 2000). I forlængelse heraf er tilhørsforholdet til skolen medvirkende til succesfulde skolepræstationer og mindre frafald, som nævnt i litteraturreview (Finn, 1989). Den personlige interesse for valget af DigiTech-linjen afspejler sig i deres øget motivation for at lykkes med de opgaver, som de bliver stillet over for. Her er der ligeledes fokus på ansvar for egen læring. Det blev observeret, at eleverne i klassen var gået i gang med deres vidensdeling af forskellige præsentationer på eget initiativ grundet lærernes forsinkelse til undervisningen (se bilag 1). Dette fortæller, at eleverne er engageret i deres læring og dermed uddannelse. En af lærerne fra DigiTech-linjen fortæller, at hun finder eleverne meget passioneret omkring det, de foretager sig. Hun påpeger ligeledes, at det specielle ved disse elever er, at de selv aktivt har valgt at søge ind på DigiTech-linjen. Hendes oplevelse af eleverne er, at de er meget interesserede og har et stort engagement i hele konceptet som DigiTech-elev. En generel observation er, at eleverne understøtter hinanden i deres fagligheder, men også i deres kreative udfoldelser ved vidensdelingerne (se bilag 1).

4.3.4.1 Opsummering

Alle tre psykologiske behov er til stede hos eleverne. Elevernes følelse af at høre til i et fællesskab er med til, at eleverne har et tilhørsforhold til klassen. Tilhørsforholdet har indflydelse på elevernes velbefindende i klassen, hvor eleverne føler sig mere motiveret for at engagere sig i fællesskabet. Den indre motivation er med til at forbedre den enkelte elevs ydeevne, kreativitet og vedholdenhed, som kan have en mulig indvirkning på frafaldsproblematikken. Det autonomiske hos eleverne opstår allerede ved deres beslutning om at søge ind på DigiTech-linjen. Elevernes kompetencer anvendes til at mestre de udfordringer, som er til stede hos eleverne, og er fundamentet for mestring af egen læring.

4.3.5 Praksisfællesskabet på DigiTech-linjen

I de næste to afsnit anlægger vi et perspektiv på de teoretiske aspekter, der er fundamentale for et praksisfællesskab. I de ovenstående afsnit i analysedel 2 blev det fremanalyseret, at der er tale om, at elever oplever et tilhørsforhold til klassen, da de interesserer sig for fællesskabet. Dette blev endvidere understøttet af vores observationer, som er grundlaget for vores generelle antagelser om et praksisfællesskab på DigiTech-linjen. Vi vil ud fra dette undersøge elevernes fællesskab med afsæt i Wengers (2004) teori om praksisfællesskaber.

Elevernes identifikation til fællesskabet er først og fremmest deres uddannelsesstatus, som DigiTech-elev. Det er dog deres engagement i fællesskabet, der er grundlaget for vores antagelse om et praksisfællesskab blandt eleverne på DigiTech-linjen. Som tidligere analyseret, er der et gensidigt engagement mellem eleverne, hvor de hjælper hinanden med at skabe fælles forståelser. Det gør de ved at understøtte hinandens fagligheder, idet de engagerer sig i faglige diskussioner og vidensdelinger. Eleverne kan gennem deres faglige diskussioner og vidensdelinger skabe en fælles forståelse af deres rolle som DigiTech-elev (Wenger, 2004). Som tidligere nævnt i analysedel 1 indikerer vores observationer, at der er en god klassedynamik, hvor eleverne supplerer hinanden med fagligt indhold eller giver feedback på vidensdeling. Undervisningen tager oftest afsæt i en cafemodel, hvor det fysiske rum er opdelt i flere områder både udenfor og indenfor klasseværelset. Dette med henblik på at give eleverne mulighed for at skabe deres eget format med forskellige midler til

vidensdeling. Eleverne skal omsætte deres teoretiske viden til den praktiske kunnen i et format, hvor de videndeler og dermed skaber nogle fælles forståelser med plads til meningsforhandlinger. Som tidligere nævnt er eleverne gode til at videndele og hjælpe hinanden, som indikerer, at de ønsker at blive klogere, mens de interagerer og engagerer sig med hinanden. Dette antyder, at der er tale om gensidigt engagement, som også er til stede i et praksisfællesskab (se bilag 1: Wenger, 2004).

Billede 3. *Gruppe der videndeler i klassen blandt andre DigiTech-elever*

Billedet viser en situation, hvor eleverne har delt sig op i forskellige områder på uddannelsesstedet med henblik på at genere og videreformidle viden med hinanden i mindre grupper. Alle præsentationer tager udgangspunkt i en case med en borgerprofil, som eleverne selv har skulle bygge videre på. Det er en slags casebank, hvor der trækkes på reelle borgerprofiler for at omdanne teori til praksis (se bilag 1). Dette viser, som fremanalyseret i analysedel 1, at der i vidensdelingen også arbejdes ud fra scenarier (Hanghøj et al., 2017). Med afsæt i vores observationer viser læreren og de andre elever et stort engagement ved deres vidensdelinger, idet de både stiller sig nysgerrigt og kritisk overfor hinanden. Eleverne er gode til at skabe harmoniske diskussioner i vidensdelingen og i undervisningen generelt (se bilag 1: Wenger, 2004). I forlængelse heraf peger vores empiri på, at der er nogle uenigheder om undervisningsformen. Som tidligere nævnt påpeger Christian, at undervisningen virker flyvsk for ham, da han arbejder bedst i kasser (se bilag 13, s. 4). Derimod understreger

Andreas i fokusgruppeinterviewet, at han bedst trives, når der er mulighed for at være lidt mere flyvsk: "Jeg tror ikke, at jeg ville kunne klare skolen med forløbet lige så godt, hvis det ikke var lige så flyvsk, fordi det er jeg som person." (se bilag 13, s. 5). Dette belyser nogle af de uenigheder, der er i forhold til undervisningsformen. Under fokusgruppeinterviewet oplevede vi disse uenigheder som harmoniske, idet der blev udvist forståelse fra begge sider om at være uenige, som nedenstående citat også antyder:

> Stina er helt vildt meget min type lærer, hvor hun bare kommer ind i klasseværelset og smider skoene og siger, at nu skal i gøre det her, men hvor man altid kan gå til hende. Hvor Jane hun er meget på samme måde, men hun er måske en lille smule mere struktureret i det, hun vil have. Det, hun prøver på at forklare, der kan man sige, at der passer Jane måske bedre til Christian end til mig. (se bilag 13, s. 6)

Ovenstående viser, at Andreas hurtigt følger op på meningsforhandlingerne ved at skabe en fælles forståelse for de praksisser, der udføres inden for fællesskabet. Det er mangetydigheden i fællesskabet, der medvirker til engagement og passion, som skaber praksisfællesskabet. Meningsforhandlingerne skal ikke forstås som, at medlemmerne skal dele samme holdninger til, hvad den fælles mening skal være. Processen med meningsskabelsen giver både anledning til enigheder og uenigheder, som medvirker til et større engagement i fællesskabet (Wenger, 2004). Dette gør sig gældende i dialogen mellem Christian og Andreas. Endvidere kan disse meningsforhandlinger sættes i relation til de generelle evalueringer, der bliver foretaget i forbindelse med de forskellige undervisningsforløb. Et konkret eksempel er fra vores observationer under temaugen, hvor læreren bad eleverne om at give feedback om undervisningen. Denne feedback gav anledning til en fælles diskussion i plenum, som var med til at skabe en fælles forståelse for de praksisser, der udføres inden for fællesskabet (se bilag 1). I dette tilfælde skaber eleverne en fælles forståelse for, hvorfor bestemte praksisser udføres. Det sker i kollektive forhandlinger af den fælles forståelse for den praksis der udføres, som i dette tilfælde finder sted i den kollektive diskussion om evaluering af undervisningsforløbet (Wenger, 2004).

I et praksisfællesskab er det vigtigt for medlemmerne at finde identifikationen med den ekspertise, som der er i fællesskabet. I dette tilfælde er det deres rolle som DigiTech-elev og de kompetencer, som rollen indebærer. Overordnet set indikerer det, at klassen har skabt et fælles repertoire, da der skabes en iboende fortælling om deres særlige

kunnen, fordi de er DigiTech-elever. Dette kommer blandt andet til udtryk, når eleverne opfatter og definerer sig selv som værende en del af fællesskabet (Wenger, 2004).

4.3.5.1 Opsummering

Eleverne engagerer sig i faglige diskussioner og vidensdelinger, som indikerer, at de hjælper hinanden med at skabe fælles forståelser. Endvidere er der tale om et gensidigt engagement inden for fællesskabet, hvor eleverne er gode til at skabe harmoniske diskussioner. Eleverne finder identifikationen med den ekspertise, som der er i fællesskabet i relation til deres rolle som DigiTech-elev. Elevernes meningsforhandlinger skaber en fælles forståelse af de praksisser, der udføres inden for fællesskabet. Processen med meningsskabelsen giver både anledning til enigheder og uenigheder, der bidrager til et større engagement i praksisfællesskabet.

4.3.6 Social betinget læring

Formålet i praksisfællesskabet er at blive klogere og dygtigere til noget. Når dette opstår, så opstår et fællesskab, der skaber trivsel og mulighed for positiv læring (Wenger, 2004). Som tidligere analyseret, så er elevernes engagement og gode samarbejde i klassen med til, at eleverne kompetenceudvikler sig. Dette har indvirkning på elevernes trivsel, da det berører deres indre motivation for læring, som skaber den positive læring (Ryan & Deci, 2000: Wenger, 2004). Ovenstående fortæller noget om, at elevernes læring sker i sammenhæng med tilegnede erfaringer gennem deltagelse. Derfor kan vi argumentere for, at læringen for eleverne er socialt betinget (Lave & Wenger, 2001).

Camillas opfattelse bygger på, at eleverne er gode til at arbejde sammen om den fælles praksis på tværs af klassen. Vi kan derfor antage, at eleverne får skabt en fælles mening om, hvordan deres gruppearbejde skal praktiseres i deres samarbejde:

> Jeg synes, vi har en rigtig god dynamik, og vi er gode til, når vi bliver sat i grupper sammen. Selvom gamle mig kommer sammen med en på 18, så har jeg min erfaring, hvor hun har IT-kunnen, som jeg ikke har. Så kan vi hjælpe hinanden på den måde. Så jeg synes vi har en rigtig god klasse. (se bilag 11, s. 3)

Camillas fortælling om, hvordan hun ser samarbejdet i klassen indikerer, at eleverne realiserer deres fælles praksis gennem deltagelse ud fra deres forskellige fagligheder og kompetencer.
I et praksisfællesskab sker læring ved at interagere i fællesskabet, hvor man som deltager både observerer, lytter og tilegner sig erfaringer fra de andre erfarne i fællesskabet. Som tidligere nævnt, fortæller Andreas også, at de inden for fællesskabet gør brug af hinandens kompetencer og bringer forskellige erfaringer ind i fællesskabet (se bilag 13, s.7). Dette indikerer, at eleverne ikke har samme udgangspunkt som følge af tidligere erfaringer eller forskellige livshistorier (Wenger, 2004). Det er individets forskelligheder, der skaber fornyelse og udvikling i praksisfællesskabet. Alle er derfor deltagere af fællesskabet, men med hver deres identifikation og præmis for praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 2001). Vores empiri indikerer, at eleverne udvikler sig gennem fællesskabet, hvor både læring og ikke-læring finder sted. Læring skal forstås på den måde, at undervisningen på DigiTech-linjen henvender sig til elevernes kognitive tilegnelser. Elevernes ikke-læring opstår gennem deres deltagelse i sociale fællesskaber (Lave & Wenger, 1991). Dette bliver udtrykt i følgende citat, hvor Christian fortæller om, at eleverne mødes udenfor skolen. "Og så er der jo forskel på, om alle kan være med hver gang, men ja, så siger vi, at vi mødes der og spiser lidt og hygger lidt uden for skolen." (se bilag 13, s. 8). Elevernes sociale sammenkomster uden for skolen støtter op fællesskabets udvikling, der ikke kun tager afsæt i de kognitive tilegnelser i en undervisningskontekst, men ligeledes i deres deltagelse i de sociale praksisser og aktiviteter (Lave & Wenger, 1991).

4.3.6.1 Opsummering

Elevernes engagement og gode samarbejde i klassen er med til, at eleverne udvikler sig inden for praksisfællesskabet. Elevernes læring sker i sammenhæng med tilegnede erfaringer gennem deltagelse og er derfor socialt betinget. Det er individets forskelligheder, der skaber fornyelse og udvikling i praksisfællesskabet.

4.3.7 Delkonklusion

Ud fra ovenstående analysedel kan vi delvist konkludere, at eleverne har et tilhørsforhold til klassen, da de føler en tilknytning til fællesskabet. Tilhørsforholdet opstår, fordi eleverne engagerer sig i fællesskabet. Dette skyldes, at eleverne deler en fælles interesse

for den læring, der finder sted på DigiTech-linjen. Elevernes valg af DigiTech-linjen er fundamentet for, at eleverne har foretaget en selvbestemt beslutning, der leder til interesse for udvikling af kompetencer. Kompetencerne har indvirkning på, at eleverne kan mestre deres egen læring og de udfordringer, som kan opstå. Elevernes medbestemmelse er med til at motivere dem, da de er med til at forme og komme med input til den praksis, som styrker den indre motivation. Dette kommer ligeledes til syne i vidensdelingen mellem eleverne. Elevernes motivation har en indvirkning på frafaldsproblematikken, da motivationen i dette tilfælde medfører engagement for udvikling af det sociale og kognitive. Ressourceproblematikken kan ligeledes fraskrives DigiTech-linjen, da denne problematik ikke har indflydelse på frafaldsproblematikken. Eleverne har alle oplæringspladser gennem deres ansættelseskontrakter med kommunen og oplever lærere, der besidder pædagogiske kompetencer og imødekommer elevernes behov.

Det kan ligeledes konkluderes, at elever indgår i et praksisfællesskab, da alle tre dimensioner er til stede i deres fællesskab. Kompleksiteten af elevernes gensidige engagement, meningsforhandlingerne mellem eleverne og deres identifikation med det som sker inden for fællesskabet udgør alle sammen et praksisfællesskab. Endvidere kan det konkluderes, at elevernes læring foregår inden for det sociale fællesskab, fordi eleverne udvikler deres kompetencer og læring i deres deltagelse inden for praksisfællesskabet. I takt med fællesskabets udvikling bliver den enkeltes viden og kompetencer også udviklet. Fællesskabet har derfor en positiv indvirkning på den enkelte elevs udvikling, hvilket kan betragtes som en årsag til, at der ikke opleves så meget frafald på DigiTech-linjen.

4.4 Analysedel 3. DigiTech-linjen som en indsats for rekruttering

I dette afsnit kortlægges og analyseres væsentlige faktorer for at gøre social- og sundhedsassistentuddannelsen til et tilvalg blandt unge og voksne mennesker. SOSU Fyn opererer ud fra en markedsførings- og kommunikationsstrategi i forhold til at rekruttere flere til social- og sundhedsfagene (se bilag 14: se bilag 16). Derfor er det relevant at undersøge, hvordan DigiTech-linjen fungerer som en indsats for rekruttering, og hvordan de forskellige markedsføringsindsatser kan optimeres. Dette gøres ved at tage afsæt i de tre psykologiske behov, som Ryan og Deci (2000) opererer med (Ryan & Deci, 2000).

Afsnittet er bygget op ud fra følgende tematiserede underoverskrifter:

1. Omstilling til fremtiden
2. Synlighed er en vigtig faktor for rekruttering
3. Mindre fokus på de negative fordomme

4.4.1 Omstilling til fremtiden

Når man bevæger sig ind på SOSU Fyn, bliver man mødt af plakater på væggene med fængende overskrifter som "*Bliv digital first mover*", der har til formål at repræsentere DigiTech-linjen. Plakaten kan ses på nedenstående billede:

Billede 4. *Plakat*

Disse plakater vil man også støde på til diverse uddannelsesmesser (se bilag 14).
Set i lyset af Ryan og Decis (2000) teori kan man argumentere for, at plakaten appellerer til behovet for kompetence (Ryan & Deci, 2000). Det skal forstås således, at specifikt dette markedsføringsmateriale fokuserer på at præsentere DigiTech-linjen som en uddannelseslinje, hvor der er mulighed for faglig udvikling. På plakaten står følgende: "Uddan dig til at gå forrest i den digitale og teknologiske udvikling i sundhedsvæsenet. Bliv elev på den nye DigiTech-linje på social- og sundhedsassistentuddannelsen." (se billede 4). Plakaten kan

tolkes således, at eleverne vil opnå færdigheder og viden inden for velfærdsteknologi ved at tilvælge DigiTech-linjen på uddannelsen. Ifølge Ryan og Deci (2000) kan den enkelte opnå en følelse af kompetence, hvis den enkelte får mulighed for at udfordre sig selv og udvikle sine færdigheder gennem meningsfulde aktiviteter (Ryan & Deci, 2000).

På SOSU Fyn opererer de med mange forskellige indsatser og initiativer for at rekruttere potentielle elever til uddannelsen (se bilag 14). Fælles for dem er, at DigiTech-linjen vil klæde eleverne på til den fremtidige sundhedssektor, hvilket bliver kommunikeret på SOSU Fyns hjemmeside således: "I hele sundhedsvæsenet er der netop brug for en ny tilgang og forståelse for, hvordan vi bruger teknologi og digitale værktøjer i arbejdet med den professionelle omsorg." (Social- og sundhedsskolen Fyn, u.å-a) Der bliver altså lagt vægt på behovet for flere sundhedsprofessionelle med digitale kompetencer i deres kommunikation. Man kan argumentere for, at det kan give potentielle elever en følelse af, at de vil bidrage til at løfte en vigtig samfundsopgave, der handler om at øge kvaliteten af behandlinger ved brug af teknologi. Der bliver brugt ord som "du", der personaliserer budskabet til modtageren og "rollemodel", der refererer til at være et forbillede for andre. Dette strategiske valg kan tolkes som en meningsfuld aktivitet, der får eleverne til at forstå værdien i at vælge denne uddannelsestoning (Ryan & Deci, 2000). Der har dog været en række udfordringer forbundet med at kommunikere DigiTech-linjen ud. Morten, som er kommunikationsmedarbejder, belyser i interviewet den største udfordring således:

> Vores udfordring med DigiTech var jo, at den startede op, og så blev vi bedt om at nu skulle vi kommunikere om uddannelsen, men der var ikke noget uddannelsesplan, og der var egentlig ikke rigtig noget indhold at kommunikere ud, fordi man gik i gang med både at markedsføre og udarbejde uddannelsen samtidig [...] Min opgave sammen med kommunerne var ret besværlig, fordi hvad var det egentlig produktet var?" (se bilag 14, s. 3)

Citatet illustrerer, hvor svært det har været for medarbejderne at udarbejde en kommunikationsstrategi til DigiTech-linjen, idet de ikke havde nogle bærende indsigter, som de kunne trække på i markedsføringen. Morten påpeger, at udfordringen var, at der ikke var noget indhold at kommunikere ud, da der på daværende tidspunkt ikke var en uddannelsesplan tilgængelig. Man kan argumentere for, at den situation har præget den måde, som DigiTech-linjen er blevet formidlet på. Den manglende faglige konkretisering af DigiTech-linjen har besværliggjort processen i forhold til at opfylde målene og ambitionerne

om at tiltrække potentielle elever til uddannelsen (se bilag 14). Derfor er det vigtigt at holde mulige konsekvenser af kommunikationsstrategien for øje, så man løbende kan justere og forbedre sine indsatser. Det gør SOSU Fyn i takt med at flere elever tilvælger uddannelsestoningen, så de bedre kan formidle, hvordan DigiTech-elever arbejder med velfærdsteknologier, og hvilke digitale kompetencer de kan tilegne sig. Efter det første hold havde gået på DigiTech-linjen i et år, lavede de nogle kampagnefilm for at optimere formidlingen af uddannelseslinjen. Disse kampagnefilm blev lavet i samarbejde med de ti fynske kommuner og skoler (se bilag 14). Morten beskriver det således:

> De kampagnefilm tager udgangspunkt i to elevers oplevelser. Første film på skolen; Hvad vil de sige at være DigiTech-elev? Vi følger dem i undervisningen. Vi hører meget konkret på, hvad de laver, hvad er det for nogle teknologier, de har i hånden. Og så har de noget interview [...] Og så en anden video, det var så det de var kommet ud i praktikken eller i oplæring hedder det nu. Så var vi derude og egentlig gentage modellen; Hvad vil de sige at være i oplæring som DigiTech-elev? Hvad er det man laver? Hvad er det for nogle opgaver du har? Hvilke borgere har du kontakt til? (se bilag 14, s. 3)

Som det fremgår af citatet, har SOSU Fyn lavet to kampagnefilm i håb om at rekruttere flere elever til uddannelsen. Morten pointerer i citatet, at kampagnefilmene har to forskellige formål. Den ene præsenterer, hvilke teknologier de arbejder med i undervisningen. Man ser, hvordan eleverne arbejder med dem og andre praksisnære opgaver i de hybride læringsrum på SOSU Fyn (Social- og Sundhedsskolen Fyn, 2022-a). Sætter man kampagnefilmen i relation Ryan og Decis (2000) selvbestemmelsesteori, kan man argumentere for, at de potentielle elever har handlefrihed på DigiTech-linjen, som kan refereres til autonomi. Det skal forstås således, at det i kampagnefilmen kommer til udtryk, at eleverne oplever autonomi, fordi de har mulighed for at tage ansvar for både deres læring og udvikling (Ryan & Deci, 2000). Man ser elevernes aktive deltagelse i undervisningen, hvor de selv må bestemme, hvilke teknologier de vil udforske (Social- og Sundhedsskolen Fyn, 2022-a). Selvbestemmelsesteorien bygger på, at mennesker bliver motiveret, når de har mulighed for at træffe valg og handle ud fra deres interesser og behov (Ryan & Deci, 2000).
Endvidere bliver det nævnt afslutningsvis i kampagnefilmen, at der er et godt sammenhold i klassen. Det er ligeledes blevet fremhævet i tidligere analysedele. Der er dog ikke særlig meget fokus på det. Derfor kunne en alternativ mulighed være, at producere en ny kampagnefilm, hvor eleverne fortæller om fællesskabet på DigiTech-linjen, der kan sættes i

relation til tilhørsforhold, som Ryan og Deci (2000) opererer med. Ifølge dem er tilhørsforhold et af de universelle behov for at opnå optimal trivsel og dermed indre motivation (Ryan & Deci, 2000). Derfor kan man argumentere for, at disse positive fortællinger om fællesskabet kan tegne et billede af, at den potentielle elev har gode forudsætninger for at trives på DigiTech-linjen. Som tidligere nævnt, peger vores empiri på, at eleverne oplever et godt fællesskab i klassen. Camilla udtrykker det således: "Alle kan med alle, selvfølgelig kan man bedre med nogen end andre. Sådan vil det jo altid være. Men det er ikke sådan, at der er nogen, der bliver holdt ude." (se bilag 11, s. 3).
Camilla lægger vægt på, at alle kommer godt ud af det med hinanden i klassen. Ryan og Deci (2000) advokerer ligeledes for, at motivation er socialt betinget (Ryan & Deci, 2000). Derfor ville det med afsæt i det psykologiske felt være oplagt at producere en kampagnefilm, der indeholder de sociale aspekter af DigiTech-linjen, så målgruppen bliver motiveret til at søge ind på den. For at appellere til behovet for tilhørsforhold skal SOSU Fyn præsentere DigiTech-linjen som et sted, hvor der er plads til alle med mulighed for at opbygge relationer (Ryan & Deci, 2000). Som tidligere nævnt i analysen har eleverne på DigiTech-linjen været på studietur sammen. Studieturen er et specifikt eksempel på en social aktivitet, der kan indgå i kampagnefilmen for at appellere til behovet for tilhørsforhold (Ryan & Deci, 2000). Således vil målgruppen få indblik i fællesskabet på uddannelseslinjen, herunder hvordan eleverne opbygger relationer med hinanden. Målgruppen er på nuværende tidspunkt meget bred, idet den bliver defineret som potentielle elever (se bilag 14). I forhold til målgruppen er der ligeledes et ønske om at rekruttere flere mænd til SOSU-uddannelsen (KL, u. å.-c). Målgruppen og kønsbaseret rekruttering vil dog blive diskuteret senere i specialet.

Den anden kampagnefilm belyser, hvordan teknologierne og teorien kan omsættes i praksis (Social- og Sundhedsskolen Fyn, 2022-b). Denne kampagnefilm giver målgruppen indsigt i, hvordan man kan bruge velfærdsteknologi i det daglige arbejde. Klippene er sammensat således, at man kan se, hvilken praksis eleverne befinder sig i, og hvordan de er tovholdere i samarbejde med deres vejledere. Det essentielle i denne film er, at man ikke kun ser, hvordan eleverne interagerer med teknologierne, men også deres relationelle arbejde, hvor flere borgere udtrykker glæde for DigiTech-elevernes tilstedeværelse i deres oplæringsperioder. Den anerkendelse, der bliver fremhævet i kampagnefilmen, som de får i mødet med borgerne, kan tolkes som en vigtig kilde til rekruttering (Social- og Sundhedsskolen Fyn, 2022-b: Sundhedsstyrelsen, 2022-a). Det overordnede budskab er, at der er behov for flere DigiTech-elever i sundhedsvæsenet, da deres kompetencer og kunnen er

vigtige i den professionelle omsorg ude på arbejdsmarkedet (Social- og Sundhedsskolen Fyn, u. å.-a: Social- og Sundhedsskolen Fyn, 2022-b). Dette budskab bliver ikke kun fremhævet i kampagnefilmen, men er også en integreret del af SOSU Fyns øvrige markedsføringsindsatser. Man kan argumentere for, at det appellerer til behovet for kompetence. Oplæringsperioderne kan fremme følelsen af kompetence, fordi eleven får mulighed for at afprøve sine færdigheder og viden i praksis. Den enkelte elev får ligeledes mulighed for at modtage feedback fra sin vejleder og fra borgerne (Ryan & Deci, 2000).

4.4.1.1 Opsummering

I ovenstående analyse fremhæves SOSU Fyns analoge og digitale markedsførings-indsatser. Det spænder fra plakater til kampagnefilm. Disse analyseres i lyset af de tre psykologiske behov, som Ryan og Deci (2000) opererer med. Plakaten refererer til kompetence således, at eleverne har mulighed for at opnå færdigheder og viden, der kan fremme deres kompetencer. Kampagnefilmene appellerer til autonomi og kompetence ved at illustrere, hvordan eleverne har ansvar for deres læring og udvikling, og at de i oplæringsperioderne har mulighed for at afprøve deres færdigheder og viden i praksis. I forlængelse heraf kunne det være relevant for SOSU Fyn at udarbejde en ny kampagnefilm, der appellerer til tilhørsforhold, idet vores empiri peger på, at fællesskabet har en stor betydning for eleverne (Ryan & Deci, 2000).

4.4.2 Synlighed er en vigtig faktor for rekruttering

På SOSU Fyn er formålet med de forskellige markedsføringsindsatser og kampagner ikke kun at rekruttere flere elever til uddannelsen. Det handler i samme grad om at skabe synlighed, hvilket Morten påpeger således:

> Mit direkte formål med en kampagne er jo ikke at rekruttere 10 elever, fordi det tror jeg ikke, at kommunikationen kan nå så langt med. Men mit mål er så at have noget synlighed, som gør at folk bliver opmærksomme på DigiTech. Og det er også noget med, hvor vi ligger i uddannelsens historie. Hvis du ikke ved, at der er noget som hedder DigiTech, så er det måske lidt håbløst at lave en kampagne, hvor folk alene ser kampagnen. (se bilag 14, s. 5)

Som det fremgår af citatet, så bygger markedsførings- og kommunikationsstrategien ikke kun på at rekruttere flere elever til uddannelsen. Morten påpeger i citatet, at det overordnede formål er at skabe synlighed. Man kan således argumentere for, at synlighed er en vigtig faktor for at kunne tiltrække flere potentielle elever. SOSU Fyn forsøger at øge synligheden gennem sociale medier. Morten fortæller i interviewet, at de på nuværende tidspunkt anvender platforme som Facebook, Snapchat og Instagram (se bilag 14, s. 4). De skaber synlighed om DigiTech-linjen gennem opslag og annoncerer på disse sociale medier. Ved hjælp af digitale indsatser som denne eller deres hjemmeside kan de måle på, hvor mange der interagerer med indholdet. Det vil sige, hvor meget synlighed de formår at skabe. Følgende udsagn understøtter det således:

> Så vi bliver nødt til at måle på nogle andre parametre. Og der er så synlighed. Og synlighed kan jo også være hvor mange interagerer med din annonce på de sociale medier eller hvor mange har faktisk gået forbi din hjemmeside og så videre. (se bilag 14, s. 5)

Morten understreger i citatet, at de måler på, hvor mange besøgende de har på hjemmesiden, og hvor mange der interagerer med deres indhold på sociale medier. Det kan tolkes, at når først den enkelte er bevidstgjort om, hvad DigiTech-linjen er, så er der højere sandsynlighed for, at den enkelte kan rekrutteres til uddannelsen, hvis det er inden for den enkeltes interesseområde. Dette argument kan understøttes ved at adressere de tre psykologiske behov i rekrutteringsprocessen (Ryan & Deci, 2000). Synlighed er blot det første skridt i rekrutteringsprocessen, der handler om at præsentere DigiTech-linjen. Det sker for eksempel, når potentielle elever besøger SOSU Fyns hjemmeside. På hjemmesiden appelleres der til kompetence og autonomi med sproglige fremstillinger som "Du kan se frem til nytænkende måder at lære på og stor frihed til at gå eksperimenterende til værks i løbet af uddannelsen." (Social- og sundhedsskolen Fyn, 2022-a). Det bliver fremhævet, at de potentielle elever bliver tilbudt udfordringer, og har friheden til at gå eksperimenterende til værks. Det vil sige, at de kan forfølge deres egne interesser (Ryan & Deci, 2000). De bliver ligeledes informeret om, at de bliver ansat i en given kommune. Den enkelte kommune samarbejder med erhvervslivet, herunder forskellige organisationer, hvor eleverne kan komme i oplæring. Det kan appellere til tilhørsforhold således, at DigiTech-elever under deres oplæringsperioder får mulighed for at arbejde sammen med andre professionelle inden for samme felt og dermed indgå i deres netværk (Ryan & Deci, 2000). Man kan ligeledes sige, at jo mere orientering der kommer om

DigiTech-linjen på generelt plan, desto flere vil samarbejde med DigiTech-eleverne. Mulighederne kan i hvert fald øges. Vores empiri peger nemlig på, at DigiTech-eleverne nogle gange oplever, at organisationer ikke vil hjælpe dem med deres projekter. Når de for eksempel undersøger en bestemt velfærdsteknologi, forsøger de at indgå i et samarbejde med den virksomhed, der udbyder teknologien, som ikke altid er oplyst om, hvad DigiTech-eleverne kan bidrage med (se bilag 1).

4.4.2.1 Opsummering

Dette underafsnit fremhæver, at synlighed spiller en væsentlig rolle for rekruttering, idet vores empiri peger på, at synlighed påvirker rekrutteringsprocessen. SOSU Fyn skaber synlighed om DigiTech-linjen ved brug af sociale medier og deres hjemmeside. På hjemmesiden er der sproglige fremstillinger, der appellerer til kompetence, autonomi og tilhørsforhold (Ryan & Deci, 2000).

4.4.3 Mindre fokus på de negative fordomme

Som præsenteret indledningsvist har Sundhedsstyrelsen i 2022 foretaget en undersøgelse, der viser, at der er en række fordomme forbundet med social- og sundhedsfagene. Negative fordomme som: "[...] et dårligt arbejdsmiljø (skæve arbejdstider, arbejdspres, nedskæringer, nedslidning) og medarbejdere, der ikke har kvalifikationer til at vælge en anden uddannelsesvej eller arbejde." (Sundhedsstyrelsen, 2022-a, s. 8). Andreas understreger, at disse negative fordomme er en realitet: "Rygtet hedder jo, at hvis du ikke kan blive noget andet, så kan du altid blive social- og sundhedsassistent." (se bilag 13, s. 11). I samarbejdsaftalen påpeges det, at DigiTech-linjen også er blevet indført med henblik på at skabe bedre omtale om SOSU-uddannelserne: "Mere teknologistærke social- og sundhedsuddannelser kan skabe prestige om erhvervsuddannelserne og være med til at tale faget og fagligheden op." (se bilag 16, s. 2). De negative antagelser og fordomme om social- og sundhedsfagene har altså resulteret i rekrutterings- og fastholdelsesudfordringer (Sundhedsstyrelsen, 2022-a: se bilag 16). Det gav os incitamentet til at undersøge, hvordan SOSU Fyn tilgår den negative omtale om uddannelsen med afsæt i deres markedsførings- og kommunikationsstrategi. Morten beskriver det således:

> Så i forhold til at italesætte dem og nedbryde den vej hen, så prøver vi at fokusere på alt det der er modfortællinger indirekte. Så i stedet for, ja, du kender dem sikkert, man tørrer bare røv, når man er SOSU. I stedet for at sige, at det gør man ikke, så fortæller man bare de ting man gør i stedet for. Du får en spændende vekseluddannelse. Du er med til at øge livskvaliteten for borgere i vores samfund. Du vokser selv med opgaver. Altså alle de der ting. Det er mere det fokus vi vil have og gøre opmærksom på i stedet for de der negative fordomme. (se bilag 14, s. 6)

Morten påpeger i citatet, at de bestræber sig på ikke at fokusere på de negative fordomme i deres kommunikation. Man kan argumentere for, at det kan bidrage til at rekruttere flere elever. Det kan det ved at de fremhæver de positive aspekter af uddannelsen, såsom at eleverne får en spændende vekseluddannelse. De er meget specifikke i deres kommunikation i forhold til, hvordan uddannelsen bidrager positivt til samfundet (se bilag 14). Eleverne har også mulighed for at påvirke, hvordan uddannelsen bliver kommunikeret ud. Følgende citat understøtter dette:

> Vi har jo to hold lige nu på DigiTech, og vi har ved begge årgange simpelthen når de startede, så har vi lavet sådan en effektmåling, hvor vi har været i klassen og har haft en survey med, hvor jeg har spurgt dem; Når I har valgt DigiTech, hvorfor har I det og på hvilken baggrund, har I set noget af det materiale som vi har brugt og sådan noget så vi ligesom lige sætter en føler ud. Har de egentlig mødt det der markedsføringsmateriale, der fortæller om uddannelsen, som vi har brugt tid på og penge og annoncekroner på. (se bilag 14, s. 6)

I ovenstående citat fortæller Morten, at de har lavet effektmålinger på deres markedsføringsmaterialer gennem surveys, som eleverne har besvaret. Vi ved ikke, hvordan disse surveys er blevet anvendt i det videre arbejde med markedsføringsindsatserne, men vi forestiller os, at elevernes svar har været brugbare i forhold til at formidle uddannelsen på en positiv måde. Sundhedsstyrelsens undersøgelse peger på, at uddannelsen bliver fremstillet som værende "let" (Sundhedsstyrelsen, 2022-a). Tværtimod bliver der i interviewet med eleverne lagt vægt på, at der er et højt fagligt niveau: "Jeg føler også, at vores niveau er rigtig højt på uddannelsen." (se bilag 13, s. 2). Man kan argumentere for, at citatet står i kontrast til den grundlæggende opfattelse, som de fleste har af det faglige niveau på SOSU-uddannelsen (Sundhedsstyrelsen, 2022-a). Andreas pointerer, at han oplever et højt niveau på uddannelsen.

Vores empiri peger altså på, at SOSU Fyn gør en dyd ud af at understrege i deres kommunikation, at uddannelsen fremmer den enkeltes kompetencer (se bilag 14: Ryan & Deci, 2000).

4.4.3.1 Opsummering

SOSU Fyn lader ikke de negative fordomme om SOSU-uddannelsen præge deres kommunikation. De fokuserer i stedet på at fremhæve alt det gode ved at være social- og sundhedsassistent, og bidrager på den måde til at nedbryde de negative generaliseringer og opfattelser af uddannelsen.

4.4.4 Delkonklusion

I ovenstående analyse har vi belyst SOSU Fyns markedsførings- og kommunikations-strategi. SOSU Fyn opererer både ud fra analoge og digitale indsatser i forhold til at rekruttere flere elever til SOSU-uddannelsen. DigiTech-linjen fungerer som en indsats for rekruttering således, at den omstiller de potentielle elever til fremtiden. Uddannelseslinjen har til formål at imødekomme fremtidens behov for flere sundhedsprofessionelle, der har digitale kompetencer, som de kan bruge i praksis. Vi har analyseret deres markedsføringsmaterialer i form af plakat, kampagnefilm og deres hjemmeside samt deres kommunikationsstrategi med afsæt i de tre psykologiske behov, som Ryan og Deci opererer med. Vi kan udlede, at der bliver appelleret til både kompetence, autonomi og tilhørsforhold (Ryan & Deci, 2000).
Der er mange sproglige fremstillinger i deres markedsføringsmaterialer, der viser, at den enkelte kan opnå en følelse af kompetence. Der er mulighed for, at den enkelte potentielle elev kan udfordre sig selv og udvikle sine færdigheder på DigiTech-linjen. Der er ligeledes mulighed for, at den potentielle elev kan opleve autonomi, hvilket specifikt kommer til udtryk i kampagnefilmene. I den første kampagnefilm bliver der ganske kort talt om sammenholdet i klassen, hvilket ligeledes er en stor del af vores empiri. Derfor er vi kommet med et bud på en ny kampagnefilm, som SOSU Fyn kan producere, der appellerer til tilhørsforhold. I forlængelse heraf kan vi udlede, at SOSU Fyn ikke kun skaber synlighed af DigiTech-linjen på deres hjemmeside, men også gennem sociale medier. Der bliver løbende målt på, hvor mange der interagerer med deres indhold på de forskellige platforme. I deres kommunikationsstrategi lægger de vægt på ikke at fremhæve de mange stigmatiserende og

negative associationer til SOSU-uddannelsen (Sundhedsstyrelsen, 2022-a: se bilag 14). De belyser kun det positive ved at være social- og sundhedsassistent.

Kapitel 5 Diskussion

5.1 Hvad er vores bidrag?

I dette afsnit diskuterer vi, hvilke implikationer vores resultater har for henholdsvis forskning og praksis. Det skal forstås således, at vi diskuterer, hvad vores bidrag er i forhold til den eksisterende forskning, og hvilke anbefalinger vi med afsæt i vores analyse kan udarbejde til SOSU Fyn.

Som det fremgår af vores litteraturreview (Tanggaard, 2013: Hutters & Katznelson, 2012), så fortæller den eksisterende forskning om, at motivation har en indvirkning på frafaldsproblematikken, idet frafald relaterer sig til manglende individuel motivation. Endvidere fortæller forskningen noget om, at motivation er en vigtig forudsætning for, at læring kan finde sted, og den enkelte elev gennemfører uddannelsen. Man kan diskutere om der i den eksisterende forskning i højere grad er anlagt et perspektiv på den manglende motivation ud fra et makroniveau (Goffman i oversættelsen af Jacobsen & Kristiansen, 2020). Altså om de eksisterende undersøgelser studerer mere overordnede samfundsstrukturer og problematikker, der udgør rammerne for en gruppe af mennesker. Dette kan diskuteres, da forskningen fremviser, at motivation har en indvirkning og forudsætning for at læring kan finde sted, og at elever ikke gennemfører uddannelsen. Der bliver ikke sat et fokus på, hvilke konkrete motivationsfaktorer der er i spil og hvordan disse faktorer udspiller sig i den konkrete praksis. Den eksisterende forskning fremhæver de problematikker, som har indflydelse på frafaldsproblematikken, men forskningen analyserer det dog ikke ud fra konkrete kontekster. Vi har analyseret de forskellige faktorer med udgangspunkt i DigiTech-linjen. Vi bidrager derfor til den eksisterende forskning på et mere mikroniveau, idet den eksisterende forskning primært har fokus på de forskellige faktorer på et makroniveau. Vi undersøger det på et mikroniveau, hvilket vores videnskabsteoretiske tilgang lægger op til. Det vil sige, at vi studerer interaktion inden for små sociale kontekster (Goffman i oversættelsen af Jacobsen & Kristiansen, 2020). Således bidrager vi med ny viden til forskningsområdet om rekruttering og fastholdelse, der kan bruges til at anlægge nye perspektiver på frafaldsproblematikken. I forlængelse heraf er det vigtigt at understrege, at der på nuværende tidspunkt ikke foreligger noget forskning om DigiTech-linjen, da det stadig er en relativ ny indsats på SOSU-uddannelsen. Derfor har vi draget paralleller til forskning inden for samme genstandsfelt og sundhedsstyrelsens analyse i forhold til at forstå, hvilke udfordringer der er i social- og sundhedsfagene.

I forskningen er der blandt andet fokus på de individuelle faktorer, herunder elevernes individuelle forudsætninger for læring og baggrundsfaktorer som socioøkonomisk status og familietype m.v. (Tanggaard, 2013: Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001). Vores resultater havde set anderledes ud, hvis vi havde medtaget dette i vores metodiske overvejelser. Simpelt konstrueret tegner vores analyse et billede af, at scenariedidaktiske rammer i undervisningen kan fastholde elever, og at fællesskabet er en væsentlig motivationsfaktor for både at fastholde og rekruttere elever til uddannelsen. Derfor kunne det være interessant at foretage opfølgende interviews med de elever, der tidligere har haft frafald for at anlægge et sociodemografisk aspekt på specialets problemformulering. Det ville dog kræve, at vi i første omgang definerede de sociodemografiske aspekter, som vi ville undersøge. For eksempel har vi variabler som køn, alder og uddannelsesbaggrund i vores empiri, som kunne bruges til at analysere yderligere, hvilken indflydelse disse variabler kan have på rekrutteringsprocessen med afsæt i SOSU Fyns markedsføring- og kommunikationsstrategi.

5.2 Rekruttering baseret på køn

På den nuværende DigiTech-linje er der 22 kvinder og 9 mænd, hvilket betyder, at kvinderne er i overtal. Der er dog ingen forskning der peger på, at det er en uddannelse, som er forbeholdt et bestemt køn. Derfor er vi interesserede i at diskutere, hvordan og hvorfor DigiTech-linjen bliver brugt som en indsats til specifikt at rekruttere flere mænd til SOSU-uddannelsen. Dette ønske kommer til udtryk i nedenstående citat således:

> [...] har til formål at imødekomme fremtidens behov for stærke digitale kompetencer hos medarbejdere på ældre- og sundhedsområdet. Derudover skal uddannelseslinjen bidrage til, at tiltrække flere mænd til faget. (KL, u. å.-c)

I citatet bliver det pointeret, at uddannelseslinjen skal bidrage til at rekruttere flere mænd til uddannelsen. Vores empiri bekræfter dette, da underviseren i forbindelse med vores besøg på SOSU Fyn pointerer, at DigiTech-linjen skal tiltrække flere mænd til uddannelsen (se bilag 1). Der foreligger dog intet andet materiale end vores empiri og artiklen, der indikerer, at DigiTech-linjen er målrettet det mandlige køn. Det ser vi som belæg nok til at diskutere de fordele og ulemper, der kan være forbundet med at inddrage køn som en faktor for

rekruttering. I relation til vores undersøgelse kan man på den ene side betragte det som et forsøg på at skabe en kønsmæssig balance på DigiTech-linjen, men på den anden side kan det skabe stereotype opfattelser af, at det er et bestemt køn, der passer til uddannelseslinjen. Derfor kan det for SOSU Fyns og de andre kommuners vedkommende være relevant at forholde sig til, hvordan formålet med DigiTech-linjen bliver kommunikeret ud, da det kan påvirke rekrutteringsprocessen. Man kan argumentere for dette ved at tage afsæt i tilhørsforhold, som Ryan og Deci (2000) opererer med. Jo mindre kønsorienteret formålet med DigiTech-linjen bliver beskrevet, desto højere sandsynlighed er der for, at den potentielle elev kan få følelsen af tilhørsforhold, hvor der uagtet køn er lige adgang til det sociale og fællesskabet (Ryan & Deci, 2000).

I et opfølgende interview med kommunikationsmedarbejderen kunne vi få bærende indsigter i, hvorvidt SOSU Fyn prøver at lave en kønsmæssig repræsentation af uddannelseslinjen. Vi kunne have taget udgangspunkt i de to kampagnefilm, som vi har analyseret, idet der både er mænd og kvinder inkluderet. Man kan tolke det som et strategisk valg i forhold til at rekruttere flere mænd, så de har et mandligt køn at afspejle sig i. Vi ville ligeledes kunne få resultater, der kunne præge specialet med et nyt perspektiv, der undersøger, hvilken rolle køn spiller på DigiTech-linjen fra et socialt og fagligt aspekt. Vores empiri lægger også op til det, idet læreren under en uformel samtale i forbindelse med vores besøg på SOSU Fyn fortalte, at det primært er mændene, der bliver spurgt af diverse om de har lyst til at stille op til indslag, interview m.v. Det eksemplificerede hun med en elev, der havde deltaget i en lokal udsendelse (se bilag 1).

5.3 Segmentering kan bidrage til rekruttering

Et af de implikationer, som vores resultater peger på i forhold til praksis er, at SOSU Fyn kan have en mere målrettet tilgang til både deres markedsføring og kommunikation. Det kan yderligere øge målgruppens oplevelse af autonomi, kompetence og tilhørsforhold (Ryan & Deci, 2000). Derfor giver dette afsnit et løsningsforslag til, hvordan de i praksis kan rekruttere flere ved at segmentere deres målgruppe. I analysedel 3 bliver det fremanalyseret, at SOSU Fyn kommunikerer DigiTech-linjen ud ved hjælp af forskellige markedsføringsmaterialer, der produceres både analogt og digitalt. DigiTech-linjen fungerer som en indsats for at rekruttere flere potentielle elever. Det vil sige, at SOSU Fyn retter deres

markedsføringsindsatser mod en bestemt målgruppe, der bliver defineret som den potentielle elev. Det kan opfattes som en bred målgruppe, og derfor er det oplagt at identificere målgrupperne med afsæt i vores empiri og SOSU Fyns samarbejdsaftale (se bilag 16), hvor de potentielle elever altså kan opdeles i mindre segmenter.

Vores empiri viser, at den nuværende DigiTech-linje ikke er en homogen gruppe. Der er variation i uddannelsesbaggrund, køn og alder. DigiTech-linjen henvender sig både til unge og voksne. Det vil sige, at der er tale om to segmentgrupper, som man kan tilpasse budskaber og markedsføringsmaterialer til. Elever under 25 år bliver defineret som det "yngre" segment (se bilag 16, s. 5). Det vil sige, at elever over 25 år kan kategoriseres som det "voksne" segment. Unge og voksne er to forskellige målgrupper, som kan se forskellig værdi i at tilvælge DigiTech-linjen. For eksempel kan det antages, at den voksne målgruppe prioriterer en uddannelse med elevløn i stedet for SU. Camilla er 39 år, og en af årsagerne til at hun valgte DigiTech-linjen var muligheden for elevløn:

> Så tænkte jeg, at nu søger jeg simpelthen ind. Jeg har søgt ind før, men der havde jeg ikke nok erfaring, så der kunne jeg ikke få voksenelevløn. Det krævede det for, at jeg havde råd til at have mand og børn og hund og det hele. Så jeg valgte DigiTech. (se bilag 11, s. 1)

Camilla fortæller, at hun valgte DigiTech-linjen blandt andet fordi, at det gav økonomisk mening for hende i forhold til hendes private liv. Elevlønnen på DigiTech-linjen kan altså tolkes som en præference, der gør sig gældende i den voksne segmentgruppe. Derfor er det vigtigt, at dette budskab ikke kun bliver formidlet på SOSU Fyns hjemmeside, men også på sociale medier, der kan ramme denne segmentgruppe. Vi har ikke foretaget en analyse af de forskellige sociale medier i forhold til aldersgrupper, men med afsæt i vores empiri kan vi udlede, at de to segmentgrupper befinder sig på forskellige sociale medier (se bilag 14).
I samarbejdsaftalen bliver det påpeget, at den enkelte kommune selv skal afholde udgifter også i forhold til rekruttering og branding (se bilag 16). Vi har ikke et indblik i, hvor mange økonomiske ressourcer SOSU Fyn har til dette, men det kan også spille en rolle i forhold til at oprette eller vedligeholde forskellige sociale medier. Vores empiri peger på, at Facebook tilhører den voksne segmentgruppe, og at Snapchat henvender sig til den yngre segmentgruppe (se bilag 14, s. 4). Man kan altså argumentere for, at SOSU Fyn kan rekruttere flere fra den voksne segmentgruppe ved at målrette deres kommunikation. Det kan de gøre

ved for eksempel at tage afsæt i eksisterende data, som de har indhentet gennem surveys, der også er blevet nævnt i analysen. Alternativt kan de foretage kvalitative undersøgelser i form af interviews, hvor de kan få yderligere indsigt i henholdsvis de unge og voksnes behov samt præferencer. Et konkret eksempel kunne være, at deres kvalitative data pegede på, at der er mange i den voksne segmentgruppe, der som Camilla har et familieliv bestående af en partner og børn. Derved kan de målrette kommunikationen således, at de poster indhold på Facebook med overskrifter såsom "Som DigiTech-elev kan du balancere familieliv og studieliv", hvilket altså kommunikerer de økonomiske og praktiske fordele ved at vælge DigiTech-linjen direkte til forældre. SOSU Fyn vil dog måske se dette forslag som et modargument, idet de ønsker at have mere fokus på det yngre segment, som bliver beskrevet i deres samarbejdsaftale således: "Der er i dag mange tiltag i forhold til kandidater over 25 år, hvorfor informationsmateriale og -kampagne vil sigte særligt mod det yngre segment." (se bilag 16, s. 5). Som det fremgår af citatet vil de gerne fokusere på at udarbejde kampagnemateriale til det yngre segment, idet de har mange tiltag rettet mod den voksne segmentgruppe. De potentielle fordele ved at rekruttere flere fra det yngre segment angives dog ikke. Vores empiri peger på, at der er stor potentiale for at ramme den yngre segmentgruppe på sociale medier som Snapchat og TikTok (se bilag 14). SOSU Fyn er altså bevidstgjort om, hvilke kanaler de to segmentgrupper befinder sig på, men de kan forbedre rekrutteringsprocessen ved at målrette deres kommunikation ud fra det. Det vil sige, at markedsføringsmateriale til den yngre segmentgruppe ikke skal promoveres på Facebook. Ved at tilgå det på den måde kan de ligeledes undgå ressourcespild, hvilket skal forstås således, at de på nuværende tidspunkt bruger tid og penge på at nå ud til begge segmentgrupper i stedet for at tage de forskellige faktorer i betragtning og målrette kommunikationen mod det yngre segment. For eksempel kan de gennem TikTok synliggøre DigiTech-linjen og muligvis rekruttere flere fra det yngre segment. Vi har hovedsageligt diskuteret den digitale indsats, men for at kunne anbringe nye perspektiver for de analoge indsatser, ville det kræve, at vi havde efterspurgt at se flere plakater, eventuelt flyers m.v.

Kapitel 6 Specialets konklusion

6.1 Konklusion

I dette afsluttende kapitel, som er specialets konklusion, vil vi besvare vores problemformulering og de tilhørende underspørgsmål, der blev stillet indledningsvist. Dette gør vi ved at tage afsæt i de resultater, som vi har fået gennem vores empiriske data i samspil med forskellige teoretiske perspektiver, som vi har anvendt. Specialet er en kvalitativ undersøgelse af DigiTech-linjen på SOSU Fyn, hvor empirien er blevet indsamlet gennem semistrukturerede interviews, fokusgruppeinterview og observationer af relevante aktører. Specialets problemformulering er følgende:

På hvilken måde påvirker DigiTech-linjen på SOSU Fyn elevernes motivation, rekruttering og fastholdelse ved anvendelse af scenariedidaktik?

For at kunne give et fyldestgørende svar på problemformuleringen, præciserede vi, hvilke aspekter af problemet vi gerne ville undersøge i form af fire underspørgsmål. Konklusionen er opstillet ud fra disse.

> Underspørgsmål 1. *Hvilke rekrutterings- og fastholdelsesproblematikker eksisterer der i genstandsfeltet?*

Dette underspørgsmål indledte til, at vi foretog en gennemgang af den eksisterende forskning, der fremgår af specialets litteraturreview. Vi kan udlede, at der ikke foreligger forskning om DigiTech-linjen på SOSU-uddannelsen. Derfor har vi præsenteret litteratur om årsager til frafald, idet litteratur om frafaldsproblematikkerne har givet os en nuanceret forståelse af, hvilke faktorer der er vigtige for at fastholde elever på en uddannelse, og hvad der kan være vigtigt at forholde sig til, når man skal rekruttere potentielle elever.

Vores næste underspørgsmål har været rettet mod at undersøge, hvordan man ved hjælp af scenariedidaktiske rammer kan fastholde eleverne på uddannelsen:

> Underspørgsmål 2. *Hvilken betydning har praktiseringen af scenariebaseret undervisning for fastholdelsen?*

Fagene på DigiTech-linjen har et digitalt og velfærdsteknologisk udgangspunkt, hvor lærerne gennemfører undervisningsforløb baseret på forskellige scenarier. Vi kan udlede, at

scenariedidaktik som rammedesign for undervisningen på DigiTech-linjen er med til at fastholde eleverne. På den ene side giver den eksperimenterende undervisning eleverne mulighed for at relatere fagligt indhold og problemstillinger til praksis, og på den anden side giver det eleverne medbestemmelse samt mulighed for at lære gennem deltagelse. De lærer sammen ved at indgå i projektgrupper, herunder videndele med hinanden både undervejs i processen men også efter endt projektforløb, hvilket ligeledes styrker klassens fællesskab. Fællesskabet er på samme måde som den didaktiske ramme en faktor for både fastholdelse og rekruttering, som vi ved hjælp af næste underspørgsmål har undersøgt:

> Underspørgsmål 3: *På hvilken måde påvirker autonomi, kompetence og tilhørsforhold fastholdelse og rekruttering af elever på DigiTech-linjen?*

Vi har anvendt selvbestemmelsesteorien til to forskellige formål: På den ene side har vi analyseret elevernes motivation, herunder praksisfællesskabet på DigiTech-linjen med henblik på fastholdelse. På den anden side har vi analyseret, hvordan de tre psykologiske behov kommer til udtryk i SOSU Fyns markedsførings- og kommunikationsstrategi, samt hvordan de kan øge deres rekruttering.

Elevernes motivation har en indvirkning på frafaldsproblematikken, da motivation medfører engagement for udvikling af det sociale og kognitive, som opstår gennem deltagelse. På baggrund af vores resultater kan vi udlede, at eleverne oplever motivation, som i høj grad er styret indefra. Dette skyldes, at eleverne oplever medbestemmelse, udvikling af kompetencer og et tilhørsforhold i deres deltagelse og tilknytning til fællesskabet.
Det er blevet fremanalyseret, at eleverne har et tilhørsforhold til klassen, og derfor kan vi udlede, at de indgår i et praksisfællesskab på baggrund af de tre karakteristika, som er iboende i elevernes fællesskab. Kompleksiteten af elevernes gensidige engagement, deres meningsforhandlinger og identifikation med fællesskabet skaber rammerne for et positivt læringsmiljø, hvor udvikling er i fokus. Elevernes udvikling gennem praksisfællesskabet er med til at fastholde elever, da elever både udvikles socialt og kognitivt gennem situeret læring. Det kan konkluderes, at det har en positiv indvirkning på den enkelte elevs udvikling, og derfor kan betragtes som en årsag til, at der ikke opleves så meget frafald på DigiTech-linjen.

Ved at anvende de tre psykologiske behov har vi fremanalyseret, hvordan DigiTech-linjen bliver markedsført og kommunikeret. Vi kan udlede, at der både i de analoge og digitale markedsføringsmaterialer om DigiTech-linjen bliver appelleret til autonomi, kompetence og tilhørsforhold. Autonomi kommer til udtryk i kampagnefilmene, hvor det bliver fremhævet, at eleverne har mulighed for at tage ansvar for egen læring. På baggrund af vores empiri udarbejder vi i analysen et bud på en ny kampagnefilm, som SOSU Fyn kan producere, der kan give potentielle elever indblik i de sociale aspekter af DigiTech-linjen. Sådan en kampagnefilm ville appellere til behovet for tilhørsforhold. Der bliver appelleret til behovet for kompetence på alle de markedsføringsmaterialer, der er blevet analyseret i specialet. Dette kan give potentielle elever et indtryk af, at de på DigiTech-linjen kan opnå færdigheder og viden inden for velfærdsteknologi og dermed tage del i den store efterspørgsel på sundhedsprofessionelle med digitale kompetencer. Endvidere har vi analyseret de negative fordomme, der eksisterer om SOSU-uddannelsen. Vi kan udlede, at SOSU Fyns formål med at undlade at have fokus på de negative fordomme er at vende den negative spiral mod sproglige fremstillinger af uddannelsen, der er positivt ladet. SOSU Fyn fokuserer i deres markedsførings- og kommunikationsstrategi på at fortælle de potentielle elever, hvorfor uddannelsen er vigtig, og hvilken forskel den kan gøre for andre mennesker i samfundet. Det gør de blandt andet på deres hjemmeside og i deres kampagnefilm.

Underspørgsmål 4. *Hvilke implikationer har vores resultater for henholdsvis forskning og praksis?*

Vores fund i analysen har indledt til at diskutere, hvad vores bidrag til genstandsfeltet er. De eksisterende studier kortlægger væsentlige faktorer for frafald. Vores undersøgelse tager udgangspunkt i disse faktorer, men sætter dem i relation til konkrete praksisser, hvor vi selv interagerer med undersøgelsesfeltet. Således har vi skabt kontekstafhængig viden ud fra den sociale verden, som elever på DigiTech-linjen befinder sig i.

Endvidere har vi diskuteret køn og segmentering som faktorer for rekruttering med henblik på at udarbejde principper og refleksioner, som SOSU Fyn og de andre kommuner kan medtage i deres videre arbejde. Der er et ønske om at rekruttere flere mænd til SOSU-uddannelsen, men der er både fordele og ulemper ved at lave kønsopdelt rekruttering. Fordelen er, at man skaber et nuanceret billede af SOSU-uddannelsen, som giver et indtryk af,

at der er en kønsmæssig balance, og at der er plads til begge køn på uddannelsen. Ulempen er, at man skaber stereotype opfattelser af, at uddannelseslinjen tilhører et bestemt køn, fordi DigiTech handler om teknologi. Herudover kan vi på baggrund af vores diskussion om de to segmentgrupper, som er henholdsvis det "yngre" og det "voksne" segment, udlede, at SOSU Fyn kan forbedre og øge deres rekruttering ved at målrette deres kommunikation. Dette udledes med henblik på deres anvendelse af sociale medier til rekruttering.

Litteraturliste

A

Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Kabbani, N. S. (2001). *The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School.* Teachers College Record 103 (5): 760–822.

Andreasen, K. (2022, 7. december). *På bare seks måneder er hver femte elev på SOSU-assistentuddannelsen faldet fra*. Udgivelse i KL: https://www.kl.dk/nyheder/momentum/2022/2022-17/paa-bare-seks-maaneder-er-hver-femte-elev-paa-sosu-assistentuddannelsen-faldet-fra/

B

Bergen, N. & Labonté, R. (2019). *Everything Is Perfect, and We Have No Problems: Detecting and Limiting Social Desirability Bias in Qualitative Research.*

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). T*he Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge.* Penguin Books.

Bundsgaard, J., Misfeldt, M. & Hetmar, V. (2012). *Udvikling af literacy i scenariebaserede undervisningsforløb.*

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder – en grundbog.* København: Hans Reitzels Forlag.

Brown, T. M. & Rodriguez, L. F (2009). *Empirical Research Study: School and the Co-Construction of Dropout.* International Journal of Qualitative Studies in Education 22 (2): 221–242.

Brown, R., & Katznelson, N. (2011). *Motivation i erhvervsuddannelserne. Med eleverne ind i undervisningsrummet til faget, pædagogikken, lærerne og praktikpladsmanglen*. Aarhus Universitet.

C

Creswell, John W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*.

D

Danmarks Statistik. (2021, d. 9 april). *Størst frafald på erhvervsuddannelser*. DST.

Drotner, K. & Iversen, S.M. (2017). *Digitale metoder. At skabe, analysere og dele data.*

F

Finn, J. D. (1989). *Withdrawing from school*. Review of Educational Research Journal, vol 59 (2), 117-142.

Flyvbjerg (2010) *De fem misforståelser om casestudiet*. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010): *Kvalitative metoder*

Fougt, S. S. (2015). *Lærerens scenariekompetence. Et mixed methods-studie af lærerkompetenceudvikling i spændet mellem scenariedidaktik, faglighed og it.* Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse. Aarhus Universitet. Ph.d. afhandling.

G

Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have To Teach Us About Learning And Literacy.* New York: Palgrave-McMillan.

Goffman, Erving. *Social samhandling og mikrosociologi. En tekstsamling af Erving Goffman.* Jacobsen, M. H. & Kristiansen, S. (red., 2020) Gyldendal.

H

Hanghøj, T. & Misfeldt, M. & Bundsgaard, J. & Fougt, S. S. & Hetmar, V. (2017). *Hvad er scenariedidaktik?*

Hickman, L. & Alexander, T. (1998). *The Essential Dewey: Volumes 1 and 2. Edited.* Indiana University Press.

Hutter, C., & Katznelson, N. (2012). *Uddannelse. Mange unge mangler motivation.* Politiken. Udgivet d. 22 maj 2012.

J

James, W. (1907) *The Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking.* The Floating Press.

K

KL. (uden årstal-a). *Præsentation af KL:* https://www.kl.dk/om-kl/praesentation-af-kl/

KL. (uden årstdal-b). *Sådan bidrager I til KL's Casebank:* https://www.kl.dk/arbejdsgiver/kls-casebank-rekrutteringsinitiativer-paa-aeldre-og-sundhedsomraadet/saadan-bidrager-i-til-kls-casebank/

KL. (uden årstal-c). *Tønder Kommune: Digitech-elever er SOSU-fagets teknologi-ambassadør:* https://www.kl.dk/arbejdsgiver/kls-casebank-rekrutteringsinitiativer-paa-aeldre-og-sundhedsomraadet/toender-kommune-digitech-elever-er-sosu-fagets-teknologi-ambassadoerer/

Kvale, S. (1999). *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview.*

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk.* København: Hans Reitzel Forlag

L

Latour, B. (1999). *Pandora's Hope. - Essay on the Reality of Science Studies.* Kapitel 2, 24-79. Circulating Reference.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning - Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. (1999). *Læring, mesterlære, social praksis.* In K. Nielsen & S. Kvale (Red.): *Mesterlære – Læring som social praksis.* København: Hans Reitzels Forlag.

Lave, J., & Wenger, E. (2001). *Situated learning: legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

M

Mahtani, K., Spencer, EA., Brassey, J., Heneghan, C. (2018). *Catalogue of Bias: observer bias.*

Monrad, M. & Olesen, S. P. (2018). Indledning. I: Monrad, M. & Olesen, S. P. (red.), *Forskningsmetode i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

N

Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2015). *Dropping out and a crisis of trust.* Nordic Psychology. Routledge: Taylor & Francis Group.

R

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology, (s. 54-67).* University of Rochester.

S

Schmid, E., Jørstad, B. & Nordlie, G. S. (2021). *How schools contribute to keeping students on track: Narratives from vulnerable students in vocational education and training.* Nordic Journal of Vocational Education and Training.

Schoenfeld, A. H. (2007). Method. i F. K. Lester & D. A. Grouws (red.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning : a project of the National Council of Teachers of Mathematics* (Vol. 1, s. 69-110). Charlotte, NC: Information Age.

Social- og sundhedsskolen Fyn. (uden årstal-a). *Digitech. Fremtidens digitale social- og sundhedsassistent:* https://www.sosufyn.dk/uddannelser/digitech/

Social- og sundhedsskolen Fyn. (uden årstal-b). *Fag- og læringsaktiviteter. Social- og sundhedsassistentuddannelsens hovedforløb:* https://www.sosufyn.dk/wp-content/uploads/2021/09/LUP-SSA-temaplan.pdf

Social- og sundhedsskolen Fyn. (2022-a, 15. september). *Bliv digital first mover* [Video]. Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=rDQl_vvQ3oQ

Social- og sundhedsskolen Fyn. (2022-b, 6. december). *DigiTech i oplæring* [Video]. Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=0aEqdr15BGw

Sundhedsdatastyrelsen (2018). *Strategi for digital sundhed 2018-2022:* Strategi for digital sundhed 2018-2022 (PDF)

Sundhedsstyrelsen (2022-a, 1. september). *Analyse af social- og sundhedsfagenes image og imageudfordringer:* https://sundhedsstyrelsen.dk/-/media/Udgivelser/2022/Social-sundhed/302117_Imageanalyse-af-social--og-sundhedsfagene_PDF-UA.ashx

Sundhedsstyrelsen (2022-b, 5. september). *Strategi for digital sundhed 2018-2024*: https://sundhedsdatastyrelsen.dk/da/strategier-og-projekter/strategi-for-digital-sundhed

T

Tanggaard, L. (2013). *An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in a Danish context.* Journal of Vocational Education & Training.

Tanggaard, L. Nielsen, N., Jørgensen, H. C. (2015). *Students' experiences of ability-based streaming in vocational education.*

Teknologisk institut. (uden årstal). *VTV - VelfærdsTeknologiVurdering*: https://www.teknologisk.dk/ydelser/vtv-velfaerdsteknologivurdering/32944

V

Vansteenkiste, M. & Niemiec, C.P. & Soenens, B. (2010). *The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions.*

W

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber - Læring, mening og identitet.* Gyldendal.

Liste over bilag

Bilag 1: Observationsskema

Bilag 2. Interviewguide til projektleder

Bilag 3. Interviewguide til lærer

Bilag 4. Interviewguide til elever

Bilag 5. Interviewguide til fokusgruppeinterview

Bilag 6. Interviewguide til kommunikationsmedarbejder

Bilag 7. Transskribering af interview med projektleder

Bilag 8. Transskribering af interview med læreren

Bilag 9. Transskribering af interview med Rikke

Bilag 10. Transskribering af interview med Charlotte

Bilag 11. Transskribering af interview med Camilla

Bilag 12. Transskribering af interview med Cecilie

Bilag 13. Transskribering af fokusgruppeinterview

Bilag 14. Transskribering af interview med kommunikationsmedarbejder

Bilag 15. DigiTech drejebog

Bilag 16. Samarbejdsaftale DigiTech