



AALBORG
UNIVERSITET

cefu

Center for
Ungdomsforskning

Dynamiske veje i en mangfoldig uddannelse

Muligheder og udfordringer på SOSU H

Midtvejsrapport

September 2024

Anne Görlich, Arnt Louw, Katrine Thea Pløger Nielsen & Emma Thomsen

INDHOLD

Baggrund og forskningsspørgsmål	2
Analysetilgang: Institutionel etnografi	3
Hvad viser forskningen?	4
Hvad siger eleverne generelt om SOSU H?	5
En uddannelse med mange skift	
○ De mange skift stiller store krav	9
○ Temposkift udfordrer motivationen	10
Undervisning – Indhold og rammer	
○ Elevdifferentiering skaber forvirring	13
○ Praksisundervisning fylder for lidt	14
○ Store hold udfordrer deltagelsen	15
○ Massiv støtte i skoledelen	16
Oplæring – Vilkår og sammenhænge	
○ Store forskelle i vilkår under oplæring	18
○ Mangel på opfølgning	19
○ Støtten forsvinder under oplæring	20
Perspektiver på gennemførelse	
○ Faglig stolthed skaber resistens	22
○ Navigeringsliste for SOSU-elev	23
○ Muligheder og udfordringer for gennemførelse	24
Baggrundsmateriale	
Data	26
Litteraturliste	27

LÆSEVEJLEDNING

Denne midtvejsrapport er udarbejdet af Center for Ungdomsforskning og er en del af forskningsprojektet "Faglig tilblivelse og øget gennemførelse på SOSU H". Projektet forfølger et elevperspektiv på social- og sundhedsuddannelserne og undersøger muligheder og barrierer for gennemførelse. Forskningsprojektet er finansieret af SOSU H og løber fra 2022 til 2026.

Midtvejsrapporten er struktureret på følgende måde:

Først kommer en introduktion til projektets baggrund, analytiske tilgang og anden forskning på feltet.

Herefter præsenterer vi rapportens analyser gennem tre overordnede tematikker, som har hver sin sektion. Tematikkerne er: *skift*, *undervisning* og *oplæring*. I hver sektion fremhæver vi analysenedslag, hvor vi ser nærmere på de institutionelle udfordringer, som træder frem i analyserne. Hvert analysenedslag består af en uddybende tekst, opmærksomhedspunkter og citater.

Slutteligt opsummeres overordnede pointer, der diskuteres mere generelt i forhold til motivation og faglig stolthed og vi præsenterer på baggrund af analyserne en liste over, hvad SOSU-elever skal kunne udover faglige kompetencer.

Tak ind til videre til alle de elever, undervisere og fagpersoner på SOSU H, der deler deres oplevelser med os.

Tak til CeFU's studentermedhjælper Helene Hoffmann Jensen og videnskabelig assistent Barbara Marstrand for at hjælpe med stort og småt.

God læselyst!
Emma, Katrine, Arnt og Anne

BAGGRUND OG FORSKNINGSSPØRGSMÅL

Social- og sundhedsuddannelserne uddanner hvert år nye medarbejdere, der løfter vigtige opgaver på blandt andet danske hospitaler, i hjemmepleje, på plejehjem og i psykiatrien. Mellem 2020-2022 er antallet af nyuddannede social- og sundhedsassistenter og -hjælpere steget med 15 procent. Alligevel fremskriver Børne- og Undervisningsministeriet, at vi i de kommende ti år kommer til at mangle 15.000 faglært social- og sundhedspersonale i sektoren (BUVM, 2024). Danmarks velfærdssamfund er i høj grad bundet op på denne sektor, og derfor er der aktuelt stor politisk bevågenhed på denne udvikling. Samtidig er frafaldet på social- og sundhedsuddannelserne højt. Tal viser, at næsten halvdelen af alle elever, der begyndte deres SOSU-uddannelse i 2018 faldt fra, nærmere præcist 43 procent af social- og sundhedshjælpereleverne og 55 procent af social- og sundhedsassistenteleverne (BUVM, 2024).

Det er derfor nødvendigt, at flere vælger at uddanne sig til social- og sundhedshjælper og social- og sundhedsassistent og ikke mindst, at de gennemfører deres uddannelse og har lyst til at arbejde inden for brancherne efter endt uddannelse.

Gennem interviews, observationer og spørgeskemaundersøgelser har dette forskningsprojekt til formål at undersøge, hvordan eleverne på SOSU H oplever at være elev på både hjælper- og assistentuddannelsen og hvilke muligheder og barrierer, de oplever i forhold til at gennemføre deres uddannelse.

Forskningsspørgsmål:

Hvordan forløber forskellige elevers frafalds- og gennemførelsesprocesser over tid på SOSU H; i praktikken, i skoledelen og i koblingen mellem skole og praktik?

- Hvilke ressourcer, orienteringer og styrker bærer eleverne med sig ind i social- og sundhedsuddannelsen?
- Hvordan udvikler eleverne sig kompetencemæssigt, læringsmæssigt og dannelsesmæssigt i skole og oplæring?
- Hvordan oplever eleverne de vilkår, der er for deltagelse og gennemførelse af deres uddannelse?
- Hvordan bidrager SOSU H's indsatser til elevernes deltagelse og gennemførelse?

METODISK DESIGN

- 120 kvalitative interviews med 40 forskellige elever der interviewes tre gange.
- Etnografiske observationer i skoledelen.
- 20 kvalitative interviews med undervisere, støttefunktioner, og ledelse.
- Spørgeskemaundersøgelse som udsendes til alle SOSU H elever i næste del af projektet.



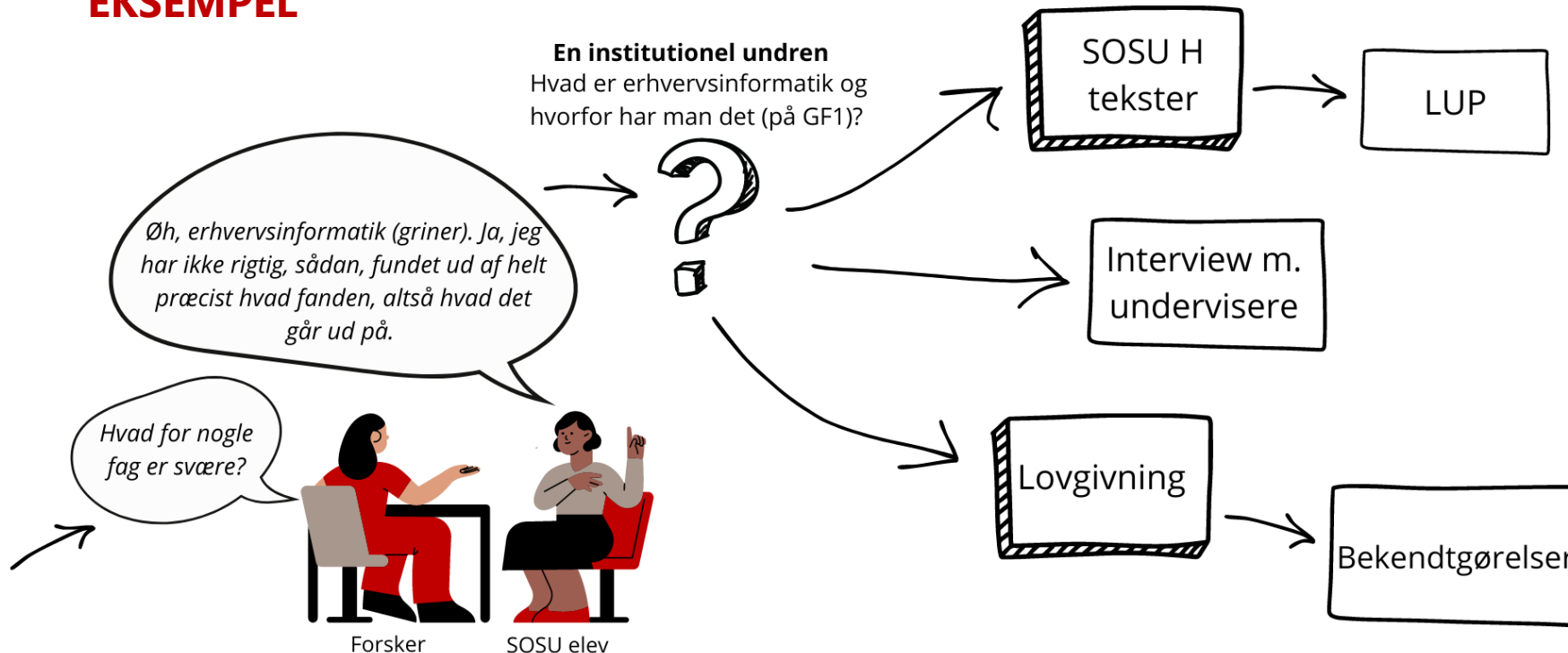
ANALYTISK TILGANG: INSTITUTIONEL ETNOGRAFI

Det har vi gjort

I projektet arbejder vi ud fra en institutionel etnografisk tilgang. Det betyder, at vi starter hos eleverne og lytter til hvad de fortæller os. Herefter forfølger vi disse udsagn ved at undersøge, hvilke institutionelle vilkår og logikker, der ligger bag dem. Hermed sikrer vi, at elevperspektivet bliver centralt, men også at analyserne rækker ud over de enkelte elevers oplevelser.

I eksemplet nedenfor forfølger vi hvad SOSU-eleven siger om faget erhvervsinformatik og undersøger herefter faget institutionelt gennem underviserinterviews, LUP (lokal undervisningsplan), lovgivning osv. De institutionelle spor der forfølges, afhænger af hvad eleverne har sagt, hvormed vi i undersøgelsen har fulgt mange forskellige kilder heriblandt Uddannelse KBH, FEVU, dannelsespapirer og lignende.

EKSEMPEL



INSTITUTIONEL ETNOGRAFI

- At forstå hvordan folks gøremål er socialt organiseret - selv om det kan se ud som om problemerne opstår individuelt.
- Folks aktiviteter er knyttet til en fælles styring. Dette kommer ofte til syne gennem tekster, som formidler forventninger fx lovtekster, læreplaner, ugeplaner eller læringsmål.
- Dette indgår i et institutionelt kredsløb, hvor hverdagen består af en række handlinger, tænkemåder og valg, som formes af den institutionelle organisering.

Smith, D. (2005)

Kristiansen, M. H. (2022)

HVAD VISER FORSKNINGEN?

Som følge af dette forskningsprojekt, har vi lavet en kortlægning af den eksisterende forskning på SOSU-området siden 1991; "Hvad ved vi om social- og sundhedsuddannelserne?", som er under udgivelse. Følgende er en opsummering af hvad kortlægningen viser om den hidtil eksisterende forskning om SOSU-uddannelserne:

Forskning i arenaen *skolekultur, undervisning og fag*:

- Forskning i simulationsbaseret undervisning fylder meget og viser et stort potentiale af simulationsbaseret undervisning i forhold til læring og gennemførelse.
- Forskning i klasserumskultur og trivsel viser, at dette fokus udvikler en større bevidsthed omkring elevgrupper, positioner og in-og eksklusion, samt skaber bedre kontakt mellem elever og mellem elever og undervisere.
- Forskning i innovation har en mindre fremtrædende plads og peger på en del ambivalens og modsætninger, samt på at det konkrete arbejde med innovation kan byde på en række udfordringer.

Forskning i arenaen *oplæring*:

- Forskningen i oplæring fylder relativt lidt og den eksisterende viden er meget spredt: fokus på praksisfællesskaber mellem elever og vejledere, på sikkerheden under oplæring samt betydningen af alder, sproglige udfordringer og mere administrative forhold for frafald.

Tværgående forskning i *elevers faglige tilblivelser*:

- Forskningen peger på en række faktorer omhandlende blandt andet ansvar for egen læring, muligheder for at vise sin faglighed, normer for den gode elev, uoverensstemmelser mellem motivation for omsorg og regler på arbejdsmarkedet, manglende anerkendelse og status samt at feminine værdier tegner uddannelsen.

Tværgående forskning i *fastholdelse på uddannelserne*:

- Forskningen peger blandt andet på, at det store frafald kan tilskrives praksischoke, manglende inklusion i læringsmiljøet samt udfordringer i overgange mellem skole og oplæring.

UDVALGTE REFERENCER

- Andersen, T. Y. & Juhl, O. (2006)
 Bisgaard, J. (2018)
 Brandt, L. I. (2013)
 EVA. (2001)
 Ibsen, J. T. (2022)
 Jensen, A. W. (2011)
 Jensen, A. W. (2012)
 Lauritzen, H. H., Jensen, M. C. F., Kjer, M. G., Mikuta, M. I. (2022). Lehn-Christiansen, S. (2011)
 Liveng, A. (2007)
 Louw, A. V., & Hansen, N-H. M. (2018)
 Lynggaard-Jensen, L., & Wegener, C. (2016)
 Møller, B. (2022)
 Møller, B., Wegener, C., Nyhus Rohwedder, A-B., Thomassen, A. O. & Dybdal, R. (2021)
 Nyhus Rohwedder, A-B. (2022)
 Nyhus Rohwedder, A-B., & Thomassen, A. O. (2022)
 Pedersen, E. B. (2004)
 Wegener, C. (2007)
 Aarkrog, V. (2023)

HVAD SIGER ELEVERNE GENERELT OM SOSU H?

Undervisning Eleverne er generelt meget positive overfor deres skole og undervisningen. De oplever, at de bliver taget godt i mod af skolen og af underviserne, og selvom det kan være nervepirrende at starte, finder de sig hurtigt tilpas i undervisningen. Mange elever foretrækker at arbejde i praksis med deres SOSU-faglighed, som er en stor motivation for mange og de er glade for variation i undervisningen. Enkelte fag nævnes dog som mere udfordrende, fx et fag som dansk, som eleverne kan have svært ved at relatere til deres uddannelse. De savner mere viden om SOSU-faglighed og kommer nemt til at kede sig men accepterer også fagene som en del af uddannelsen.

Underviserne Eleverne beskriver, at deres undervisere er dygtige, og de er glade for, at der er en kontaktlærer som man kan gå til, hvis man har en dårlig dag. At man kender sine undervisere har stor betydning for eleverne, og derfor kan det være svært at skifte dem ud i løbet af uddannelsen. Derudover beskrives det meget positivt, at der er SPS-støtte, der ofte hjælper dem.

Det sociale Det sociale aspekt i uddannelsen er vigtigt for særligt de unge GF1-elever, som beskriver at det sociale i klasserne generelt fungerer rigtig godt, til trods for at der også kan findes grupperinger, og der kan opstå konflikter. Eleverne beskriver, hvordan der er god stemning og de griner og fjoller sammen. Dette kan dog også skabe uro og medføre sammenstød i forhold til de elever, som er mere afklarede med hvad de gerne vil på GF1.

På GF2 starter nye og ældre elever. Stemningen i klassen er mere seriøs og der er ro til at koncentrere sig, hvilket eleverne forbinder med aldersforskellen. De yngre elever er særligt nervøse for den store aldersforskel inden de starter, men de fleste elever oplever den som positiv. De forskellige aldersgrupper kan gensidigt lære af hinanden, og det bringer ny energi til klasserummet, at de ældre elever kan have erfaringer fra praksis med sig. Rent socialt ses eleverne dog ikke på tværs af aldersgrupper udenfor undervisningen, da de befinder sig meget forskellige steder i livet og har forskellige livsvilkår.

Der viser sig dog også en række udfordringer, som vi med det institutionelle perspektiv sætter fokus på i det følgende.



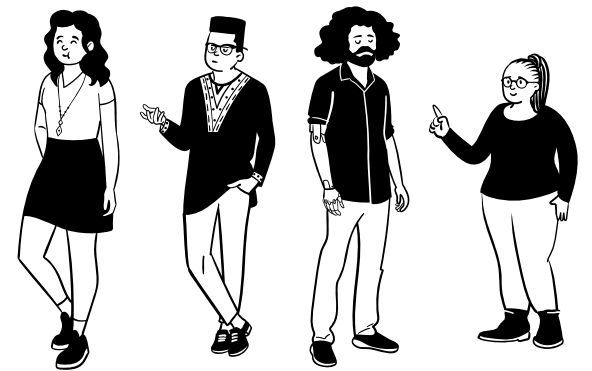
Hvordan vil du sige, at stemningen sådan normalt er på holdet?
Positiv og glad og folk griner og har det sjovt med hinanden (GF1-elev)

Men hvad så nu? Er du så mere eller mindre sikker på, at du vil gennemføre uddannelsen nu, end da du startede?
*Jeg er mere sikker.
Du er mere sikker?
Meget mere sikker.
Hvad har gjort dig mere sikker?
Seriositeten om denne her uddannelse både fra de elever, jeg går sammen med, men bestemt også fra lærerne. Det gør jo bare super meget, at der er meget mere seriositet fra dem, man går omkring. (...) Jeg er blevet meget mere sikker på, at det helt klart er noget inden for det her, jeg skal. For det vidste jeg ikke, da jeg startede. Jeg vidste ikke helt præcist, hvad det var, jeg ville.
(Hovedforløbselev)*

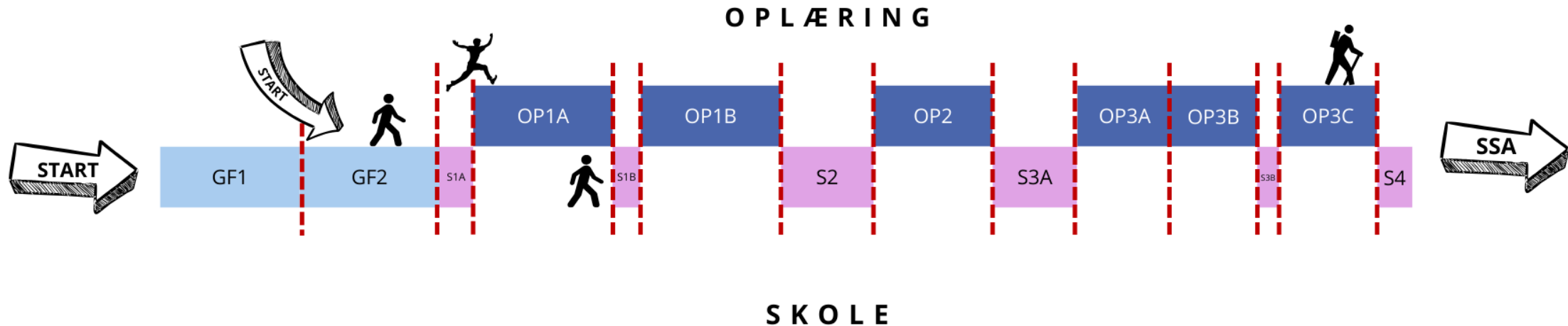
Det giver mig sådan en følelse af at det giver mening at gå i skole, fordi jeg kan genkende at det er noget jeg skal bruge når jeg er færdig (GF2-elev)

EN UDDANNELSE MED MANGE SKIFT

UDFORDRINGER I ET INSTITUTIONELT PERSPEKTIV



UDDANNELSENS MANGE SKIFT



----- SKIFT

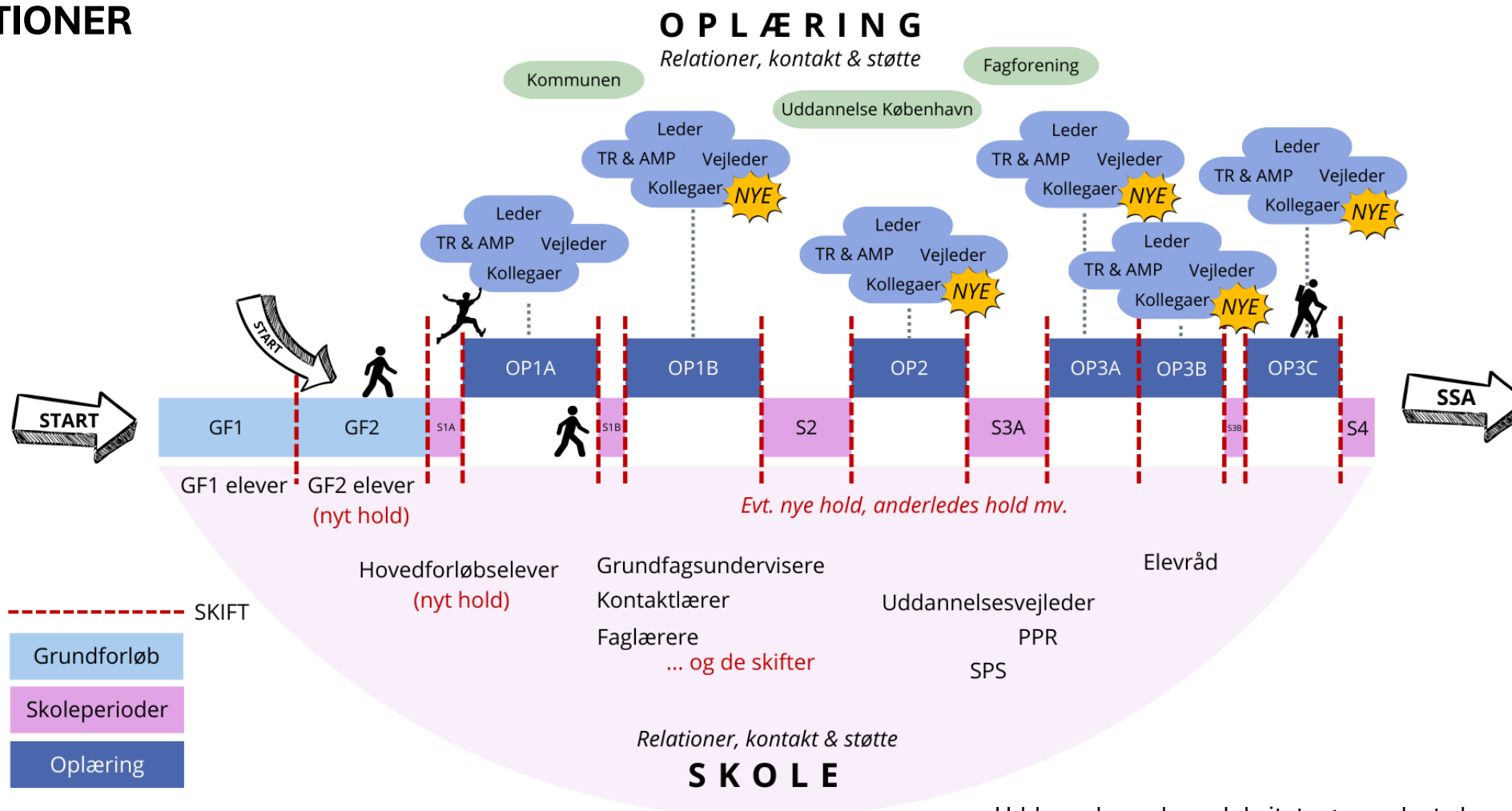
Grundforløb

Skoleperioder

Oplæring

Uddannelsen til social-og sundhedsassistent (SSA) tager 3 år, 9 mdr. og 3 uger med grundforløb 1 og 2. Ofte illustreres uddannelsen som et relativt simpelt lineært forløb, men i virkelighed er det et forløb med rigtig mange skift. Skiftene foregår mellem skoledel og oplæringsdel, men også i oplæringsdelen er der mange skift, da eleverne kan have op til seks forskellige oplæringssteder med forskellige kollegaer, ledere, oplæringsvejledere, arbejdspladskultur etc. Virkelighedens model ser derfor mere ud som følger:

UDDANNELSENS MANGE SKIFT OG RELATIONER



Uddannelsens kompleksitet øges ved, at eleverne skal kunne navigere i og bevæge sig gennem forskellige arenaer, institutioner, rammer, kulturer, logikker, relationer etc.

DE MANGE SKIFT STILLER STORE KRAV

Ikke bare et skift mellem skole og oplæring

Som modellerne viser, er SOSU-elevens vej gennem uddannelsen ikke bare simpel og lineær, hvor man starter ved A og ender ved B. Vejen er dynamisk og mangfoldig på grund af de mange skift mellem skole og oplæring, men også mellem arbejdspladser, og alt hvad det indebærer.

På social- og sundhedsassistentsuddannelsen skal eleverne gennem seks forskellige oplæringsperioder på mellem fire og seks forskellige arbejdspladser i tre forskellige sektorer. Eleverne veksler dermed ikke bare mellem skole- og oplæringssted men mellem mange nye oplæringssteder. Det betyder nye møder med kolleger, vejledere, chefer, nye lokaler, arbejds gange og arbejdspladskulturer.

For nogle elever er skiftene positive, fordi de får en mere alsidig forståelse af faget og arbejdspladserne, ligesom det er en mulighed for at komme væk fra steder, hvor de har haft negative oplevelser. For andre stiller det store krav til at kunne navigere i, hvordan man mange gange indgår på et nyt sted med nye relationer og nye logikker og kulturer. Social- og sundhedsuddannelserne, og i særdeleshed SSA, er således præget af mange skift, som den enkelte skal kunne håndtere med en høj grad af fleksibilitet, tilpasning og udadvendthed.

Derudover er der også en variation i længden af ophold på skole og oplæring, som også kræver tilpasning. Flere af hovedforløbseleverne oplever samtidig, at deres klasse forandrer sig gennem uddannelsen, fordi mange falder fra, vælger om fx fra assistent til hjælper eller fordi eleverne selv har pauser undervejs i forløbet på grund af barsel, sygemelding, skift af lokation etc. Flere udtrykker ønske om at kunne følges med de samme elever og undervisere hele forløbet igennem.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

- Uddannelserne er præget af en høj grad af variation og skift mellem relationer, kulturer, chefer, mødetider, vilkår etc.
- Skift er ikke ensidigt negative, men det stiller store krav til at den enkelte kan navigere og håndtere det.
- Skoledelen er en konstant gennem forløbet, men der efterlyses større kontinuitet i de elever og undervisere man følges med.
- Det kan være en potentiel motivation for nogle elever, hvis de kan vælge et uddannelsesforløb med færre arbejdspladsskift.



Det ville gøre ens uddannelse meget bedre, at man fulgtes med alle dem, man har været sammen med fra starten af. Jeg tror bare det ville gøre ens forløb meget bedre. Ikke hele tiden at skulle skifte hold og, øh, nye kollegaer på skolen og altså, ja, det ville blive noget rod, i hvert fald i mine øjne. Jeg tror bare det ville give en tryghed.
(Hovedforløbselev)

Det er rart at komme lidt tilbage. Det er rart lige at kunne trække vejret i en måned, før man skal hen at lave noget nyt og møde nogle nye mennesker, det tager også bare en masse energi ik' (Hovedforløbselev)

Jeg kan godt lide det. Afveksling. Man sidder ikke fast, og man er ikke forpligtet til at skulle udvikle sine relationer til kollegaer. Det synes jeg er fint. Jeg har altid været sådan et meget rodløst menneske. Så for mig fungerer det rigtigt godt. Det var også derfor, hjemmeplejen fungerede, fordi at man er meget selv. Det kan jeg godt lide.
(Hovedforløbselev)

TEMPOSKIFT UDFORDRER MOTIVATIONEN

Langsomt grundforløb, hurtigt skiftende hovedforløb

Eleverne oplever GF1 som langsommeligt og for nogle også kedeligt med en masse spildtid. Eleverne forventer og bliver fortalt, at det bliver bedre på GF2. GF1 bliver dermed ventetid til 'det rigtige', særligt for de elever, der allerede er uddannelsesafklaret. GF1 har som hensigt at være afklarende og introducerende og fra undervisernes perspektiv er relations- og dannesarbejdet også centralt. Eleverne oplever dog, at det afklarende aspekt bliver for bredt og savner mere SOSU-faglighed og mere viden om det, de interesserer sig for.

På GF2 oplever eleverne, at det faglige niveau stiger og de er positive overfor, at de lærer mere om deres specifikke fagretninger. Fagligt oplever de dog stadig, at der er et stort spring til hovedforløbet og eleverne får også at vide, at den øgede SOSU-faglighed 'kommer på hovedforløbet'.

I modsætning til langsommeligheden på grundforløbene accelererer tempoet på hovedforløbet, som af eleverne opleves som meget tempofyldt. Hovedforløbet er komprimeret og der er mange skift mellem oplæringspladser og skoleforløb. Tiden på skolen er kortere, der er skiftende længder, undervisningen er mere intensiveret og der er mange læringsmål, som skal opnås på kort tid. Der ses her et dilemma mellem, at eleverne keder sig på grundforløbene og ønsker mere faglighed, mens de samtidig presses fagligt på hovedforløbene og oplever, at de ikke har tid til at gå i dybden med det faglige stof.

Ligeledes oplever underviserne, at der på grundforløbene er tid til at relationsdanne med eleverne, mens der på hovedforløbet er meget stof de skal nå igennem rent fagligt og mangler tid til at lære eleverne at kende.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

- Eleverne oplever et skift i tempo gennem deres uddannelsesforløb fra langsomt og kedeligt til hurtigt og stressende. Begge dele kan virke demotiverende for eleverne.
- Underviserne oplever, at der er mere tid til at lære eleverne at kende på grundforløb, mens hovedforløbet i stedet er præget af stor stofmængde og udfordringer med distance mellem elever og undervisere.
- En udligning af den store tempoforskel på grundforløb og hovedforløb kan potentielt øge motivationen blandt elever, som påvirkes af både langsomt og hurtigt tempo samt temposkift.



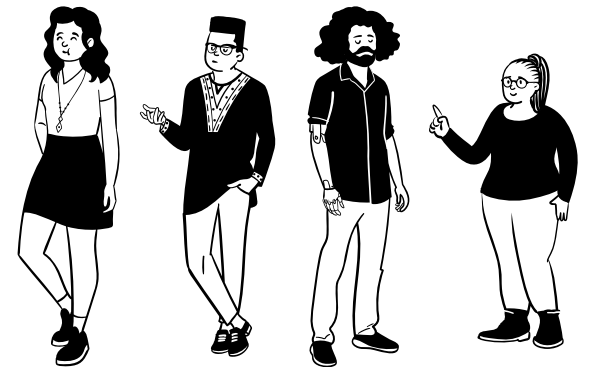
Jeg får ikke rigtig noget modspil. Og jeg føler, at mine opgaver bliver lavet alt for hurtigt altså. Nu har jeg jo også haft dansk A og matematik B og alle de der forskellige fag. (GF1-elev med omvalg fra STX)

Meget kort tid. En måned. Det var ikke godt nok. Og jeg føler mig meget presset. Så helt stress. Det var ligesom at være på øvelse i militæret nærmest. Det er den samme reaktion, der ligesom sker i kroppen, fordi at det skal gå så hurtigt, så man slet ikke når, at føle efter og mærke efter: har jeg forstået det her, har jeg brug for at få det forklaret, det er lige meget, fordi det kan du ikke nå. Du er bare nødt til at pace videre, skide være med, at du ikke kan forstå, altså, det er der ikke tid til. (Hovedforløbselev om første skoleforløb efter første oplæringsperiode)

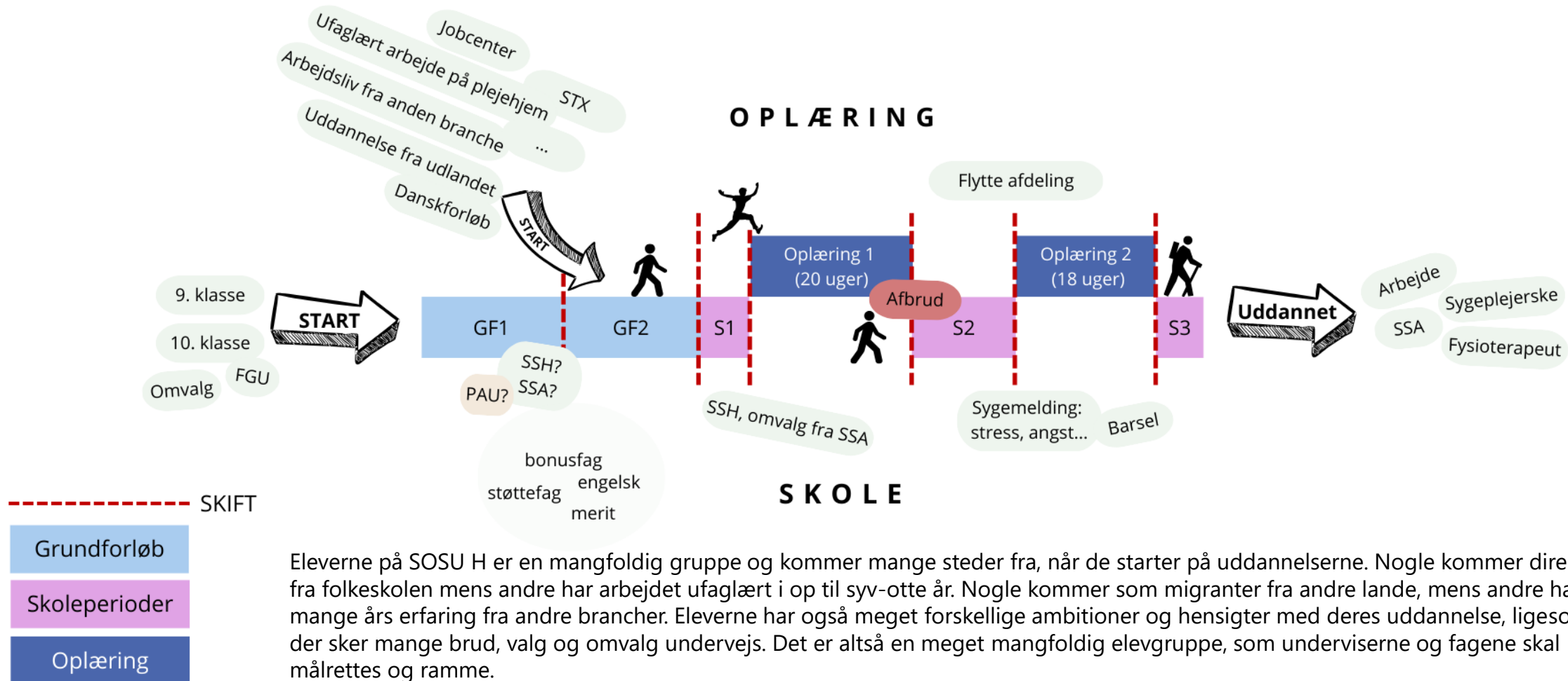
På grundforløbet der har vi også mere tid. Der har vi tyve uger, så vi har tid til sådan at relationsdanne og finde ud af, hvem er du, og hvordan lærer du bedst, og hvilke udfordringer har du? Og så kommer de på hovedforløb, og det er en meget kort skoleperiode, de starter op på, og der er allerede fra dag et af, er der stoftrængsel, og så skal de jo ud i oplæring ret hurtigt, så der er heller ikke tid til, så kan man jo ikke få det hele med. (Underviser)

UNDERVISNING – INDHOLD OG RAMMER

UDFORDRINGER I ET INSTITUTIONELT PERSPEKTIV



INSTITUTIONELLE OG INDIVIDUELLE VEJE



ELEVDIFFERENTIERING SKABER FORVIRRING

Uklarhed over bonusfag og støttefag

Veje ind i og gennem SOSU-uddannelserne er altså meget forskellige alt efter elevens tidligere skole- og arbejds erfaringer. Et uddannelsesforløb kan derfor se ret forskelligt ud, hvis eleven for eksempel kommer direkte fra 9. klasse eller starter direkte på GF2 efter mange års ufaglært arbejde.

Gennem elevernes perspektiver er det tydeligt i vores interviews, at de mange veje ind i uddannelsen skaber forskellige behov, som undervisningen forsøger at adressere, men at det naturligvis også kan skabe uklarheder. Særligt indholdet i støttefag og bonusfag (oftest kaldet 'bonusstøttefag') virker uklart. En del fortæller, at de ikke ved hvad det er, mens andre siger, at det er det samme som dansk. Hos eleverne skaber det en manglende forståelse for fagene samt deres indhold og det afføder en del forvirring og støj, som det virker som om eleverne forsøger at 'ignorere'.

For de elever som har bonusfag, fordi de har merit, er dette fag primært forbundet med oplevelser af meningsløshed og ventetid. Det kan skabe frustration, som de forsøger at ignorere for at opretholde deres motivation for uddannelsen.

Ser vi på det institutionelt, er der en klar skelnen mellem støttefag og bonusfag, men det er ikke tydeligt præcis, hvad indholdet er, og hvor mange timer det drejer sig om. På den ene side giver fagene mulighed for elevdifferentiering med den enkelte elevs faglige forudsætninger for øje, men på den anden side er elevernes forvirring måske et udtryk for, at den differentierede undervisning har brug for at blive yderligere indholds- og meningsudfyldt over for og sammen med eleverne.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

- Den mangfoldige elevgruppe gør det nødvendigt at undervisningen elevdifferentieres. Dette forsøges imødekommet med 'bonusstøttefag'.
- Eleverne har dog ikke overblik over hvad indholdet og meningen er, særligt med bonusfag, men til dels også med støttefag.
- Elever der har bonusfag, oplever generelt set at det er spildtid, og det skaber forvirring og frustration.
- Det kan derfor potentielt øge især merit-elevs muligheder for dygtiggørelse og faglig udvikling at gentænke faget.



Jeg havde bonusfag i starten ja, men nu har jeg dansk. Vi lavede nogle andre opgaver, men vi laver ikke sådan noget helt nyt, fordi det må vi ikke. (...) Der er mange, der siger at det er sådan lidt opbevaring, bonusfag, fordi...

Opbevaring?

Opbevaring. Det er det, de kalder det. Jeg har ikke så meget erfaring med det, men (...) En lille smule ja. Det kan også være lidt langtrukket, fordi man ikke må lære noget nyt, og man ikke må være foran de andre, og så laver man jo lidt det samme. (GF2-elev)

Engelsk og dansk. Vi har ikke andre fag. De andre, dem der ikke har engelsk, de har andre et fag, der hedder bonusfag. Jeg ved ikke, hvad det er. (GF1-elev)

Jeg synes, sådan, bonusfag, det er nederen og bonusfag, det er jo for os der har merit for dansk, engelsk og naturfag. Bonusfag, det kan godt være sådan lidt ... ja (sukkende). (GF2-elev)

PRAKSISUNDERVISNING FYLDER FOR LIDT

Katalysator for læring - men alt for lidt af den

Når eleverne møder den praksisrelaterede undervisning er de for eksempel i simulationsrum med senge, hospitalsudstyr, værnemidler osv., eller deltager i forumteater, hvor de selv fremfører situationer, som de kan møde i virkeligheden. Eleverne er enstemmigt meget positive over for praksisrelateret undervisning og beskriver, hvordan det styrker deres læring. Der er en høj grad af deltagelse, eleverne er fokuserede og får gennem øvelser mulighed for at koble deres viden til konkrete situationer, de kan komme til at stå i selv i fremtiden. Undervisningen frembringer god stemning, et højt energiniveau i klassen og stor koncentration.

Underviserne oplever eleverne som særdeles motiverede i simulationsrum og eleverne beder tit om mere tid. Flere af de elever, som ofte kan være udfordret i undervisningen, er mere deltagende og giver udtryk for, at undervisningen giver mening for dem. De forstår det de læser, når de afprøver det i praksis. Denne form for læring bliver dermed en katalysator for mange elevers lyst og motivation til undervisningen og uddannelsen. Både elever og undervisere oplever altså praksisrelateret undervisning som motivationsskabende, mens eleverne oplever at de langt fra har nok af denne undervisningsform.

Elevernes beskrivelser af praksisrelateret undervisning og situationer står i stor kontrast til deres beskrivelser af undervisning, hvor indholdet ikke kobles mere direkte til en SOSU-faglighed eller praksis. Når eleverne for eksempel i dansk skal spille plejehjemsbeboere og SOSU-hjælpere med fokus på 'girafsprøget', opleves det som mere meningsfuldt, end når de i dansk har klassisk billedanalyse med 'det gyldne snit', som er svært at sætte i relation til praksis. Derudover undrer eleverne sig generelt set over faget erhvervsinformatik på GF1. Det er uklart for dem hvad de skal og hvorfor, og i et institutionelt perspektiv kan man undre sig over, hvorfor dette fag er på GF1, inden de for alvor har lært SOSU-grundfagligheden.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

- Eleverne bliver særligt motiverede af praksisrelateret undervisning, det er nemmere at forstå og deres læring styrkes.
- Den mere klassiske undervisning kommer til at stå i stor kontrast, da den praksisrelaterede undervisning opleves som mere relevant og meningsfuld. Eleverne efterlyser derfor mere praksisrelateret undervisning.
- Underviserne oplever, at eleverne deltager mere, når undervisningen inddrager forskellige elementer fra praksis, i fx simulationsrum, forumteater osv.
- Mere praksisrelateret undervisning kan potentielt øge motivationen især blandt elever, der oplever faglige udfordringer.



Da jeg læste de der fire sider med, hvordan jeg skulle gøre det, så tænkte jeg "hold da op, det er godt nok indviklet. Det er virkelig svært, det kommer til at tage 100 år," men da jeg så kom hen til dukken derude, der var det bare virkelig nemt, og det gik hurtigt. (GF1-elev)

Jeg vil sige det sådan her, jeg troede at grundforløbet var noget lidt andet, at der var lidt mere praksis, at det var lidt mere med hvad man skal bruge ude til det virkelige liv. Jeg tror vi har været i learning lab én gang i en halv time. Hvis jeg var helt grøn i faget, så ville jeg faktisk ikke vide hvad det var jeg gik ind til nu på det her grundforløb. Jeg kunne godt tænke mig at der var mere af de der ting, men, øh, de bliver ved med at sige, 'hovedforløbet, hovedforløbet' (GF2-elev)

Det, jeg har fattet, er, at nu her til fremover de vil gerne lave alt muligt robotter og teknologier til gamle mennesker, så det kan være bedre for dem at leve, og så kan det bare hjælpe SOSU-assistenterne. (...) Men jeg er sådan lidt "okay, det er lige meget, hvad der kommer altså." Det har ikke lige min interesse. (GF1-elev om erhvervsinformatik)

STORE HOLD UDFORDRER DELTAGELSEN

Op til 70 elever i et lokale

I København og Hillerød bærer undervisningen præg af, at der er op til 70 personer på holdene. Der er ofte to eller flere undervisere i rummet samtidigt samt en eller to SPS eller andre støttepersoner. Generelt synes eleverne, at de store hold er overvældende, når de starter og det beskrives som et chok af mange. De oplever, at det er alt for mange mennesker i et lokale, fordi der ofte er meget larm, hvilket gør det svært at høre, hvad underviserne siger og det er svært at koncentrere sig. Elever der går på store hold oplever derudover, at underviserne ikke lærer en at kende, ikke har mulighed for at hjælpe alle og at deres karakterer bliver lidt 'tilfældige'.

Det ser ud til, at kombinationen af store hold og en udstrakt brug af gruppearbejde kan være en udfordring. På den ene side, fordi underviserne har svært ved at nå rundt til alle, der har brug for hjælp, og på den anden side fordi gruppearbejde afføder en del faglig og ikke faglig snak, som gør, at det kan være svært at koncentrere sig.

Eleverne på mindre hold oplever, at underviserne bedre kan have kontakt til alle eleverne. De oplever sig set og hørt i rummet og i forhold til at få den hjælp, de har brug for.

Underviserne oplever at de store hold især gør det svært at danne relationer til eleverne, hvilket en stor del af eleverne har brug for, for at opleve motivation og kontinuerlig deltagelse i undervisningen. Underviserne udtrykker også store vanskeligheder med at vurdere eleverne fagligt og karaktermæssigt, da de ikke når at lære alle elever at kende. De forsøger at lave skemaer, som alle undervisere udfylder for at de kan give en kvalificeret karakter.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

- De store hold mindsker nogle elevers deltagelse i undervisningen på grund af generel generthed, psykiske udfordringer, sproglige vanskeligheder etc., hvilket kan blive en stor udfordring for elevernes læring, hvis de vælger ikke at søge hjælp eller deltage i undervisningen. Holdstørrelsen udfordrer dermed den pædagogiske tilgang og hensigter.
- Det kan være svært for underviserne at lave relationsarbejde, hvilket er centralt for elevernes motivation.
- Det er ligeledes svært for underviserne at vurdere de enkelte elevers faglige præstationer, når de skal give karakterer.
- Både elever og undervisere efterlyser mindre hold.



*Altså jeg er lidt stoppet med det. Du er stoppet helt med at række hånden op? Hvorfor det?
Hm, man føler bare ikke, fordi så rækker man hånden op og så er der andre og så, jamen du var først, du var anden, du var tredje og så kører vi i den rækkefølge og så tænker man, det gider jeg ikke. Altså jeg gider ikke det der børnehavn-noget, altså. (GF2-elev)*

Altså jeg blev meget overrasket over, at der var så mange (...) at på det tidspunkt var vi over 60. Nu er vi så blevet delt op i to. Fordi det ikke fungerede. For der var for meget larm. Og ikke så mange, der koncentrerede sig (GF1-elev)

Vi har nogle meget, meget store hold på SSA'en. Og lige om lidt, der er alle tre teams oppe ved os, får et hold på nogen og 70 (...) problemet er, at første skoleperiode er kun fem uger, vi når ikke at få en relation. Nogle gange når vi knap nok at lære deres navne at kende, og vi skal også give karakterer. Så relationsarbejdet synes jeg først kommer på skoleperiode 2, som er en lang skoleperiode. Så mindre hold kunne være godt. (Underviser)

MASSIV STØTTE I SKOLEDELEN

En skoledel med et solidt sikkerhedsnet

Eleverne har forskellige aldre, baggrunde, erfaringer, diagnoser, familieforhold osv. For at gribe denne diverse elevgruppe er der mange forskellige støttetilbud og didaktiske tiltag, som skolerne benytter sig af. Således er der kontaktlærere på grundforløbet, fastholdelseskonsulenter, uddannelseskonsulenter, psykologiske samtaler, SPS-vejledere og læsevejledere, som både tilbyder eleverne enesamtaler og arbejder sammen som støtteenhed om at sikre, at eleverne får den hjælp, de har brug for. Støtteenheden har også overblik over de forskellige kommuners støttetilbud, som de kan henvise eleverne til som f.eks. misbrugsbehandling eller krisecenter.

Der er således et stort sikkerhedsnet på skolen, hvor der institutionelt er taget hånd om individuelle udfordringer som ordblindhed, psykiske udfordringer eller svære livsomstændigheder. For nogle elever er støtten altafgørende for, at de stadig er på uddannelsen. Fagprofessionelle i støtteenheder fortæller, at nogle elever har brug for deres tilbud få gange, mens andre benytter dem mere eller mindre hele uddannelsen igennem. Eleverne fortæller, at de er glade for støttemulighederne men også, at de oplever, at der bliver færre af dem undervejs i uddannelsen.

Dansksproglige udfordringer fylder meget for både de elever, som har dansk som andetsprog, men også for de elever som har dansk som førstesprog. Elever med dansk som andetsprog har sværere vilkår for at deltage i undervisningen og har brug for mere vejledning og forklaring til at forstå opgaver på dansk. Dette kan samtidig skabe gensidige gnidninger mellem elevgrupperne, hvor der kan opstå nervøsit, irritation og utålmodighed. Støtteenheden fortæller, at de har tiltag som læsevejledning til at hjælpe disse elever, mens det fra elevernes perspektiv er meget uklart, hvilke sproglige støttetiltag skolerne tilbyder, udover støtte til ordblindhed.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

- SOSU H tilbyder en uddannelse med et solidt sikkerhedsnet af støttetilbud på skoledelen.
- Eleverne har en oplevelse af, at støttetiltagene bliver mindre synlige undervejs fra GF1 til GF2 til hovedforløbet og oplæring.
- Dansksproglige vanskeligheder fylder meget, da forskellige sproglige niveauer skaber gnidninger og elever med dansk som andetsprog oplever, at deres faglighed ikke altid bliver forstået.
- Elever savner støtte i dansk som andetsprog.
- Det er derfor centralt, at man i 'Aftale om flere social- og sundhedsassistenter og social- og sundhedshjælpere' fra 2024 har prioriteret sprogstøtte på uddannelsen.



Det hjælper bare. Hun fjerner ligesom de der sten på mine skuldre lidt. Hun er en god hjælp. Hun er god til sit job.

Så hvad, hvis hun ikke havde været her, hvad tænker du så?

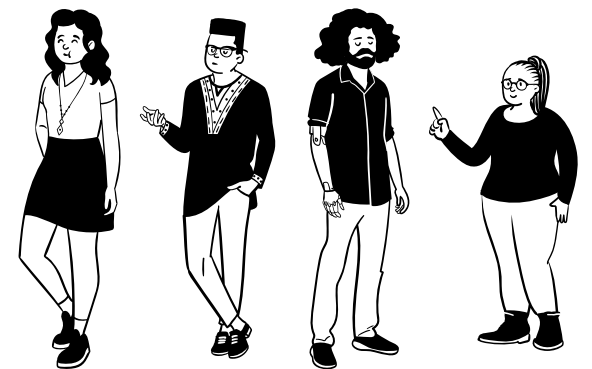
Altså så tror jeg faktisk godt, jeg kunne være bange for, at jeg ikke havde gennemført. Eller i hvert fald været virkelig, virkelig tæt på at droppe ud (GF1-elev)

Hun er ret god til at lytte til én. Hun ved godt, at jeg har børn, masser af børn, masser af bolde i luften. Jeg har haft et højt fravær på et tidspunkt, hvor det var sådan, at børnene var hele tiden syge, og det var den ene efter den anden, hvor vi snakkede om, hvad kan man gøre, og så fandt vi så på det her, at min mor kunne komme ud til mig. (Hovedforløbs elev)

Jeg synes da også virkelig, man kan anerkende vores uddannelsesinstitution for virkelig at være ordentlig, og især vores tilbud. (...) Men altså, jeg synes heller ikke, man skal undervurdere, altså, eleverne, mange af dem, de er jo virkelig, altså, de lever jo de mest sindssyge liv og har de mest sindssyge baggrunde og sådan noget, ikke. Så det, vi kan tilbyde, det er en mulighed. Jeg er sikker på, det er godt. Men det er jo ikke sikkert, det er nok, vel. (Fagprofessionel, støtteenhed)

OPLÆRING – VILKÅR OG SAMMENHÆNGE

UDFORDRINGER I ET INSTITUTIONELT PERSPEKTIV



STORE FORSKELLE I VILKÅR UNDER OPLÆRING

Et spørgsmål om held?

Der er meget stor forskel på elevernes oplevelser i oplæring. Nogle oplever at have gode vilkår, gode kollegaer og en god relation til oplæringsvejleder, mens andre oplever store udfordringer med både vilkår, arbejdsplads og oplæringsvejleder eller dele af det. Netop relationen til oplæringsvejlederen har meget stor betydning og eleverne oplever det som helt afgørende, at vejlederen hjælper med at skabe et trygt forløb med tilpasning til elevens niveau og tempo i forhold til arbejdsopgaverne. Det er fremtrædende i interviewene, at der mere er tale om individuel praksistilpasning end at de oplever praksis- eller ansvarschok. Så længe der er fokus på, at de langsomt møder de udfordrende arbejdsopgaver, er der ikke tale om chok, da de er forberedte fra skolen på, hvad der kommer.

Vi ser altså generelt en stor forskel på de rammer, eleverne møder i oplæring. På nogle oplæringssteder er tiden til fordybelse skemalagt for eleverne, mens det andre steder er helt eller delvist fraværende. Det er derfor tilfældigt, hvor meget tid eleverne har til at fordybe sig og studere, mens de er under oplæring. Modsat skoleundervisningen er der ingen fastsatte rammer, der sikrer elevernes tid til at studere med det formål, at de kan reflektere over arbejdsopgaverne og deres oplæringsmål.

Den høje grad af tilfældighed i forhold til rammer og vilkår for at være elev i oplæring betyder, at det er afgørende for ens uddannelsesforløb, at man som elev selv kan insistere på at få tid til fordybelse. I et institutionelt perspektiv ser vi, at eleverne går fra et skolesystem, hvor alt er gennemreguleret og styret af love, bekendtgørelser og lokale læreplaner (LUP) og ind i et oplæringssystem, hvor der kun er retningslinjer, guidelines og anvisninger for vejledning og rammer for oplæringen.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

- Der er en høj grad af tilfældighed i oplæringen i forhold til oplæringsmål, tid til fordybelse, tid med oplæringsvejleder, oplæringsvejlederens kompetencer etc.
- Det beskrives som held om man er på en god oplæringsplads eller om man selv skal insistere på tid og sparring.
- Det er afgørende at elever, oplæringssteder og skole arbejder sammen om oplæringsmål, så man sikrer elevens progression og udbytte af oplæringen og uddannelsen.
- Da der modsat skoleundervisningen ikke er lovfæstede rammer for studiemæssige rammer i oplæringen, er der en potentiel ulighed i udbyttet af læring under oplæring.



Har du tid til at lave skolearbejde, når du er i praktik?

Da jeg var i første periode, praktik, ja. Hver torsdag, cirka en time. Og hver dag halv time. Vi skal for eksempel, vi har et eksempel, vi har læse og så videre. Men på anden praktik, jeg har ikke.

(Hovedforløbselev)

Det kræver også at man siger, prøv at høre, nu har jeg brug for lige at sidde med nogle lektier eller reflektere over det jeg har lavet i dag, ellers så er der jo ikke tid til det sådan.

(Hovedforløbselev)

Og jeg har også hørt, nu er vi jo flere, der er startet, på forskellige afdelinger, og jeg tror faktisk, jeg har været heldig i forhold til det her sted. Der tror jeg, jeg er på den bedste afdeling. Jeg ved, der er en pige ved siden af, hun får angstanfald hver morgen, når hun skal, når hun skal møde. Og generelt også når man spørger, når man snakker med aftenvagter og sådan, det er ikke et sted, der har et godt ry for elever (Hovedforløbselev)

MANGEL PÅ OPFØLGNING

Oplever mening og sammenhæng – men savner opfølgning

Eleverne er generelt positive overfor deres første oplæring, særligt for de elever, der har gode oplæringsvejledere og et oplæringstempo, som er skræddersyet til dem. Eleverne oplever, at der er sammenhæng mellem det de lærer på skolen og den praksis de møder, når de er i oplæring. Pludselig giver det mening for dem, hvordan de skal gøre og hvorfor det er vigtigt, at de for eksempel har lært om hygiejne. Elever uden erfaring fra faget oplever, at det der har været svært i skolen er lettere at forstå i oplæringen, mens elever med erfaring fra faget opnår den baggrundsviden, som de har savnet som ufaglærte. Selvom eleverne også kan blive overraskede over, hvad de møder i første oplæring og det til tider kan være grænseoverskridende, føler de sig generelt godt forberedte fra skolen. De elever som kommer på en oplæringsplads med borgere med demens, efterlyser dog mere viden om demens før første oplæringsperiode.

Det er dog også gennemgående i interviewene, at eleverne savner, at der på skolen i højere grad følges op på deres erfaringer og konkrete episoder fra oplæringsperioderne. De oplever, at der kun afsættes lidt tid af den første dag på skolen til at fortælle om deres oplevelser, men det er meget overordnet og ikke noget der bliver fulgt op på. Nogle beskriver hvordan de oplever, at deres udfordringer på oplæringspladsen ikke tages seriøst af underviserne. De ønsker bedre mulighed for at bearbejde oplevelserne fra oplæringen med hinanden og erfaringsudveksle og sparre med de andre elever, men på grund af tidspres oplever eleverne, at dette ikke prioriteres. Der er desuden en stor undren fra eleverne, hvorfor deres erfaringer fra oplæringsperioden ikke bruges mere direkte fagligt i undervisningen.

Når eleverne savner mere opfølgning, er det både fordi de har behov for at tale om rammer og vilkår som oplæringselev, men også fordi de efterspørger en højere grad af kobling af viden og erfaring mellem de to arenaer.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

- Eleverne oplever, at det de har lært på skolen, giver mening når de er i oplæring.
- De føler sig godt forberedte af skolen til deres første oplæring, og selvom nogle opgaver kan være grænseoverskridende er det ikke fremtrædende, at de oplever praksis- eller ansvarshok så længe tempoet er tilpasset til dem.
- Eleverne savner opfølgning på deres oplæring, når de vender tilbage til skolen men oplever at dette ikke prioriteres.
- Der ønskes således en større kobling mellem skole- og oplæringsdel i deres uddannelse.



Det er jo noget andet, når man står og kigger, end når man selv skal gøre det. Men jeg vidste godt hvordan. Man havde også gjort det på dukker her. Rigtigt mange gange. Jeg tror aldrig helt, man føler sig parat. Fordi man står virkelig inden man har prøvet det, og synes, det er en grænse, man lige skal over. Men det var superfint, altså. Det var ikke noget, man tænker over ellers. (Hovedforløbselev)

Da vi startede, der var det sådan lige, vi kom ind, lige sige hej, så spurgte de hvordan ens praktiksted har været, (...) det brugte vi en lille halv time og vi skulle faktisk egentlig kun snakke om hvad der havde været godt, men så kom andre ind på hvad der havde været dårligt og så blev det bare sådan noget negativt. (...) De skulle måske have taget mere hånd om dem der har haft et dårligt oplæringssted, ikke? (Hovedforløbselev)

Den første dag så skulle vi alle sammen hver især fortælle lidt om hvordan var vores første praktik, og alle de her ting. (...) Jeg troede, at jeg måske skulle kigge lidt på en fast borgers medicin, eller et eller andet, og komme tilbage på skolen, og når jeg så havde farmakologi, fordi det havde jeg jo i de her 4 uger. (...) Det kan være, det kommer. Indtil videre har det ikke været sådan. (Hovedforløbselev)

STØTTEN FORSVINDER I OPLÆRING

Sikkerhedsnet med huller?

Generelt er der på skoledelen mange former for støtte, men når eleverne træder ud i oplæringen, oplever de, at denne støtte ophører. Det er uigennemsiagtigt for eleverne, hvilke støttetiltag der eksisterer og det er forskelligt oplæringsstederne i mellem, hvilken slags støtte der tilbydes. Flere elever har en klar oplevelse af, at der ikke er nogen kontakt til skolen, når de er i oplæring og ingen mulighed for hjælp. Fagprofessionelle i støtteenheden fortæller dog, at deres støttetiltag stadig er til rådighed, når eleverne er i oplæring og at cirka en fjerdedel af deres samtaler er med elever i oplæring. Der er således uklarhed i kommunikationen omkring dette.

Eleverne oplever forskellige former for udfordringer under deres oplæring. Det kan være manglende rammer for tid til fordybelse, uklare eller mangelfulde aftaler med oplæringsvejlederen, dårlig kommunikation med afdelingen eller endda konflikter med kollegaer, oplæringsvejleder eller lederen. Når eleverne oplever udfordringer, skal de selv tage kontakt til kommunen, hvilket kan være uoverskueligt for nogle at få gjort, fordi de ikke ved hvem der er i den anden ende. Eleverne oplever som nævnt, at de ikke kan tage kontakt til skolens støtteenhed, men FOA bliver nævnt flere gange som en god hjælp.

Samtidig er rammerne i oplæring angående mødetid uflexible, hvilket kan være svært for den diverse elevgruppe, som skal have et hverdagsliv til at hænge sammen. Især enlige forældre udtrykker ønske om en større fleksibilitet, da de som udlærte har mulighed for at tage vagter på tidspunkter, der matcher familiens behov og ønsker at dette også er en mulighed under deres uddannelse.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

- I oplæringen oplever eleverne, at sikkerhedsnettet brister og at de står alene, når de har udfordringer.
- Der er mangelfuld kommunikation fra skolen angående den hjælp, som de tilbyder eleverne under oplæring.
- Nogle elever kan have svært ved at tage kontakt til kommunen og forsøger dermed bare at klare det selv eller ignorere udfordringen, hvilket kan øge frafaldsrisikoen.
- I et institutionelt perspektiv er der behov for at sikre bedre rammer for enlige forældre, der har svært ved at få hverdagen til at hænge sammen.



Hun har også været god til at hjælpe mig og sådan noget, men jeg føler, efter jeg startede på hovedforløb, der har jeg ikke fået nogen form for hjælp, du skal selv søge om det, du skal selv prikke lige til folk og sige, jamen der er det der. Hvor i forhold til grundforløbet, der havde vi en lærer på os, og han prikkede, jeg har hørt du er ordblind, nej men der er ikke nogen, der gør det her, man skal selv gå ned til hende, og det får du fandme ikke tid til (Hovedforløbselev)

Men jeg har ikke den tilbud [sprogstøtte] på min første praktik. Jeg har en tilbud fra min anden praktik, ja. (...) Jeg tror, den er rigtig, rigtig god. Fordi jeg tror, hvis jeg for eksempel kan kontakte med danskere, for eksempel min arbejdsplads. Det bliver bedre på dansk, men hvis den lærer fortælle mig, den lige præcis du skal dokumentere, den udtale, den er en stor effekt min sprog. Fordi jeg arbejdede helt forkert. (Hovedforløbselev)

De har sådan noget, hvor man kan komme op og snakke med sådan en uddannelseskonsulent, hvis der er et eller andet, at man føler, man ikke er godt nok med.

Og er der noget, når man så er ude i praktik, er der så nogle støttemuligheder der?

Ikke rigtig. Ikke ud over de vejledere, man har her, men det er jo nogle, der er ansat her, jo. (Hovedforløbselev)

PERSPEKTIVER PÅ GENNEMFØRSEL

ET INSTITUTIONELT PERSPEKTIV



FAGLIG STOLTHED SKABER RESISTENS

En unik uddannelse

Den helt store motivationsfaktor for eleverne er at gøre en forskel ved at hjælpe borgerne. Det er dem eleverne er der for og de fortæller, hvordan det giver dem glæde. Det giver eleverne faglig stolthed at lære borgerne at kende, opbygge relationer til dem og udvikle en professionalitet i forhold til at håndtere svære borgere. Eleverne fortæller, hvordan de kan have negative oplevelser med kollegaer eller arbejdspladsen generelt, og at de kan bruge relationen med borgerne som motivation til at komme gennem dagen.

Når relationen til borgerne er så central betyder det, at eleverne potentielt oplever faglig stolthed på daglig basis. Deres faglighed anerkendes hele tiden, fordi mange borgere viser deres taknemmelighed for deres arbejde. Samtidigt hermed er det at hjælpe en central værdi for mange af eleverne og derfor bliver deres faglighed bundet op på noget værdifuldt og meningsfyldt for dem. Eleverne oplever, at de gennem uddannelsen udvikler sig både fagligt og personligt, de lærer om omsorg og sundhed og det er viden, som de kan bruge i deres eget liv. Flere har planer om at uddanne sig videre.

Mange elever motiveres også af, at de kender til faget gennem ufaglært arbejde eller har familie og venner inden for faget. Det ser ud til at være en motor for gennemførelse og gør disse elever mere resistente overfor udfordringer i uddannelsen. Det at de ved, hvad der venter dem, når de er færdige og dermed har en klar retning bliver til en slags teflon overfor forvirring, uklarheder og frustrationer. Derudover er det en styrke for de elever, der har familie med en sundhedsfaglig uddannelse, fordi de får hjælp under uddannelsen.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

- Det er unikt for uddannelsen, at eleverne oplever faglig stolthed på daglig basis. Deres arbejde anerkendes og værdisættes dagligt i oplæringen og det er en stor motivationsfaktor.
- Relationen til borgeren er central for deres motivation og noget de bruger som værn mod udfordringer på andre områder.
- Det er tydeligt, at de mange elever der har kendskab til og erfaring med faget også er meget mere resistente overfor udfordringer i løbet af uddannelsen.
- Det er derfor også tydeligt, at de elever, som ikke har denne erfaring som resistens, er meget mere sårbare overfor uklarheder, temposkift, udfordringer i oplæring mm.



*Faktisk, når jeg ser en af mine borgere glad, så bliver jeg sådan helt glad, 'årh!', af at se, hvor glad han eller hun bliver, fordi jeg har gjort det her. (...) hun flyttede ind for cirka en uge siden, jeg snakkede højt og tydeligt, så hun sagde til mig, at jeg snakkede højt og tydeligt lige i hendes øre, og tak for at gøre det, fordi hun kunne forstå mig.
(Hovedforløbselev)*

Hvad er det der er med det der med at hjælpe andre, hvad er det, det gør ved dig? Jeg bliver bare glad, altså. Også når jeg er på arbejde i Fakta, eller 365. Når jeg hjælper en, og de siger tak for hjælpen, du er rigtig sød, så bliver jeg inderi glad, at folk siger det til mig (...) når jeg er færdig med uddannelsen, så vil jeg se, hvordan det foregår og sådan noget. Tage ud og arbejde lidt og så skal jeg læse videre. Og det var først sygeplejerske, men jeg tror, at jeg har ændret min mening til ambulanceredder (GF2-elev)

*Det er at arbejde med mennesker og ligesom kunne gøre en indsats, der forbedrer deres livskvalitet. Jeg synes, det er ekstremt berigende. Altså, jeg får, jeg tror, jeg får mere ud af det, end borgerne gør
(Hovedforløbselev)*

HVAD KRÆVER DET AT VÆRE SOSU-ELEV?

At være elev på en social- og sundhedsuddannelse stiller store krav. De skal ikke bare leve op til faglige krav, men de skal også have en række kompetencer for at kunne være på forskellige hold på skolen og op til seks forskellige arbejdspladser uddannelse. Det institutionelle fokus sætter spot på de krav - ud over de faglige - som det kræver at gennemføre en social- og sundhedsuddannelse:

- **Omskiftelighed:** Elever skal kunne tilpasse sig nye situationer og afkode kulturen, krav, forventninger etc.
- **Fleksibilitet:** Elever skal have rummelighed og 'mental elastik' til at håndtere de mange skift
- **Strukturelt overblik:** Elever skal have overblik over uddannelsens mange skift, krav og støttetilbud
- **Tilpasning til tempo:** Elever skal kunne veksle mellem et langsomt tempo, der kan afføde stilstand og kedsomhed og et hurtigt tempo, der medfører krav om at være i faglig og mental topform
- **Social imødekommenhed:** Elever skal – udover borgere - kunne møde mange mennesker og afkode sociale situationer med stor menneskelig omtanke, imødekommenhed, empati mv.
- **Formulere egne krav:** Elever i oplæring skal kende deres ret til studie- og fordybelsestid og have modet til at formulere dette for oplæringsvejleder og leder på oplæringssted.



Listen er under videre udarbejdelse i resten af forskningsprojektet.

MULIGHEDER OG BARRIERER FOR GENNEMFØRSEL

Tværgående linjer

Vores undersøgelse tegner et nuanceret billede af elevernes oplevelser med deres uddannelse. Vi har fokuseret på elevernes egne perspektiver og har fulgt deres beskrivelser gennem institutionelle bevæggrunde og logikker. På trods af, at elevgruppen på SOSU H er mangfoldig, kan der alligevel tegnes nogle tværgående brede linjer over, hvad der er udfordrende såvel som motiverende.

Listerne til højre giver blik for, hvordan forskellige organisatoriske strukturer kan medvirke til at understøtte eller komplicere SOSU-elevernes uddannelsesveje. Dog er det centralt, at hvad der for nogle elever kan være svært at håndtere – fx mange skift – kan for andre være en positiv anledning til at afprøve mange dele af uddannelsens aspekter og betyde en større oplevelse af frihed. Listerne skal derfor læses med forbehold herfor.

I praksis giver denne midtvejsrapport anledning til at sætte fokus på indsatser, der har til hensigt at styrke elevernes gennemførelse. Dette kan tænkes på forskellige niveauer:

- Et individuelt plan i forhold til elevens støttebehov og fagligt udbytte især under oplæring.
- Et organisatorisk plan i forhold til tempo, praksisrelateret undervisning, opfølgning på oplæring og store hold.
- Et strukturelt plan i forhold til vekseldannelsessystemets mange skift, formelle rammer og oplæringsvejlederens formelle kompetencer.

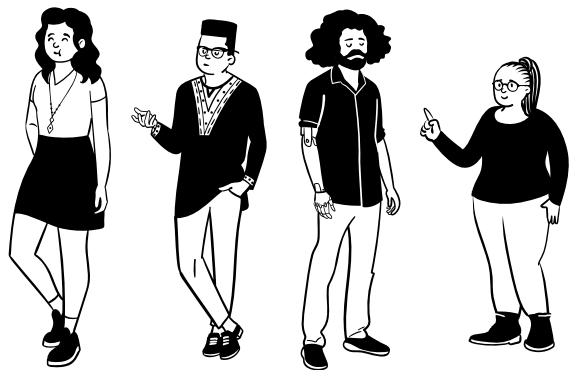
DET UDFORDRENDE

- Mange skift på forskellige arenaer kræver stor evne til at kunne afkode og navigere i forskellige arbejdspladskulturer og relationer.
- Den enkelte skal håndtere forskellige tempi i forhold til både skole- og oplæringsperiodernes længder, indhold og form.
- De mange skift kræver, at eleven ved hvilke støttetilbud og –kontakter der findes på skolen og i kommunerne og hvem der kan tages kontakt til hvornår.
- Den organisatoriske tilpasning til en mangfoldig elevgruppe (fx gennem merit, valgfag, ekstra støtte mv) kan opleves som spildtid for nogle elevgrupper, hvis tiden ikke meningsudfyldes for dem.
- Store hold kræver evne til at fastholde koncentration og deltagelse.
- Forskellige rammer for oplæringsforløb opleves som tilfældigt og giver ulige muligheder for studie- og fordybelsestid.

DET MOTIVERENDE

- Praksisrelateret undervisning bliver for eleverne en håndgribelig måde at forstå SOSU-faglighed på og opleves meningsfuldt.
- Støtteindsatserne – både faglige og psykosociale - på skolerne er både tydelige og vigtige for eleverne.
- Eleverne oplever, at de kan bruge meget af det de har lært i skoleperioderne i oplæring.
- Kontinuerlighed af relationer på skolen, såsom faste undervisere og klasser, kan skabe tryghed og genkendelighed med de mange skift undervejs i uddannelsen.
- Vejledere der formår at sætte et passende oplæringstempo og som ser den enkelte elevs behov, fremhæves som yderst central for et vellykket oplæringsforløb.
- Borgerkontakt står frem som det, der motiverer langt de fleste elever i deres dagligdag i oplæringen og bliver et værn mod de forstyrrelser, svære oplevelser eller uklarheder, der ellers opstår undervejs.

BAGGRUNDSMATERIALE



DATA

	Elever	Medarbejdere
Første runde	48	19 (lærere, SPS, PPR) (Ledelseinterview 2025)
Anden runde	33	
Tredje runde	Forår 2025 og frem	

Elever	GF1	GF2	HF	i alt
1. runde interview	15	23	10	48
2. runde interview	9	14	10	33

Første kolonne referer til første gang vi interviewer dem. Herefter er de geninterviewet senere, dvs. at GF1'erne er interviewet igen mens de enten var på GF2 eller HF, GF2 geninterviewet efter de startede på HF og HF-eleverne geninterviewet senere i deres hovedforløbsperiode. Anden kolonne referer til hvor mange der er interviewet i de forskellige grupper pr. medio 2024.

Etiske retningslinjer og GDPR regler er blevet fulgt og overholdt
Alle informanter og citater er pseudonymiseret

Interviews med elever:

Vi har talt med i alt 48 elever, der enten var på GF1, GF2 eller hovedforløb første gang vi mødte dem. Nogle var 16 år og andre over 60, hvilket afspejler det store aldersspænd, som er på social- og sundhedsuddannelserne.

Vi har både talt med dem, der er i gang med at blive assistenter og dem, der er i gang med at blive hjælpere. Vi har talt med nogle der var i tvivl, nogle der er faldet fra og nogle der troede de skulle være PAU, men endte med at vælge en SOSU-uddannelse efter GF1.

Ud af de 48 elever har vi geninterviewet 33. Vi har valgt at vente med at geninterviewe nogle GF1-elever, for at sikre os, at vi møder eleverne på forskellige tidspunkter af deres uddannelser. Derudover er der nogle af de 48 der er faldet fra mellem 1. og 2. interview, og enten ikke har været mulige at få kontakt til igen, har været på barsel eller blot ikke ønsker at deltage igen. De geninterviewede kontaktes til et tredje interview fra efteråret 2024 og frem.

Vi har i alt udført 60 enkeltinterviews og 5 fokusgruppeinterviews med eleverne. Spørgeguiderne har været forskellige i første og anden runde interviews. I første interviewrunde har vi spurgt ind til temaer vedrørende valg af uddannelse, det sociale og faglige i undervisningen, hjælp og støtte og forestillinger om fremtiden. I anden runde har vi været interesserede i hvad der er sket siden sidst, hvordan opstart nye steder har været, hvordan en typisk uge ser ud samt om motivation for uddannelsen.

Gruppeinterviews, fagpersoner:

Vi har udført fire gruppeinterviews (to fokusgrupper med undervisere, ét med SPS og ét med PPR). I disse interviews har fokus været at blive klogere på pædagogiske og didaktiske tiltag og hvilke udfordringer og muligheder fagpersonerne oplever i deres virke.

Observationer, GF1 og GF2:

Ved projektets opstart, var dele af projektgruppen ude at lave observationer af flere dage og omgange på afdelingerne i Hillerød (GF1), Skelbækgade (GF1) og Brøndby (GF2). Grundlaget for observationerne var blandt andet at udvikle første spørgeguide.

LITTERATURLISTE

Andersen, T. Y. & Juhl, O. (2006). *Frafald og undervisningsmiljø på erhvervsuddannelserne, EUD og social- og sundhedsuddannelserne, SOSU*. Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM).

Bisgaard, J. (2018). *Praktikkens didaktik: Hvordan styrkes lærlinge og studerendes engagement og læring i praktik?* DPU, Aarhus Universitet.

Brandt, L. I. (2013). *Social- og Sundhedshjælperuddannelsen - den rette hylde? Et uddannelsessociologisk og livshistorisk perspektiv på frafald og gennemførelse af en erhvervsuddannelse*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitets Forlag.

BUVM (2024). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne) og Socialistisk Folkeparti, Liberal Alliance, Danmarksdemokraterne, Det Konservative Folkeparti, Radikale Venstre, Dansk Folkeparti og Alternativet om flere social- og sundhedsassistenter og social- og sundhedshjælpere til vores sundhedsvæsen og ældrepleje*. Børne- og Undervisningsministeriet.

EVA. (2001). *Social- og sundhedshjælperuddannelsen: undersøgelse af en uddannelse i forandring*. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Ibsen, J. T. (2022). *Støtte til fastholdelse af sårbare SOSU-elever: Erfaringer og perspektiver fra SOSU-elever og professionelle omkring eleverne i København*. VIVE og forfatteren.

Jensen, A. W. (2011). *Frafaldsbekæmpelse på sosu - mikroniveauets betydning*. I C. H. Jørgensen (red.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (s. 33-48). Roskilde Universitetsforlag.

Jensen, A. W. (2012). *Sosu-elevs læring i skolepraktiksamspillet: analyser af klasserum, praktik og elevtilblivelser*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.

Kristiansen, M. H. (2022). *'Hører jeg så ikke til her?': En institutionel etnografi for studerende i psykosociale vanskeligheder i videregående uddannelse*. Roskilde Universitet.

Lauritzen, H. H., Jensen, M. C. F., Kjer, M. G., Mikuta, M. I. (2022). *Analyse af social- og sundhedsfagenes image og imageudfordringer – Rekruttering til og fastholdelse i social- og sundhedsfagene*. VIVE og forfatterne.

Lehn-Christiansen, S. (2011). *I sundhedens tjeneste: om praktiseringer af sundhedsfremme i social- og sundhedshjælperuddannelsen*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.

Liveng, A. (2007). *Omsorgsarbejde, subjektivitet og læring: Social- og sundhedshjælperelvers orienteringer mod omsorgsarbejdet og deres måde med arbejdets læringsrum*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet. <http://hdl.handle.net/1800/2711>

Louw, A. V., & Hansen, N-H. M. (2018). *Det gode uddannelsesliv i praktikken: Vidensnotat om praktikken på social- og sundhedshjælperuddannelsen, social- og sundhedsassistentuddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen*. Forfatterne og Center for Ungdomsforskning.

Lynggaard-Jensen, L., & Wegener, C. (2016). *Styrkelse af klasserumskultur i social- og sundhedsuddannelserne gennem undervisernes kompetenceudvikling*. Aalborg Universitet.

Møller, B. (2022). *Tvivel som trigger for læring: Et pædagogisk perspektiv på læring i omsorgsarbejdet*. Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet.

Møller, B., Wegener, C., Nyhus Rohwedder, A-B., Thomassen, A. O. & Dybdal, R. (2021). *Uddannelse til ældrepleje: Et scoping review af læring i dansk social- og sundhedsuddannelse*. I: *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 11, No. 2, 91-116

Nyhus Rohwedder, A-B. (2022). *Praksisforbedrende læringsamtaler i SOSU*. I: *Kognition & Pædagogik*, (123), Artikel 7.

Nyhus Rohwedder, A-B., & Thomassen, A. O. (2022). *Samarbejde mellem forskning og SOSU-uddannelsespraksis*. *Kognition & Paedagogik*, (123), Article 1.

Pedersen, E. B. (2004). *Social- og sundhedshjælpere og -assistenter: antal, flow og årsager til frafald under og efter endt uddannelse*. Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.

Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Rowman Altamira.

Wegener, C. (2007). *Undervisningsmiljøer på social- og sundhedsskoler*. Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM).

Aarkrog, V. (2023). *"Hvis de vil have flere ind på den her uddannelse, så skal der mere af det der simulation": En undersøgelse af elevs læring i simulation som tredje læringsrum i social og sundhedsuddannelsen*. DPU, Aarhus Universitet. <https://videnscenterportalen.dk/vfv/wp-content/uploads/sites/6/2023/08/Sosu-Sim-afsluttende-rapport-15.8.23.pdf>