

# Læring som identitetsdannelse blandt social- og sundhedsassistentelever i første praktik



Brian Sångren, studienummer 20140204

Master i læreprocesser, Aalborg Universitet

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Specialerapport, 4.semester

Specialisering: Didaktik og professionsudvikling

Vejleder: Annie A. Jensen

Aflevering: 17. december 2015

Antal tegn, inkl. Mellemrum: 107.383

”... jeg er nødt til at skabe min egen identitet på hvordan en social- og sundhedsassistent skal være. Fordi, det er ikke altid at den social- og sundhedsassistent jeg ser, er den rigtige. Så jeg er nødt til at skabe min helt egen rolle og min helt egen måde at være på.”

(Social- og sundhedsassistentelev, 1. praktik).

## Indhold:

Indledning .....	4
Indkredsning af problemfelt .....	5
Problemformulering .....	7
Teori .....	8
Fire grundlæggende præmisser for læring .....	8
Social deltagelse som læring .....	8
Praksisfællesskab .....	8
Videnskabsteoretisk udgangspunkt for Wenger .....	9
Identitet og læring .....	9
Grænsemøde og meningsforhandling: .....	11
Ikke-deltagelse .....	12
Identitetsdannelse og læring .....	12
Identifikation .....	12
Negotiabilitet .....	13
Videnskabsteoretisk og metodologisk tilgang .....	14
Ontologisk udgangspunkt .....	14
Empiri .....	15
Metodevalg .....	15
Overvejelser om det kvalitative interview .....	15
Kritik af metodevalg .....	16
Udvælgelse af deltagere .....	16
Interviewguiden .....	17
Overvejelser ved transskription .....	17
Forskningsdesign .....	18
Analysemetode .....	18
Figur 1. analysemodel .....	20
Analyse af empiri .....	20
Analyse af elevens læring som en identitetsdannelse .....	20
Overgangen mellem to praktiksteder og praksisfællesskaber: .....	21
Mødet med borger/patient .....	23
Elevernes oplevelse af vejlederens rolle .....	24
Elevernes oplevelse af placering i praksisfællesskabet .....	30

Elevens møde med andre praksisfællesskaber .....	34
Elevernes beskrivelse af en social og- sundhedsassistent fagidentitet.....	35
Konklusion.....	36
Diskussion og perspektivering.....	37
Abstract.....	39
Litteraturliste.....	42
Bilag.....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
Bilag 1: Brev til interviewpersoner .....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
Bilag 2: Interviewguide .....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
Bilag 3: Analyse- og kategoriskema for interviewperson 1 .....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
Bilag 4: Analyse- og kategoriskema for interviewperson 2 .....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
Bilag 5: Analyse- og kategoriskema for interviewperson 3 .....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
Bilag 6: Analyse- og kategoriskema for interviewperson 4 .....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
Bilag 7, 8, 9, 10: Transskription af interview 1, 2, 3, 4 kan rekvireres.	

## Indledning

På Social og sundhedsskolen i Silkeborg uddanner vi blandt andet social og sundhedsassistenter som er trin 2 i social- og sundhedsuddannelsen. Uddannelsen er en vekseluddannelse med normalt 4 skoleperioder og 3 praktikperioder. Skoleundervisningen varer 32 uger. Opdelingen mellem skole og praktikperioder fremgår af den lokale undervisningsplan.

Praktikuddannelsen tilrettelægges således, at 1/3 af den samlede praktiktid foregår på et somatisk sygehus, og 1/3 foregår i det primærkommunale område. Afhængig af organiseringen af det psykiatriske område foregår den tredjedel af praktiktiden, der vedrører det psykiatriske område, enten i en region eller i en kommune.

Hovedforløb for social- og sundhedsassistent (PASS, 2014):

Skole	Praktik	Skole	Praktik	Skole	Praktik	Skole
Ca. 16 uger	Ca. 14 uger	Ca. 7 uger	Ca. 14 uger	Ca. 5 uger	Ca. 14 uger	Ca. 4 uger

Det danske sundhedsvæsen er opbygget af det primære sundhedsvæsen, som omhandler kommunale tilbud og det sekundære sundhedsvæsen som omfatter regionernes og statens sundhedstilbud. Kommunal- og sundhedsreformen i 2005 har betydet, at mange sundhedsopgaver er flyttet fra sekundær til primær sundhedstjeneste. Hospitalerne varetager i stigende grad behandling, mens den efterfølgende pleje og rehabilitering foregår i primærsektoren. Kommunerne har oprettet akutafsnit og rehabiliteringsafdelinger, som skal varetage mere komplekse plejeopgaver. Disse afsnit modtager eksempelvis borgere, der udskrives kort tid efter operation til medicinsk behandling, eller borgere der i en periode er syge og har brug for behandling, pleje eller mere hjælp end de plejer.

KORA lavede i 2013, på vegne af FOA – Fag og arbejde, en undersøgelse der påviser, at antallet af social- og sundhedsassistenter på sygehuse og hospitaler samlet set falder i perioden fra 2007 til 2012 med et toppunkt i 2009 med ca. 9.000 social- og sundhedsassistenter til et antal på godt 7.500 i 2012 og faggruppens andel af plejepersonalet varierer afhængig af specialer (Holm-Petersen, Buch, & Kruse, 2013). Samtidig er antallet af social- og sundhedsassistenter der er ansat i kommunerne steget med 40 % fra godt 17.000 i 2007 til over 23.000 i 2012 (KL, 2014) og de tal beskriver, den glidning af opgaver der er sket fra den sekundære til primære sundhedssektor.

Med en sundhedssektor i hastig forandring skal sundhedsuddannelserne tilpasses denne foranderlige verden. KL forsøger at imødekomme disse samfundsmæssige forandringer med deres udspil Next Practice. Det nære sundhedsvæsen skal udvikles og forbedres og i følge KL skal det blandt andet ske gennem at lave bedre sundhedsuddannelser.

På baggrund af ovenstående igangsatte Social og sundhedsskolen i Silkeborg i 2015 et praksisforskningsprojekt *Nye praktikløsninger for social- og sundhedsassistentuddannelserne* i samarbejde med Silkeborg Kommune, Skanderborg Kommune, Hospitalsenhed midt i Region Midtjylland, FOA i Skanderborg & Silkeborg. Udover ønsket og behovet for at nytænke social- og sundhedsassistentuddannelsens somatiske praktik var formålet med projektet, at social- og sundhedsassistentuddannelsen i højere grad skal bidrage til en større tværsektoriel forståelse for sammenhæng og helhed i sundhedsvæsenet, men også at give muligheden for at øge optaget på social- og sundhedsassistentuddannelsen ved at reducere presset på sygehuspraktikpladserne (Wegener, Seibæk, & Roed, 2015). I projektet skulle social- og sundhedsassistentelevernes første praktik, som er den somatiske praktik og som hidtil er foregået på sygehus i en 14 ugers periode, nu deles op med en 7 ugers praktik på sygehus og en 7 ugers praktik på en akutafdeling i kommunen, rækkefølgen mellem de to praktiksteder var vilkårlig. Fokus i projektet var ikke den enkelte aktør (den enkelte elev, vejleder eller den enkelte praktikplads), men samarbejdet mellem aktørerne og tilrettelæggelsen af elevernes læring. Praktikmålene og elevernes ansættelsesforhold var under projektet uændrede.

Dette masterspeciale skal opfattes som en naturlig opfølgning på dette projekt, som er lavet i samarbejde mellem skole, region og kommune.

### Indkredsning af problemfelt

I projektrapportens konklusion beskrives det blandt andet, at eleverne er;

*"glade for praktikken i både primær og sekundær sektor, men de synes ikke, de når at falde til ro og få den sikkerhed der gør, at de kan løse opgaver selvstændigt."* (Wegener, Seibæk, & Roed, 2015)

Den samlede praktiklængde er uændret, men varigheden af tilstedeværelsen på det enkelte praktiksted er reduceret hvilket må betyde, at elevens evne til at falde til i et nyt miljø og hurtigt adaptere til nye arbejdsformer og kollegiale relationer, får betydning for eleven læringsoplevelse eller læringsudbytte. Hvis vi opfatter de to praktiksteder som praksisfællesskaber, som ifølge Etienne Wenger er kendetegnet som et fællesskab skabt over tid gennem langvarig udførelse af fælles virksomhed, vil eleverne deltage som perifere medlemmer i praksisfællesskabet. Elevens læring vil ske gennem legitim perifer deltagelse, gensidigt engagement og meningsforhandling, ved at eleven er en aktiv deltager i sociale fællesskabers praksis og konstruerer identiteter i relation til disse fællesskaber. Det modsatte af perifer deltagelse er ikke som man kunne tro central deltagelse, men fuld deltagelse. Eleverne har en anerkendt/legitim placering, hvor de som nybegyndere ikke kan deltage fuldt, men deres tilstedeværelse og position anerkendes af de andre deltagere (Nielsen & Kvale, 1999). Den identitetsudvikling som Wenger hævder at praksisfællesskabet tilbyder, kan følge multiple baner (Wenger, 2004) og med et kortere forløb kan det påstås, at eleven hindres i muligheden for at opnå fuld deltagelse i praksisfællesskabet

Social- og sundhedsassistenten har forskellige roller i de to sundhedsområder. I sekundærsektoren arbejder social- og sundhedsassistenten i et tæt samarbejde med

sygeplejersker og læger på afdelingerne på sygehuset, og er i det faghierarki lavest placeret. I modsætning til primærsektoren, hvor social- og sundhedsassistenten i det sundhedsfaglige hierarki supplerer sygeplejerskens kompetencer på mange områder, ofte er sygeplejerskere antalmæssigt overlegne og samtidig har social- og sundhedshjælperne kompetencemæssigt under sig. Jeg ser en risiko for, at eleven placeret i en potentiel faglig "magtkamp" på kompetencer og bevisførelse for faggruppens uundværlighed i et område hvor opgaveglidning og besparelser er en kendsgerning, påvirker identiteten tidligt i uddannelsen. Modsat kan man sige, at deltagelsen i flere praksisfællesskaber netop kan åbne for flere muligheder for en differentieret opfattelse af en fagidentitet hos eleven, fordi flere forskellige identiteter synliggøres.

I en anden beskrivelse i projektrapportens konklusion står;

*"... at mange elever og vejledere oplever forløbet som en dobbelt opstart og ikke som en overgang, hvor det andet praktiksted bygger oven på det, der er arbejdet med og lært på det første praktiksted"* (Wegener, Seibæk, & Roed, 2015).

Citatet peger på en udfordring for eleverne, der skal i praktik i et kompliceret forløb, der kræver stort overblik og refleksionsevne. Ligeledes tegner der sig en udfordring for vejlederne, som skal koordinere og sammenkoble to perioder og rumme elevens forskellige oplevelser.

I en undersøgelse fra Rambøll for KL om frafald på social- og sundhedsassistentuddannelserne henvises til et litteraturstudie om emnet siden 2004, hvor det konkluderes, at mellem flere forskellige årsager til frafald, vejer praktikrelaterede problemer størst i samtlige af de undersøgelser der er blevet undersøgt. I Rambølls undersøgelse beskrives det, at frafald eller overvejelser om frafald sker for 22% af assistenteleverne de første 3-4 måneder. En anbefaling fra Rambøll på baggrund af deres undersøgelse er en øget sammenhæng mellem skole og praktik (Rambøll, 2011), men der er af gode grunde ikke undersøgt, om en delt praktik har betydning for frafaldet. I denne frafaldsoptik er det relevant, at undersøge hvordan eleverne oplever den delte praktikperiode for, at kunne forstå om den kan spille en rolle i forhold til frafald i praktikperioden.

På baggrund af ovenstående og de udfordringer social- og sundhedsassistentuddannelsen står overfor og som det ændrede praktikforløb skulle imødegå, søger jeg en forståelse af; hvordan rammeændringer påvirker social- og sundhedsassistentelevens læringsituation i den første praktikperiode i uddannelsen. Jeg vil med kvalitative interviews og en hermeneutisk tilgang analysere og fortolke empiri for, at undersøge om en praktikperiode delt mellem to forskellige sundhedsområder, det primære og sekundære sundhedsområde, og praksisfællesskaber har betydning for det læringsrum som eleven møder, og kan påvirke den identitetsdannelse, som eleven gennemgår ved at tage en uddannelse.

Derfor er håbet, at den viden som dette masterspeciale genererer, kan bruges i en uddannelsessammenhæng af praktikvejledere og uddannelsesplanlæggere, som et refleksionsgrundlag til at udvikle en social- og sundhedsuddannelse og profession, der i et omfang tilrettelægges med elever og ikke kun struktur i fokus, med en anerkendelse af de forandringskrav som ændrede behov på sundhedsområdet stiller.



## Problemformulering

Med denne indledning og beskrivelse af konteksten for specialet kommer jeg frem til følgende problemformulering:

***Hvad oplever social- og sundhedsassistentelever som betydningsfuldt for læring i en somatisk praktik opdelt mellem to praksisfællesskaber når læring forstås som en identitetsudvikling?***

For at besvare problemformuleringen anvendes følgende forskningsspørgsmål:

***Hvordan oplevede eleven at opnåede erfaringer fra et praktiksted blev læringsmæssigt sat i spil på det næste praktiksted?***

***Hvilke faktorer synes væsentlige for, at eleven oplever at være i et godt læringsmiljø?***

***Hvilke barrierer for læring oplever eleven i den delte praktikperiode?***

***Oplevede eleven forskelle på social- og sundhedsassistentelevens kompetencer på de to praktiksteder og havde det betydning for elevens oplevede fagidentitet?***

Her følger en afklaring og præcisering af de begreber der anvendes i problemformuleringen og i forskningsspørgsmålene.

Oplever: at eleven med sine egne sanser registrerer, et synsindtryk etc. eller som resultat af en refleksion eller overvejelser.

Social- og sundhedsassistentelever: Elever der i deres første praktikperiode, den somatiske praktik, har deltaget i projektet Nye praktkløsnings, og har været i praktik 14 uger fordelt med 7 uger på henholdsvis sygehus og 7 uger på en kommunal akut afdeling.

Læring: Her vil jeg referere til Wengers definition på læring, således at læring skal opfattes som; de psykiske processer, som finder sted i den enkelte deltager i den kommunikative sociale kontekst, gennem enten tilsigtet kommunikation i undervisning eller utilsigtet kommunikation, i socialisering (Wenger, 2004, s. 206).

Faglig identitet: Jeg anvender Kåre Heggens beskrivelse af hvordan professionel identitet kan opfattes nemlig som; elevens mere eller mindre bevidste opfattelser af "sig selv" som fagperson, når det drejer sig om hvilke typer egenskaber, værdier og holdninger på som på basis af etiske retningslinjer, færdigheder eller kundskaber, konstituerer eleven som en god social- og sundhedsassistent (Molander, Terum(red), 2013, s. 324)

Praksisfællesskaber: skal forstås ud fra E. Wengers beskrivelse, som fællesskaber omkring en praksis kendetegnet ved gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire.

## Teori

I det følgende afsnit vil jeg redegøre for E. Wengers teori om social læring og mit udgangspunkt er hans bog "Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet".

Wenger udlægger sin læringsteori som en teori om læring blandt mange andre, så målet for ham er ikke at forkaste de andre læringsteorier, men erkender at de forskellige teorier påpeger fundamentale opfattelser af karakter af viden, indsigt og mennesker der ved, og derfor så også om hvad der har betydning for viden.

### Fire grundlæggende præmisser for læring

Udgangspunktet for læring er et perspektiv der sætter læring i sammenhæng med vores levede erfaringer med deltagelse i verden (Wenger, 2004) og med fire præmisser beskrives hvad der grundlæggende har betydning for læring;

1. Vi er sociale væsener.
2. Viden drejer sig om værdsatte kompetencer med hensyn til værdsatte virksomheder.
3. Indsigt er et spørgsmål om deltagelse og aktivt engagement i verden.
4. Mening – vores evne til at opleve verden og vores engagement i verden som meningsfuldt.

### Social deltagelse som læring

For at kunne karakterisere en social deltagelse som læring skal bestemte komponenter være til stede:

1. Mening: en betegnelse for vores evne til individuel og kollektiv at opleve vores liv og verden som meningsfuld.
2. Praksis: de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling.
3. Fællesskab: de sociale konfigurationer hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence.
4. Identitet: en betegnelse for hvordan læring ændrer hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vore fællesskaber (Wenger, 2004, s. 14-15).

### Praksisfællesskab

Begrebet praksisfællesskab dækker de praksisfællesskaber vi alle på forskellige måder og sammenhænge er en del af; i familien, på arbejdspladsen, i skolen, i fritidsrockbandet, i virtuelle fora og er dermed en integreret del af vores dagligdag. Wenger definerer dem som; *et fællesskab skabt over tid gennem langvarig udførelse af fælles virksomhed* (Wenger, 2004, s. 59). Så der er ikke kun tale om formelle fællesskaber hvor vi, som Wenger siger; får udstedt medlemskort, men også alle de uformelle fællesskaber som vi naturligt glide ind og ud af, og hvori vi har forskellige centrale eller perifere positioner, afhængig af vores kompetencer og handlinger.

I første omgang er det rimeligt at se på om elevernes praktiksteder kan karakteriseres som praksisfællesskaber. De tre dimensioner der kendetegner praksisfællesskabet; gensidigt engagement, en forhandlet virksomhed og et repertoire af ressourcer der kan forhandles over tid,



synes jeg er til stede i de fællesskaber som eleverne skal indgå i. For plejegrupperne i kommunale akutafsnit og regionale sygehusafdelinger kan vi for begge sige, at grupperne har langvarig baggrund af gensidigt engagement og flere medarbejdere har været ansat mange år, de udfører en fælles virksomhed idet de forhandler indbyrdes om hvad de foretager sig, hvordan de skal opføre sig, deres relation til arbejdsstedet, og meningen med de artefakter der findes til støtte for deres samarbejde. De besidder en grundlæggende tværfaglig viden om hvad andre ved og hvad andre kan, og hvordan de kan bidrage til virksomheden (Wenger, 2004, s. 146-150).

Læring er ikke en særskilt aktivitet, som vi gør på et bestemt tidspunkt når vi ikke gør andet, eller bare holder op med at gøre når vi gøre noget andet (Wenger, 2004, s. 18). Vi kan sættes i situationer hvor læring intensiveres, men at påstå at vi kan holde op med at lære eller sikre at en bestemt læring foregår, mener Wenger er naiv; vi kan formode at læring foregår.

I et praksisfællesskab lærer man ikke blot den pågældende praksis, man udvikler sig også og lærer de værdier at kende, der knytter sig til fællesskabet. I praksisfællesskabet udvikler vi common sense gennem et gensidigt engagement.

### Videnskabsteoretisk udgangspunkt for Wenger

Engagement i praksis involverer altid hele personen både handlen og viden på samme tid. Så praksis er ikke splittet op imellem det teoretiske og praktiske eller tale og handling. Vores måde at forstå verden på er individuel og vi har vores egne teorier, i praksisfællesskabet udvikler, forhandler og deler vi dem. Wenger siger videre: *"virksomhed i aktivitet er resultat af evolution, alligevel er det de meninger vi producerer der tæller"* (Wenger, 2004, s. 65). Det tolker jeg som, at Wenger forstår, at vi som mennesker befinder os i en objektiv biologisk verden, men vores mening og forståelse af verden skaber vi gennem social virksomhed eller aktivitet. Wenger forklarer: *"verden er den kontekst der ikke i sig selv er vores oplevelse, men hvori vi lever, og som vores oplevelser finder sted i forhold til"* (Wenger, 2004, s. 324, note 18), altså en objektiv verden som kan indbefatte andre mennesker som ikke er direkte involveret i en specifik oplevelse. Det opfatter jeg som et epistemologisk og ontologisk udgangspunkt for Wenger, som er en social konstruktivistisk tanke. At vi gennem social virksomhed og forhandling konstruerer verden og forsøger at skabe mening. Wenger hævder at mening skabes gennem meningsforhandling og gennem deltagelse og tingsliggørelse; som er fundamental for oplevelse af mening og karakteren af praksis (Wenger, 2004, s.66).

### Identitet og læring

Wenger fastslår, at der er en vigtig sammenhæng mellem praksis og identitet, idet praksis medfører en forhandling af måder at være en person på. I skabelsen af et praksisfællesskab skal der indgå et fælles engagement og dermed også en anerkendelse af hinanden som deltagere, og det vil uundgåeligt medføre en forhandling af identiteter (Wenger, 2004). Denne identitetsskabelse er under konstant tilblivelse. Samtidig adskiller han uddannelse og oplæring, hvor uddannelse taler om et bredere begreb og retter sig mod en identitetsdannelse hvor oplæring er tættere knyttet til bestemte kompetencer og mål. *"Oplæring skal starte en indadrettet bane med kompetence i en bestemt praksis som mål"* (Wenger, 2004, s. 298).

Wenger fastlægger 5 måder at opleve identitet i praksis på, som betegner den fuldgældige oplevelse af engagement i praksis, nemlig;

- a. som forhandlet praksis,
- b. som medlem af fællesskab,
- c. som læringsbane,
- d. som neksus af multiple medlemskab,
- e. som relation mellem det lokale og det globale.

a. Identiteten konstrueres gennem vores væren i verden og befinder sig mellem deltagelses- og tingsliggørelses-hændelser. Wenger mener, at noget af vores identitet, skabes gennem det vi siger om os selv, og de historier vi skaber, og anerkender brugen af kategorier, selvbilleder og narrativer som havende betydning for en identitetsskabelse. Identitet i praksis defineres som social fordi den skabes gennem deltagerens oplevelser i specifikke fællesskaber. Så når Wenger taler om identitet som forhandlet praksis, så menes dermed at identiteten skabes gennem en deltagelse i et fællesskab og tingsliggørelse. Mellem det som handler om hvad deltageren selv og andre fortæller om deltageren og det deltageren erfarer gennem en aktiv deltagelse i et fællesskab. Disse virkninger af mødet med verden, udvikler efterhånden vores identitet i en meningsforhandling omkring selvet, og deri kan vi så forstå det fortsatte og konstante identitetsarbejde.

b. De former for kompetencer og erfaringer et medlemskab af et fællesskab giver, er også identitetsskabende. Gennem gensidigt engagement lærer vi hvordan vi skal gøre, hvad vi kan forvente af de andre, og fællesskabet konstitueres gennem denne gensidighed. Der opbygges en individualitet baseret på fællesskabet (Wenger, 2004, s. 177). Ligeledes mener Wenger, at når vi tilhører en virksomhed, i dette tilfælde en sygehusafdeling og et kommunalt korttidsafsnit, vil vores ansvarlighed for hvorledes vores bidrag til virksomheden udføres, få os til at opfatte verden på en bestemt måde og give et bestemt fokus. Det forhold kan påføre identiteten et bestemt perspektiv, vel vidende at ikke alle medlemmer af et praksisfællesskab ser verden på samme måde, men kan have en tendens til at give samme fortolkninger og træffe bestemte valg (Wenger, 2004, s. 178). Praksis' historie aflæses i de artefakter, sprog og handlinger og det repertoire som indgår i praksis. Det fortolker vi og bliver en del af, igennem vores engagement i praksis, og bruger det som en del af vores identitet som referencer og hændelser.

c. Ser vi på identitet som læringsbane hævder Wenger at; *"læringsforløb og deltagelsesformer er defineret ved deres aktuelle engagement såvel som deres placering på en bane."* (Wenger, 2004, s. 181). Praksis åbner for identiteter og valg af baner som meningsforhandles og bliver meningsfulde og læringsmodstand kan være en *"ægte tørst efter læring af en art, som sætter ens identitet på en meningsfuld bane og giver et vist meningsejerskab"* (Wenger, 2004, s. 306).

Wenger opstiller forskellige typer af baner og det er vigtigt at fremhæve, at det ikke skal opfattes som baner med en på forud lagt ret linje, der fører til noget bestemt, men skal opfattes som en kontinuerlig bevægelse, som har sin egen impuls og et felt af påvirkninger (Wenger, 2004). En bane der bestemmes gennem harmoniseringsarbejde, en identitetsforhandling der er en aktiv

kreativ udviklingsproces mellem individet og praksisfællesskaber. Wenger peger på forskellige baner i forbindelse med praksisfællesskaber:

Den perifere bane som aldrig fører til fuld deltagelse i praksisfællesskabet, men kan være betydningsfuld nok til at bidrage til en identitet.

En indadgående bane der fører mod fuld gyldig deltagelse i praksisfællesskabet. Der vil ske en kompetenceforøgelse gennem oplæring af bestemte praksisser rettet mod fagmålene for denne praktik, men lige så sikkert kan eleven opnå læring ved identitetsforhandling med praksisfællesskabet.

Insiderbanen i den fulde deltagelse som fortsat kræver genforhandling af identitet grundet nye krav og nye hændelser.

Grænsebaner som finder værdi i, at forbinde praksisfællesskaber og til sidst,

de udadgående baner som fører væk fra fællesskaber, som at være på vej væk. Det er også identitetsskabende idet der søges nye relationer, nye positioner i andre fællesskaber og nyt syn på sig selv. Disse forskellige baner har betydning for denne enkeltes syn på sig selv og sin praksis, og giver forskellige perspektiver på deltagerens deltagelse og identitet i arbejdet (Wenger, 2004, s. 181). Det kan illustreres på den måde; når social- og sundhedsassistenteleven åbner døren til praktikstedet, vil praksisfællesskabet, gennem dets deltagers praksis og identiteter som repræsenterer områdets muligheder og historie, tilbyde eleven forskellige baner for identitetsdannelse som eleven kan vælge imellem ved sit engagement i praksisfællesskabet.

d. Deltagelse i flere praksisfællesskaber kalder på flere identiteter, så vi taler om, at eleven befinder sig i en multiplicitet med flere baner på samme tid. Det medfører, at identitetsbegrebet er en oplevelse af multiple medlemsskaber og et harmoniseringsarbejde på tværs af grænser. Social- og sundhedsassistenteleverne tænder og slukker ikke bare for deres identiteter, de er stadig mødre, ægtefæller, maratonløbere osv. mens de går på arbejde. Så identitet er mere end bare en enkelt bane men et net eller nexus af flere medlemsskaber, som ikke ophæver hinanden men hele tiden er der, som forstærker noget og støder mod noget. På baggrund af disse udsagn påpeger Wenger grunden til, at harmonisering bliver en del af identitetsforståelsen. De mulige modsatrettede krav til engagement, ansvarlighed og repertoire der ligger i medlemsskabet af multiple fællesskaber, fordrer et aktivt harmoniseringsarbejde for at kunne integrere vores forskellige former for deltagelse, og underbygger at der i identitetsdannelsen ligger en temporalitet.

#### Grænsemøde og meningsforhandling:

Når eleven deltager i praksisfællesskabet, vil hun møde andre praksisfællesskaber i praktikken, eleven vil i nogle tilfælde krydse grænsen fra et praksisfællesskab og komme på besøg i et andet. Den interne relation i praksisfællesskabet og den eksterne relation mellem praksisfællesskaberne har betydning den forbindelse der kan opstå mellem dem. Wenger opstiller 3 typer af grænsemøder; eleven kan opleve at stå ansigt til ansigt med deltagerne i det andet praksisfællesskab og det kan resultere i et ærligt møde, men eleven kan opleve det som at stå som gidsel mellem to praksisfællesskaber. Et besøg der gennem fordybelse giver den besøgende en

øget viden om en praksis, hvor den besøgende sætter sin egen praksis i baggrunden. De der får besøg, vinder ikke så meget ved dette. Et tredje møde kan være, at delegationer fra praksisfællesskaber mødes og der opstår meningsforhandling. Det kan også opfattes som en overlapning som fører til forståelse (Wenger, 2004).

Eleverne bevæger sig periferien af to fællesskaber og kommer på besøg i dem begge med mulighed for læring, og ideelt set med mulighed for påvirkning af de fællesskaber de besøger.

### Ikke-deltagelse

Vi har foreløbig berørt identitetsdannelse gennem deltagelse i praksisfællesskaber, men ved ikke-deltagelse kan vi også lære om vores identitet. En ikke-deltagelse i praksisfællesskaber er også en identitetsskabende mulighed, ved at vi identificerer os i mødet med andre professioner eller fællesskaber, som man ikke er medlem af, eller ikke kunne ønske sig at være, eller drømmer om at blive. Ved at møde andre ved jeg hvad jeg ikke er, hvilket så på den måde er med til vise, hvad jeg så er. En ikke-deltagelsesidentitet er en uundgåelig del af at færdes i et landskab af fællesskaber. Nogle fællesskaber identificerer sig som en modsætning til et andet fællesskab og som insider med en fuld deltagelse i et sådan fællesskab, vil det på den måde være identitetsafgrænsende (Wenger, 2004, s. 195).

Deltagelsesaspektet er afgørende, når vi ser på om ikke-deltagelse fører til periferitet eller marginalitet, som er de begreber, Wenger anvender om de forhold hvor deltagelsesaspektet henholdsvis; begrunder ikke-deltagelsen og kan virke aktiverende for deltageren og på den anden side, hvor ikke-deltagelsen forhindrer fuldgyldig deltagelse i fællesskabet og opleves problematisk. Modsat kan en bestemt praksis holde medlemmer ude i marginalitet og hele tiden skubbe dem tilbage i en ikke-deltagelsesidentitet (Wenger, 2004).

### Identitetsdannelse og læring

Wenger peger på forskellige måder at arbejde med læring og identitet.

Læring og identitetsdannelse sker gennem engagement, fantasi og indordning ved to forskellige processer; identifikation og negotiabilitet, som begge afføder både deltagelses- og ikke-deltagelsesidentiteter. Wenger slår her fast at identifikation ikke udelukkende er internalisering, men kræver en konstant konstruktion af en identitet i en social kontekst (Wenger, 2004, s. 336).

### Identifikation

Ved identifikation gennem engagement, foregår læring primært gennem at skabe praksisfællesskaber, fællesskabsdannende aktiviteter, produktion af fælles artefakter og forhandling af nye situationer. For at understøtte læring gennem engagement kræver det adgang til og samspil med andre deltagere i løbet af deres eget engagement, samt en evne og berettigelse til, at bidrage og udføre en virksomhed til meningsforhandling og udvikling af fælles praksis. Det kræver en adgang til fællesskabets symboler, sprog, dokumenter og lignende. Denne dobbelte adgang til deltagelse og tingsliggørelse gør engagement til en særlig kontekst for læring og identitetsdannelse, og mangler denne adgang resulterer det i en manglende evne til at lære (Wenger, 2004, s. 212-213).

Identifikation gennem fantasi, som understøtter identifikation gennem engagement, drejer sig om det vi kan forestille os og muligheden for at give vores identitet nye dimensioner, reflektere og placere os i andre kontekster. Wenger peger på at det *"postindustrielle samfund er næsten svimlende i deres afsindige produktion af stof til fantasien"* (Wenger, 2004, s. 224), og bruger som eksempler muligheden for at identificere sig med mode og varemærker. Ligeledes påpeges den ny teknologiske muligheder; *"kommunikationsteknologien har flyttet identifikationens tidsmæssige og rumlige grænser"* (Wenger, 2004, s. 224), idet vi har mulighed for, at knytte forbindelse med mennesker med samme interesser som os selv verden over og derved udvide vores identitet, samt institutioners diskurser kan give muligheder for identifikationsmateriale (Wenger, 2004, s. 224).

Identifikation gennem indordning er forbundet med magt, og kan være en leder eller anden autoritet som gennem inspiration eller magt, påvirker en medarbejders praksis og derved automatisk bliver en del af en identitet. Når vi indordner vores arbejdsgange eller handlemåder i forhold til den diskurs eller stil der er bestemt i en institution, bliver det et aspekt i hvordan vi identificerer os (Wenger, 2004, s. 226).

### Negotiabilitet

Negotiabilitet gennem engagement, handler om meningsforhandling og godkendelse. Medarbejderen producerer forslag til mening af en praksis, og i det omfang forslagene godkendes, bidrager til en fælles virksomhed, og det er den praksis der *"gør det muligt for ny ankomne at tilegne sig et fællesskabs mening og udvikle en deltagelsesidentitet"* (Wenger, 2004, s. 233). Denne negotiabilitet eller meningsforhandling er vigtig for læring, da det er gennem denne proces at erfaring og kompetence påvirker hinanden. Nægtes muligheden for meningsforhandling eller godkendelse konstant, eller bliver meningsforhandlingen og godkendelsen ført adskilte steder, mener Wenger, at det vil kunne føre til en ikke-deltagelsesidentitet.

Ved negotiabilitet gennem fantasi tilegner vi vores virksomheds meninger ved at træde ind i begivenheder, figurer og situationer, gennem historier eller beretninger om praksissituationer, som vi kan relatere til vores egen virksomhed, eller gennem leg. Når kollegaer fortæller; *"at sådan er det bare"* om meningen med en praksis, så er det negotiabilitet gennem fantasi og den form kan virke marginaliserende; når meninger tilhører andre, men det kan også være et naturligt redskab til at nedsætte livets kompleksitet (Wenger, 2004, s. 234-236).

Negotiabilitet gennem indordning kan foregå gennem processer, der sigter mod et fælles meningsejerskab hvor forhandling, overtalelse og tillid kunne være nøgleord. Eller gennem processer uden større hensyn til meningsforhandling, hvor eftergivenhed, faste procedurer og underkastelse er de nøgleord Wenger påhæfter. Mangel på negotiabilitet kan føre til mangel på fleksibilitet og sammenbrud, men indordning kan også lede eksempelvis elever til nye forståelser ved at se ud over egne begrænsninger (Wenger, 2004, s. 236-237).

Sammenfattende omkring identifikation og negotiabilitet kan vi sige at; identifikation beskriver den proces hvor forskellige måder at høre til på, bliver bestemmende for vores identitet og er relationel og oplevelsesmæssig, subjektiv og kollektiv (Wenger, 2004). Negotiabilitet defineres i forhold til sociale konfigurationer og vores positioner deri. Det handler altså om, hvordan man kan forme de meninger, der har betydning i en social konfiguration, altså at forstå og mobilisere

andres samarbejde (Wenger, 2004, s. 227). Forståelsen af, at nogle meninger kan få en særlig status, at holdninger og meninger har relativ værdi som forhandles, hvor meningsejerskabet tilfalder den, der kan fremføre en holdning eller mening, som er anerkendt i sammenhængen og præcis i sin tolkning. Hvor identifikation handler om medlemsskabsformer handler negotiabilitet om meningsejerskab i en meningsøkonomi. Som tidligere nævnt er identitet ikke en statisk størrelse, og identifikation og negotiabilitet foregår samtidigt og væver sig ind i hinanden til det som vores identitet består af. De træder ikke i stedet for hinanden men kan forstærke hinanden og derfor vil bestemmelsen af dem altid bero på en fortolkning.

## Videnskabsteoretisk og metodologisk tilgang

I det følgende redegøres for specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt og forskerens ontologiske standpunkt. Desuden vil metodevalg og undersøgelsesdesign blive præsenteret og begrundet.

Formålet med dette masterspeciale er, at indsamle viden om den livsverden, som den opleves af mennesker indenfor rammerne af en sundhedsuddannelses i det danske samfund. Mere præcist så undersøges den livsverden som den opleves af elever på Social- og sundhedsassistentuddannelsen i Silkeborg, i forbindelse med den første praktikperiode, den somatiske praktik. I dette casestudie søges en forståelse af interviewpersonernes livsverden og derfor opstilles en forstående forskningstype med et undersøgelsesdesign der er kvalitativt og har et induktivt sigte (Thisted, 2011).

### Ontologisk udgangspunkt

Som forsker erkender jeg, at mit ontologiske udgangspunkt er, at vi som mennesker opfatter os som værende en del af en objektiv verden og at vores liv foregår i de sociale sammenhænge vi bevæger os i. Virkeligheden forholder vi os til som vi oplever den og tager den for givet og agerer indenfor. Hver enkelt af os indgår i forskellige sociale kontekster og konstruerer hver vores mening og perspektiv i de sociale kontekster vi befinder os i.

Det videnskabsteoretiske udgangspunkt for dette humanvidenskabelige speciale er hermeneutisk, idet der søges en forståelse af menneskers oplevelser i en livsverden. Hermeneutikken er både videnskabsteoretisk retning men også en metode og tager afsæt i en fænomenologisk verdensopfattelse. Udgangspunktet for hermeneutikken er oprindeligt teksttolkning, som sikring af den rette forståelse af de bibelske tekster. Den primære dataindsamlingsmetode jeg vil anvende er interview, og i min forståelse af interviewpersonernes udsagn erkender jeg den tolkning, som indgår i den hermeneutiske cirkel i erkendelsesprocessen tre faser; forforståelse, forståelse og efterforståelse (Thisted, 2011). Min ambition er, at gøre min forforståelse tydelig for læseren, ved at gøre opmærksom på mine valg og overvejelser. Samtidig arbejder jeg med en erkendelse af, at de udsagn jeg møder fra interviewpersonerne, allerede er kommet i stand på baggrund af en fortolkning og forståelse som interviewpersonen har tillagt de handlinger hun har udført.



## Empiri

Empirien i undersøgelsen, baserer sig til dels på; data som praktikprojektet indsamlede og som kan læses i evalueringsrapporten *Nye praktisløsninger for social- og sundhedsassistentuddannelsen* (Wegener, Seibæk, & Roed, 2015), mine observationer fra pilotprojektets indrodage og slutsamtaler mellem elever og vejledere og fire kvalitative interviews med elever der deltog i den delte praktik.

## Metodevalg

Pilotprojektets dataindsamling foregik over en periode fra december 2014 til ultimo juni 2015. Som en del af et følgeforskningsteam på fire personer deltog jeg i dataindsamlingen. Det drejede sig om observationer på indrodagen d. 19.12.2014, hvor praktikvejledere og ledere fra primær- og sekundærsektoren mødtes. Her blev data opsamlet ved observation, mest lytning, med fokus på hvor udfordringer i projektet kunne ligge. Der blev observeret i plenum og ved efterfølgende besøg på praktikstederne. Den indsamlede empiri beskrev området og praktikkens udfordringer, som de kunne forudses af nogle af de involverede parter, men ikke eleverne. Anden del af dataindsamling foregik ved midtvejs- og slutevalueringer, hvor jeg sad som observatør under slutsamtalerne og indsamlede data ud fra en observationsguide som forskningsgruppen havde udarbejdet. Denne empiri er samlet i rapporten om pilotprojektet, som jeg refererer til i indledningen af opgaven, og er således en del af min forforståelse og indgang til dette speciales problemstillinger.

### Overvejelser om det kvalitative interview

Jeg valgte at udvide dataindsamlingen med fire semistrukturerede kvalitative interviews med fire elever af 60 minutters varighed. I interviewene kunne jeg følge op på og afdække interessante eller uklare spor, som havde vist sig i projektevalueringsrapporten, og blev derfor en del af baggrunden for min interviewguide.

Det kendetegner det semistrukturerede kvalitative interview, at der på forhånd er fastlagt nogle temaer og spørgsmål, som man som interviewer skal omkring i interviewet, men rækkefølgen og formen er fleksibel og undervejs kan der drejes i nye retninger, som kan give yderligere dybtgående viden om problemstillingen (Thisted, 2011).

Interview bliver aldrig reduceret til ren spørgeteknik, men handler om at lytte aktivt opmærksomt og sensitivt (Brinkmann, Tanggaard, 2010). I interviewet anvendes forskellige spørgsmålstyper for at sikre så afdækkende svar som muligt på undersøgelsesfeltet. Pauser med tavshed er vigtige for at skabe rum for overvejelse og refleksion hos interviewperson, og hos interviewer til at overveje næste spørgsmål (Brinkmann & Lene Tanggaard, 2010. s. 43-44).

Pierre Bourdieu ser forskningsinterviewet som et sagsforhold mellem interviewpersonen og interviewerens som begge forholder sig til. For at sikre eller fremme objektivitet af data hævder Bourdieu er opgaven for forskeren at minimere forvrængning som følge af sociale hierarkier og

fremmedhed. I forbindelse med selve forskningsinterviewet kan der opstå symbolsk vold i kraft af den skjulte magt der ligger i relationens struktur og det faktum at det er interviewerens der tager initiativ og styrer samtalen. Bourdieus hævder ikke at disse forvrængninger kan elimineres men minimeres ved at forskeren er bevidst om det, og holder interviewet reflektivt og metodisk. En ikke voldelig kommunikation opstår når forskeren er bevidst om at koncentrere sig om interviewpersonen og har så stor viden om interviewpersonens sag som muligt. (Callewaert, 2003)

I den ideelle verden vil man udføre et antal af interviews, til der nås et mætningspunkt og der ikke tilføres yderligere relevant information om det man ønsker at vide noget om. Jeg valgte, på baggrund af tidsrammen for specialet og min arbejdsmæssige situation, som Brinkmann og Tanggaard anbefaler, at vælge et antal informanter, nemlig fire, der kan overskues så bearbejdning af data og analyse bliver grundig og sober (Brinkmann, Tanggaard, 2010). Jeg betragter mig selv som novice inden for interviewfeltet og ønskede derfor færre, men grundige interview og tid til databehandling.

### Kritik af metodevalg

I casestudier anbefales det, når der er tale om en hermeneutisk analysemetode, at anvende triangulering. Ulempen ved et enkelt casestudie er i forbindelse med teorigenerering og muligheden for generalisering, men generalisering er ikke formålet med denne undersøgelse, men erfaringsopsamling (Flick, 2009, edition 4). Som metode til at opnå triangulering var min oprindelige plan, at benytte observation af eleverne i praksis. Dette ville kunne have belyst praksisfællesskabet på en mere "objektiv" måde, idet mine observationer ikke ville være et udkomme af elevernes eftertænkninger og refleksioner som det bliver, når de svarer på spørgsmål i interview. Observation ville kunne sikre en validering af resultaterne som en del af en triangulering, ved at kunne understøtte svar i interviewet. Men på grund af en pludselig beslutning om at forsøgsperioden skulle afsluttes før tid, blev det ikke en mulighed for mig.

Jeg havde på et tidligt tidspunkt tanken om at inddrage John Dewey og hans arbejde om erfaringernes kontinuitet som en teoretisk kilde i tolkningen af empirien, hvilket kunnet have fungeret som teoretisk triangulering, men jeg fandt hos Wenger en større bredde i tilgangen til problemfeltet.

### Udvælgelse af deltagere

Ved de seks slutsamtaler som jeg observerede i projektet, havde jeg spurgt alle deltagere, om de var interesserede i at deltage i et senere interview til denne opgave, og alle gav positivt tilsagn. En senere etisk overvejelse var, at eleverne kunne have følt sig presset af omgivelserne til at sige ja, fordi det foregik i et rum med mig og deres vejledere. Derfor valgte jeg, at udvælgelsen af interviewdeltagerne skulle foregå ved et møde med alle eleverne i klassen på skolen d. 28.7-15. Efter jeg havde oplyst klassen om mit masterspeciale, foregik udvælgelsen ved frivillige tilmelding i et rum der var mere fordringsfrit for eleverne og det eneste krav til deltagelse i undersøgelsen var, at eleven havde oplevet den delte praktik. Fire elever meldte sig med det samme, og vi fandt herefter tidspunkter hvor interviews kunne foregå pr. SMS. Mit udgangspunkt var høj fleksibilitet

så interviewsene blev lagt på tidspunkter der passede eleverne. Det skulle passe med vore kalendere, eleverne skulle have oplevelserne i nogenlunde frisk erindring og praktisk set, var det smart at de alle var på skolen. Jeg skulle have tid til at forberede interview og teoribaggrund inden ved at indhente relevant litteratur samt projektevalueringsrapporten blev færdiggjort og kunne bruges som indgang til interview eller baggrundsviden. Alle fire interviews blev lagt i samme uge 35. Jeg sendte et brev med en kort beskrivelse af specialet og rammerne til de fire deltagere nogle dage før interviewet, så de ud over den mundtlige information de havde fået, i ro og fred kunne læse og sikre sig de betingelser de deltog i undersøgelsen og interviewet på (Se bilag 1).

De fire interviewdeltagere var alle kvinder. Det gjaldt for alle fire, at de var uddannet og havde arbejdet som social- og sundhedshjælper i en kommunal praksis i en periode, inden de var startet på social- og sundhedsassistentuddannelsen. Med en strategisk udvælgelse af interviewdeltagerne kunne jeg have opnået en mere heterogen gruppe, som måske kunne producere en større mangfoldighed i svarene.

### Interviewguiden

Da denne undersøgelse ikke skulle være elevens evaluering af projektet, men en undersøgelse af social- og sundhedsassistentelevers oplevelser af fænomenet læring i et delt praksisfelt, var jeg nødt til at sikre dette med en form for styring. Med interviewguiden kunne jeg holde mig på sporet af det jeg ville undersøge, og ikke lade mig lede i andre retninger. På forhånd havde jeg forholdt mig teoretisk til Wenger og projektrapporten, så jeg på forhånd besad en viden og teoretisk forståelse af området. Dog skulle jeg forsøge at holde mig åben for nye vinkler som kunne åbne og udvikle undersøgelsen. *"Man skal kunne være kreativ inden for den ramme, som er etableret gennem forberedelse og udarbejdelse af interviewguiden"* (Brinkmann, Tanggaard, 2010, s. 38).

I interviewguiden opstillede jeg forskningsspørgsmål fra undersøgelsens problemformulering, og ud fra dem blev formuleret mere mundrette interviewspørgsmål som holdt mig på sporet at det tema jeg vil undersøge, men som samtidig er dynamiske og kan virke til med at holde samtalen i gang (Se bilag 2).

### Overvejelser ved transskription

Jeg har valgt at transskribere alle mine interviews selv. Det giver en god indgang til den første forståelse af de buskaber som interviewpersonerne giver. Samtidig giver det et overblik over interviewet og under transskriptionen nedfælder jeg små noter på punkter som umiddelbart kunne synes interessante i forhold til problemformuleringen eller interessante punkter som stikker ud. Samtidig giver det mig som interviewer en mulighed for at vurdere min egen spørgeteknik og interviewkundskaber så en praksis kan udvikles.

Da undersøgelsen foregår blandt samarbejdspartnere skal anonymitet sikres. Der kan komme negativt ladede ytringer om personer og praktiksteder, og jeg skal som forsker sørge for at information ikke kan føres tilbage til enkeltpersoner eller steder. For at sløre en eventuel genkendelse praktiksted, vejledere og kollegaer hvor eleven har været i praktik, benævnes personen der bliver interviewet for P og interviewereren for I. Alle henvisninger til navne på

praktikstederne bliver forkortet til; praktiksted i primærsektoren X-primær og praktiksted i sekundærsektoren Y-sekundær.

Som L. Tanggaard anfører er det i transskription en udfordring at overføre talesprog til skrift, idet talesprog består af mange ufærdige sætninger og indskudte sætninger. Sætninger bliver meget lange og det er ikke altid klart hvor den starter og ender. Al kropslig kommunikation bliver udeladt ved en sådan oversættelse og det er kendt at en mængde information går tabt i processen (Tanggaard, L. 2010 s. 43). Det er en udfordring og en vigtig opgave, at så at sige oversætte det talte så det bliver læseligt uden at meningen ændres og interviewpersonen genkender sine udsagn, således at validiteten sikres.

For at gøre interviewsene så læsevenlige som muligt, skrives afbidte endelser og sammentrækninger af ord ud i et læsesprog, f.eks. "ik'os" skrives "som ikke også" og "så'd" skrives som "så er der". For at gengive den rytme og de overvejelser der ligger i en interviewsituation, så vælger jeg at medskrive "øh" og "hm", fordi det giver et indtryk af, hvor interviewpersonen tøver eller tænker og giver en forståelse af den tankevirksomhed der ligger i at interviewe og blive interviewet. På samme grundlag vælger jeg at medskrive pauser på den måde at 3 punktummer (...) angiver en pause af en ikke nærmere bestemt varighed, men længere end en naturlig åndepause.

I transskriptionen er det anført, når der i samtalen opstår det, at en af parterne hørligt ler eller fniser, fordi det kan underbygge en forståelse af meningsudvekslingen som ellers kunne misforstås, ved eksempelvis ironisk tale. Jeg har valgt ikke at fremhæve eller notere tonefald, toneleje og præcise angivelser af tid. Fordi jeg ikke anser det for at have en betydning for forståelsen af udsagnene i disse interviews, og at det ville blive for omfangsrigt for mig, med viden om hvor tidskrævende transskriptionsprocessen ville blive.

I løbet af mine interview, taler personen der interviewes (P) og interviewer (I), nogle gange i munden på hinanden, og det er svært at gengive korrekt, så i de tilfælde vælger jeg at skrive personens sætning færdig og herefter skifte til den anden person og skrive dennes sætning færdig, så en forståelse af begge udsagn opnås.

## Forskningsdesign.

### Analysemetode

I dette casestudie vil databearbejdningen foregå med en hermeneutisk analysemetode, og i analysen og fortolkningen af mine data vil jeg anvende en teoristyret analyse. Den lægger sig ved siden af den helt teorifrie analyse og fortolkning hvor forskeren er selvbestemmende for hvordan materialet skal fortolkes og den datastyrede hvor data selv skal danne grundlag for den teori som bliver svar på undersøgelsen (Thisted, 2011). Da jeg vil analysere datamaterialet med teorien om læring som identitetsdannelse i praksisfællesskaber som den hermeneutiske brille mener jeg, metoden jeg vil anvende er en teoristyret metode. Metoden bruges ikke fordi vi skal have

godkendt teorien i en mere deduktiv forståelse, men det er gennem de hermeneutiske briller data bliver læst og fortolket.

Forløbet i analysen og fortolkningen er således, at forud for analysen, har jeg ved min transskription læst og hørt interviewsene flere gange og dannet mig et billede eller en foreløbig forståelse af hvad eleverne fortæller. I første del af analysearbejdet har jeg brugt analyse- og kategoriskemaer til at opsplutte de enkelte interviews i kategorier. Kategorierne udsprang dels af hvad gennemlæsningerne af det første interview viste, og dels fra teorien, forskningsspørgsmålene og interviewguiden som en slags skabelon til at skabe overblik over datamaterialet. Følgende kategorier blev valgt;

Oplevede hierarkier

Elevens forforståelse af området

Elevidentitet – placering i praksisfællesskabet

Oplevelser af andre praksisfællesskaber

Elevens oplevelse af hvad der giver læring/fører til læring

Elevens beskrivelser af en social- og sundhedsassistent-identitet

Læringsmuligheder i praktikken/ elevens motivation for læring

Elevens oplevelse af faktorer der påvirker læring.

I gennemlæsningen af datamaterialet identificerer jeg enheder der kan være udtryk for de kategorier jeg har fastsat, og skaber dermed en sammenhæng mellem fundene som kan underbygges i form af en begrundelse i forhold til datamaterialet (Thisted, s. 176).

Helt konkret er der i analyse- og kategoriskemaerne (bilag 3-6) opstillet 3 kolonner, med citatudskrifter fra interviews i første kolonne. I anden kolonne under kategoriseringen konkretiseres hvilken betydning citatet udtrykker for kategorien. I tredje kolonne placeres kommentarer, enten som en foreløbig teorifortolkning og forståelse, eller som notater til udsagn eller tilgange som er nye eller stikker ud, eller føjer noget andet til problemfeltet. I den første del af analysen har jeg trukket citater frem, hvor eleverne udtaler sig om hvad de oplever som betydningsfuldt for læring i en praktikperiode der er delt på to forskellige praktiksteder og praksisfællesskaber. I den anden del af analysen har jeg foretaget en yderligere kategorisering, hvor kategoriseringen denne gang har fokus på hvad der så er betydningsfuldt i en kontekst hvor læring er identitetsdannelse. Analysen og tolkningen af disse udsagnkategoriers foregår med Wengers teori om læring i praksisfællesskaber og læring som en identitetsudvikling som grundlag. Denne analyse samles sluttelig i en konklusion som et svar på undersøgelsens problemformulering. For overskuelighedens skyld har jeg prøvet at samle analysens forløb i følgende figur 1:



Figur 1. analysemodel

## Analyse af empiri

### Analyse af elevens læring som en identitetsdannelse

I dette afsnit vælger jeg at kalde interviewpersonerne eleverne, fordi det handler om eleverne og det er mere mundret.

Ud fra analyse- og kategoriskemaerne har jeg samlet udsagn under overskrifter, som beskriver hvad eleverne oplever, der har betydning for deres læring set som identitetsdannelse, og det handler om elevens oplevelse af:

- overgangen mellem de to praktikperioder,
- mødet med borgeren/patienten,
- arbejdet med vejlederne,
- placering i et praksisfællesskab og
- mødet med andre praksisfællesskabet.

Med udgangspunkt i disse overskrifter vil jeg i det følgende, analysere og tolke for at forstå elevernes læring som identitetsdannelse ved brug af E. Wengers teori om læring, mening og identitet som beskrevet i teoriafsnittet.



## Overgangen mellem to praktiksteder og praksisfællesskaber:

Omdrejningspunktet i pilotprojektet er som beskrevet i indledningen, at en praktikperiode opdeles i to og min indgang til opgaven, er netop tanken om at det må betyde noget for identitetsdannelsen, så lad os starte med se på det felt. På introdagen hvor vejlederne fra begge sektorer mødtes, blev der udarbejdet dokumenter som skulle sikre overlevering af elevens kompetencer mellem praktikstederne (Wegener, Seibæk, & Roed, 2015, s. 11-13) og sikre et fælles ansvar for elevens opfyldelse af praktikkens slutmål.

Eleverne beskriver, at have oplevet en proces hvor de skal ses an på praktiksted nummer to.

*"Man skulle ses an og de skulle se hvad vi kunne og jeg blev faktisk spurgt om hvordan jeg havde det med nedre hygiejne."(Interviewperson 1),*

*"...og det var noget dumt noget. Fordi, det er ligesom om, man har jo haft en overleveringssamtale hvor man har gennemgået målene og hvad der mangler. Men et eller andet sted kunne jeg mærke, oplevede jeg at de ikke stoled på at vi kunne de her ting. Så det var ligesom om igen"(interviewperson 2).*

*"Mange ting du gør første gang skal hun jo alligevel lige være med. Og det synes jeg er fair nok. De kan jo heller ikke bare sende en ud uden at vide... hvad man kan, havde jeg nær sagt."(interviewperson 3),*

*"... fordi der er andre måder man gør det på, ude i primærsektoren, end man gør det på sygehuset, fordi der er noget der skal være sterilt på sygehuset og det behøver kun at være rent på midlertidige pladser. Ja, så det var lidt forskelligt med retningslinjerne"(interviewperson 4).*

Eleverne oplever at deres praksis skal godkendes på det ny praktiksted, ses og godkendes, på trods af samtale mellem repræsentanter fra begge praksisfællesskaber, og at eleven og det forrige praktiksted har sagt god for at elevens kompetencer og repertoire. De værdier der kendetegner praksisfællesskaber er gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Når nye deltagere møder op, så skal fællesskabet sikre at der er tale om fælles repertoire, som jo er til stadig forhandling. Eleven skal opnå gyldig deltagelse, måske tilpasse sit repertoire til det som dette fællesskab bekender sig til, det kunne også være de værdier og holdninger der ligger bag et bestemt repertoire, som skal afstemmes og forhandles. Det virker i første omgang uforståeligt for eleverne, og kan forklare det fald i deres læringskurve som eleverne fortæller de oplever, eller en tid som opleves som repetition i forbindelse med skiftet. Men eleverne viser efterfølgende forståelse for denne godkendelsesproces, fordi de erkender at kravene og virksomhed er forskellige i de to sektorer. Der foregår negotiabilitet, idet der foregår, det der kan tolkes som, en "kamp" om hvem der bestemmer værdien af dokumentet, og en forhandling mellem stederne om brugen deraf. En forhandling af mening er i gang, i elevernes perspektiv kan dokumentet dale i værdi, når de alligevel skal have godkendt det repertoire som dokumentet skulle dokumentere de besad. En anden side af begrebet negotiabilitet er at eleven oplever en meningsforhandling om

hvilken sektor der har den "bedste" virksomhed eller den højeste faglighed? Dette er identitetsskabende i forhold til hvilket fremtidig professionsområde man vil vælge;

*"Den faglighed de har på sygehuset. Den er jeg dybt imponeret over. De har... Det er ikke helt det samme ude i primærsektoren. De er også dygtige, men men det er bare noget andet.."(interviewperson 1).*

*"Her er det assistenterne der har en stor rolle i patienternes behandlingsforløb hvor i Y-sekundær er vi ikke så vigtige, kan man sige."(interviewperson 2).*

En sådan oplevelse af en højere grad af faglighed i sekundærsektoren giver eleven en anden indgang til praktikken i primærsektoren. Forløbet kan også give eleven et sammenhængsbillede og indtryk af et patientforløb, som var et af de mål som pilot projektet oprindeligt havde indskrevet i dets formål(Wegener, Seibæk, & Roed, 2015). Som et eksempel på at forskellen mellem primær- og sekundærsektoren bliver tydelig, og skaber refleksioner om en alternativ praksis hos eleven, kan læses i dette eksempel om tryksår og tidlig indsats som en elev beskriver:

*"...alt det der med at man fik fingrene i det og fik set det og fik set hvad ... der kunne ske. ... jeg havde en inde der endte med, at de fandt ud af, hun var røget på intensiv lige pludselig, hvor hun egentlig ikke vidste hun havde hjerteproblemer og alt muligt. Ud fra at jeg havde målt tox på hende om morgenen hvor hun stod til operation en time efter. Altså, der kan man se hvor vigtigt det er, ikke også". Men det... tænker man bare ikke lige over, når man går på plejehjemmet, altså. Hvor vigtigt det er at blive opmærksom på alt ting og tryksår og hvad. Og det er fordi du er i det hver dag. Og så er det du får den der rutine med det."(interviewperson 3).*

Gennem deltagelse og tingsliggørelse som målinger i et TOKS-skema(Tidlig Opsporing af Kritisk Sygdom), bliver handlingers konsekvenser synligt for eleven og grunden til bestemte praksis og skema bliver tydeligt og bliver meningsfuldt. Oplevelsen giver en læring der sætter det andet praktiksted i relief. Det giver også eleven refleksioner over forskellen på hygiejne, og steril behandling mellem sygehus og kommunale akutafsnit.

Skiftet mellem praktikperioderne kan opfattes som et grænsemøde mellem praksisfællesskaber og i grænsemøder ligger en meningsforhandling som kan bidrage til elevens forståelse af forskellige forhandlede virksomheder og repertoarer som social- og sundhedsassistent i primær- og sekundærsektoren. Eleven kan bringe et andet syn ind i et praksisfællesskab og deltage med nye forståelser i den konstante forhandling af virksomhed på det nye praktiksted. Det vil bidrage til at give eleven et mere facetteret billede af social- og sundhedsassistenter arbejdsfelt og derved bidrage til en identitetsdannelse. Det kan tyde på at skiftet giver eleverne en ekstra tydelighed af forskellene mellem sektorerne end et normalt praktikforløb vil gøre og på mit spørgsmål om eleverne ville kunne forestille sig, at have fået samme indsigt i en uafbrudt praktik i 1. og 3. periode svarer en elev klart nej, mens de tre andre er mindre tydelige men også hælder mod et nej, selvom det er et noget hypotetisk spørgsmål.

Rækkefølgen i forløbet som praktikken foregår i, beskrives af to elever som betydningsfuld læringsmæssigt, når den går fra sekundær- til primærsektoren:

*"For mig har det været positivt at jeg har været ude på sygehuset først og så kom ud til... til det kommunale. Det har bare givet mig.... Altså jeg kan godt sige et spark i røven til et løft opad"(Interviewperson 2).*

*"På Y-sekundær der var der så mange komplekse patienter som jeg egentlig modtog ude på X-primær. Så der var et godt flow. De gik ind over hinanden og jeg kendte medicinen fordi der var mange hjertepatienter ude på X-primær og det var der også på Y-sekundær. Så på den vis lærte jeg... at alt det på Y-sekundær fik jeg faktisk ude på X-primær fordi alle patienterne kom jo derud bagefter, så der havde jeg jo et godt flow, helt sikkert. Og der var så mange somatiske problematikker ude i X-primær, så der var det fint"(interviewperson 4).*

Denne rækkefølge støtter elevens engagement forstået på den måde, at med sin viden fra første praktiksted i rygsækken som er direkte brugbar på det nye praktiksted, kan eleven nærme sig fuld deltagelse i fællesskabet som gyldigt medlem i en meningsfuld sammenhæng. Denne støtte til elevens engagement støtter elevens identifikation gennem deltagelse og tingsliggørelse, som er særlig kontekst for læring og identitet.

### Mødet med borger/patient

Borgernære forløb hvor eleven får lov og tid til at føre borgeren til ende, er meget meningsfulde for de fire elever. En elev beskriver det som en fantastisk oplevelse, at være med hele vejen selvom det er "nemme" borgere, og en anden, at sygehuset var en iskold verden, ikke grundet mødet med kollegaer men at eleverne er berøvet et omfang af patientkontakt. Disse forløb hvor identiteten konstrueres er det af betydning at eleverne oplever at få patientfeedback;

*"...så mangler det at vi får afsluttet de patienter vi har. Det gjorde det i hvert fald for mig. Jeg har brug for at vide hvordan den her patient og pårørende har oplevet mig i den her proces"(Interviewperson 2 i sekundærsektor).*

*"Og jeg havde 5 samtaler på en uge som hvor vi modtog patienter hvor jeg brugte en retning og så var der masser god respons fra patienterne. Så det var spot on."(interviewperson 4 i primærsektor).*

*"Man får jo ikke den relation på sygehuset fordi det går så stærkt. Det kan jo, de kan komme ind den ene dag og være udskrevet samme dag nogle af dem..."(interviewperson 1).*

*"Den kontakt mangler man lidt som elev fordi man har jo brug for at blive lidt bekræftet i det arbejde man har gjort. Har patienten oplevet, hvad har patienten oplevet.?" "... fordi, et privat menneske en patient eller en borger de har jo et andet syn på en som plejer og passer dem end de andre har eller dine kollegaer har."(interviewperson 2).*

Eleverne oplever patienter og borgere i deres praksisfællesskab og deres meninger og oplevelser af eleven opleves som meget vigtige for eleven som en del af den identitetsdannelse der pågår. Eleven kan, ved at tale med patienten få et meget konkret billede af hvordan deres indsats opleves og hvordan deres indsats virker, her tænkes på de empatiske kompetencer som kan øves. I identitetsdannelsen, hvor eleven konstruerer en forståelse af sig selv, bruger eleverne patientens udtalelser til en mere "hvordan er jeg"-identifikation end som en måling på hvordan den instrumentelle del af faget gik, som er den feedback som vejlederne og det øvrige personale giver, og som patienten ikke er kompetent til at give;

*"... og hun var grædefærdig da jeg skulle forlade hende. Det fortæller noget om det stykke arbejde jeg har lavet hos hende, ikke. Bare nærvær, det har været fantastisk. ... fik jeg at vide at jeg skulle passe på at jeg ikke blev for sød og eftersnakke patienterne, sådan; jeg har godt nok ondt, ja det er da godt nok træls. Sådan jeg skulle passe på med ikke at snakke dem efter munden og ikke være for sød ved dem. Og det er sådan jeg er og det har jo båret frugt alle andre gange. Hvorfor skal jeg lave om på det? ... Så det vil jeg ikke lave om på."(Interviewperson 4)*

I identifikationen foregår også en meningsforhandling mellem elev og vejleder, og det er interessant at her bruger eleven borgeren som en tredjepart til støtte elevens egen opfattelse af sig selv i negotiabilitet og som støtte i en "kamp" om meningsejerskabet mellem eleven og vejlederen, om hvem der bestemmer hvad den rigtige måde at agere på er. Det er kendetegnede at eleverne i denne type af identitetsarbejde vægter borgerens reaktion og oplevelse af eleven som mere meningsfuld end vejlederens holdning.

### Elevernes oplevelse af vejlederens rolle

Alle fire elever giver udtryk for at de har oplevet en tempofyldt og krævende praktik, der skulle gå stærkt, især i primærsektoren som var et nyt område for dem alle. For nogle af eleverne har dette påvirket deres læring i negativ retning. Et citat peger mod at en stressfyldt hverdag virker hæmmende for en elevs læring:

*"Det har været hårdt, det var stressende. Virkelig for mig ... Jeg mistede mig i det her fuldstændig. Jeg kunne ingenting. Alt der bare plejede at ligge på ryggen, lige pludselig så forsvandt det"(interviewperson 1).*

Som stressende faktorer, udover et nyt arbejdsfelt og opgaver, kan det, at være to elever i samme praktik også være udfordrende:

*"...nu har X også været her, vi to er sammen, og vi er to vidt forskellige typer og det forstyrrede mig at de satte os sammen i for mange vagter. Hun har jo brug for at snakke meget og jeg er lidt mere stille i det, ikke"(interviewperson 2).*

I dette nye arbejdsfelt angiver alle fire elever at vejlederen spiller en vigtig rolle i forhold til at få styr på eller organisere de udfordringer som de møder. Eleverne bruger vejlederen til at støtte en faglig tænkning, som skal være en del af det eleven kan og af en social- og sundhedsassistents faglighed. Eleverne skal øves i refleksion og analytisk tænkning og ikke bare handle. Det opleves som hårdt, og som noget der skal tales om med vejlederne;

*"Jamen det er hvordan du ser det er dataindsamlingen ikke også, og tænke. Planlægning og udføre. Og så evaluere på det,..."(Interviewperson 1).*

*"Men da jeg så havde haft samtale med min vejleder så vendte den.", "Og så sagde jeg hvad jeg havde brug for... og så blev det bare helt vildt godt"(interviewperson 2).*

*"... at efter de havde haft den snak med mig, at de havde troen på at jeg godt kunne klare det, så vendte jeg 180 grader, de kunne slet ikke kende mig. Jeg kunne tænke selv. Tog ansvar" (interviewperson 1).*

*"... hun var god til at sige; rolig nu, du skal nok nå det, du skal bare snuse til det, når man bare føler man skal nå det hele på ingen tid..." (interviewperson 3).*

Vejlederens arbejde med eleverne skaber refleksioner hos eleven, som bliver fremadrettede og styrende for en identitetsdannelse i forhold til elevens praksis ved næste praktik, til at sikre egen læring. En mere struktureret og ansvarlig tilgang for egen læring;

*"Jeg vil følge lidt mere med i de mål jeg har, ikke også, i min næste praktik jeg skal ud i. Jeg er blevet lidt mere selvbevidst om hvad det handler om og hvad jeg også skal gøre for at nå mine mål. Jeg kan ikke bare sidde og forvente at en vejleder skal sidde og fortælle en hvad. Og også sætte sig lidt mere ind i noget læsestof, tror jeg"(interviewperson 1).*

En elev fortæller, hvordan hun brugte sin vejleder til at finde strategier for, at kunne tackle stress og læring, en anden om brugen af Mind Map til at anskueliggøre de faglige emner i en praksis som eleven syntes ukompliceret. En elev fortæller, at hun oplevede, at dagsevalueringer med vejleder med konstruktiv kritik og ros øgede motivationen. Ved at lade eleven arbejde med tingsliggørelse og deltagelse oplever eleven sig som et mere fulgyldigt medlem af fællesskabet, og støtter sig til artefakter med indsatsområder i Care. Men oplevelsen af at blive accepteret og erkendt troværdig er vigtig for læring og identitet:

*"Jeg lavede en handleplan og så hængte vi det op og vi havde nævnt det til fælles forum som vi havde hver dag. I et tværfagligt forum."(interviewperson 4).*

Ser vi på det forhold, at eleverne oplevede et pres i praktikken, så beskriver en elev, at i nogle tilfælde opleves det at snuse til tingene som godt. Det strider mod andre ytringer om, at det var for meget snusen og tiden kunne bruges mere fornuftigt. Eleverne er tvetydige på dette punkt, og det understreger at vejlederens tilgang til eleven er vigtig, for at skabe en balance i forhold til at

ramme rigtigt med at holde i hånd og slippe grebet. I forhold til dette mener eleverne, at arbejde på egen hånd efter introduktion giver god læring for eleven.

Når døren åbnes til praktikken, står vejlederen klar til at tage imod eleven og en forhandling af praktikstedets virksomhed begynder. Kendetegnet for praksisfællesskabet er udover den forhandlede virksomhed, gensidigt engagement og det fælles repertoire af ressource, som eleven nu skal præsenteres for. Gennem vejledningssamtaler og feedback på opgaver får eleven mulighed for at knytte sig til fællesskabet. I samtalerne som citaterne refererer til, kan man sige at vejlederen bruger fantasi ved at opstille billeder og forestillinger for eleven. Det kan frembringe billedet for eleven, at se sig selv som social- og sundhedsassistent, eller som en elev der klarer den næste opgave og på den måde bringe billeder til en konstruktion af et identitetsbillede. Brugen af skemaer og udfyldelse af opgaver kan støtte elevens meningsforhandling i form af tingsliggørelse. Det handler for eleverne om at placere sig på en meningsfuld identitetsbane. Fra en opfattelse af jag og alt skal nås på kort tid, kan vejlederen bruge billeder som at snuse til tingene og stille forestillinger op om at eleven nok skal nå i mål, det vil sige at bruge fantasi i identifikationen, til at tilbyde en identifikationsbane som er mere perifer men som stadig peger mod gyldig og mere deltagelse over tid.

Når eleverne ikke oplever sig mødt af vejlederen, så handler det om, at eleven oplever at have ressourcer som ikke sættes i spil af vejlederen. En elev beskriver en oplevelse af at blive holdt tilbage af vejlederen og hæmmet i sin udvikling,

*"... man skal selv opsøge viden og det er der måske nogle andre ikke vil kunne, fordi de måske hører efter hvad vejlederen siger og holder os tilbage og ikke bliver udviklet på den måde." "... fordi hun har rent faktisk forstand på den her afdeling og hun ved hvad man lærer her. Men jeg kunne bare mærke at, at jeg kunne noget mere"(interviewperson 4).*

Udsagnet kan opfattes som, en af eleven ukritisk tilgang til egen formåen og uden blik for sammenhængen, og som et kritisk syn på elevens selvstændighed af vejleder. Det er tydeligt at eleven søger mere, har ambitioner og oplever det begrænsende, modsat skal vejleder sørge for at eleven ikke overskrider kompetencer. Eleven vil gerne deltage med sit engagement og er i sin tilgang i færd med at stille sig på en bane som peger mod fuld deltagelse. Identitetsdannelsen foregår som en meningsforhandling om selvet og vejlederen kan understøtte elevens vej eller forsøge at opstille andre alternativer ved at gøre det mere eller mindre meningsfuldt for eleven at styre den vej som eleven oprindeligt havde tænkt. I denne negotiabilitet ligger også en kim til konflikt eller modstand hvis vejlederens opposition ikke er meningsfuld for eleven.

En elev udtaler følgende:

*"Så vejlederne måske nogen gange kommer til at tænke for meget på at det her er en elev der er i første praktik derfor kan de ikke mere end det her. Men der vil faktisk være nogle som har nogle flere kompetencer?"(interviewperson 2).*



Hvis vejlederen har mere fokus på hvad eleven har af ressourcer end på hvilken praktik det er, vil nogle elever kunne præstere mere og kunne udfordres mere passende. Eleven her angiver kravet om meningsfuldhed i forhold til de udfordringer som eleven stilles overfor. Med en mere udførlig viden om elevens baggrund og kompetencer kan der åbnes for en større grad af deltagelse og på den måde kan vejlederen tilbyde flere forskellige identitetsbaner for eleven. Det er tydeligt at eleverne søger meningsfulde baner mod fuld deltagelse i praksisfællesskabet, de søger deltagelse gennem gensidigt engagement. Samtidig har vejlederen på den anden side, den opgave at sikre at eleverne for at kunne deltage som gyldige medlemmer af praksisfællesskabet ikke overskrider de normer der ligger i den forhandlede virksomhed, som måske endnu ikke er synlige for eleven. Vejlederen påvirker elevens engagement og læring i sit tilbud af baner til eleven.

De fire elever er uddannet som social- og sundhedshjælpere, hvilket giver dem et forudgående kendskab til miljøet i primærsektoren, hvilket de betegner som positivt:

*"Jamen du har så nogle andre kompetencer så, du har været i miljøet, du har haft fingrene i nogen ting og du har oplevet den kultur som er i, de steder"*(interviewperson 2),

*"Som uddannet hjælper så har vi så mange ting vi egentlig har set og vi ved det godt,.. Vi har jo været i primærsektoren hele tiden i vores hjælperuddannelse"* (interviewperson 4).

Det kan tolkes som en mulighed for en større grad af legalisering af tilstedeværelse i praksisfællesskabet fordi en del af virksomheden og repertoiret er kendt og derfor meningsfuldt fra begyndelsen og på kortere tid give mulighed for fuld deltagelse. Det bliver lettere at placere sig i praksisfællesskabet og det kan måske give lidt goodwill hos de andre praksisdeltagere. Men en praksisidentitet som social- og sundhedshjælper kan opleves at kolliderer mod social- og sundhedsassistentidentiteten hvor andre værdier vægtes, det er svært og kræver tid. Eleven oplever at tid til at kunne hjælpe hinanden ikke er i værdi på sygehuset:

*"... man skulle selv passe sig selv på den måde at når jeg var inde på den stue jeg skulle være så havde jeg en borger måske 2 borgere ikke også, men jeg måtte ikke hjælpe andre og jeg måtte heller ikke hjælpe til frokost eller noget... i det her arbejde det er at samarbejde og hjælpe hinanden så alle er færdige. Det er alfa og omega for mig. Fordi man får bare sådan en bedre dag, ikke. Det måtte jeg ikke."*(Interviewperson 1).

Her er tale om Identifikationen gennem indordning. Elevens engagement er tydeligt, men hun bliver skubbet til at indtage en anden holdning til arbejdet som social- og sundhedsassistent, end hun troede, og det er ikke meningsfuldt for hende. Hun indordner sig under denne praksis. Senere i den primære praktik møder hun en vejleder der giver hende plads til at kunne indtage den position eller identitet som hun anser som gavnlig, nemlig smøre madder, selvom det ikke ligger i målene. Vejlederens tilgang til eleven er vigtig. Ved at vise tiltro til eleven, have positive forventninger, udvides elevens handlekompetencer, og eleven formår at sætte sin viden i spil. Eleven fortæller om mødet med vejlederen i anden praktik i primærsektoren, at hun imødekommer elevens praksisbillede i primærsektoren som der ikke var plads til i sekundærsektoren. Selvom det ikke ligger i fagbeskrivelsen, smører eleven mad, og vejlederen

skaber rum for en identitet som eleven kan se sig selv i. Det giver eleven ro og eleven ved godt, at det ikke er noget hun egentlig skulle gøre,

*"... at efter de havde haft den snak med mig, at de havde troen på at jeg godt kunne klare det, så vendte jeg 180 grader, de kunne slet ikke kende mig. Jeg kunne tænke selv. Tog ansvar" (interviewperson 1).*

Gennem fantasi sker en identifikation for eleven. Ved at vejlederen beskriver og stiller billeder op for eleven, hvordan de kan se hende komme igennem denne praktik, kan hun vælge bane med en deltagelsesidentitet som er meningsfuld, og som måske kan kaldes for perifer fordi den ikke understøtter det repertoire som er gængs for social- og sundhedsassistenter, men som fremmer elevens engagement.

To elever har haft overvejelser om at stoppe undervejs i praktikken eller at gå praktikken om. Det pres og stress den ene elev oplevede, som omtalt tidligere, udfordrede elevens læringsproces markant og en forlængelse af perioden blev foreslået af eleven selv;

*"jeg snakkede faktisk med min vejleder om, det kunne være jeg skulle gå om og tage de 14 uger på sygehuset"(Interviewperson 1).*

Eksempel beskriver en situation, hvor eleven står i et krydsfelt i praktikken i primærsektoren, og kan vælge mellem forskellige baner og forløb identitetsmæssigt, og her overvejer eleven altså en udadgående bane, som retter mod et stop og væk fra praksisfællesskabet. I denne situation spiller vejlederen, og mange andre fra andre praksisfællesskaber, en rolle i hvordan meningsforhandling og identifikation eller negotiabilitet foregår og hvilken bane der synes mest meningsfuld for eleven at vælge.

Et andet eksempel på elevens valg og overvejelser mellem baner er dette hvor en elev oplever en konflikt mellem oplevelsen af sig selv og den forhandlede virksomhed:

*"... Der havde jeg overvejelser om at droppe ud af uddannelsen, fordi at min personlighed gjorde så meget i min læringsproces... at... kan jeg være god nok til at være på Y-sekundær egentlig? Og det var jeg så tæt ved, men så holdt vi midtvejssamtalen hvor jeg så gjorde klart for dem at det var et stort problem for mig at have vejledningsdage ...Fordi jeg skulle endelig ikke lære for meget. De forstod hvad jeg mente og, men det har været en hård tid dertil, fordi jeg havde brugt mange personlige ressourcer på at bearbejde det. Er jeg god nok til at være assistent?" (interviewperson 4).*

Konflikten der fører til overvejelser om at stoppe forløbet- uddannelse er en personlighedsudvikling. Elevens billede af sig selv om at altid præstere det bedste og være nysgerrig og frembrusende er ikke i overensstemmelse med vejlederens mening om elevrollen, og den konflikt der ligger i en negotiabilitet, om hvem der har meningsejerskabet over, hvordan elever opfører sig, fører til overvejelser omkring identitet, tilhørsforhold og baner. Som ved den

forrige elev er her også tale om udadgående baner væk fra praksisfællesskabet. Vejlederens rolle er igen tydelig, og i dette eksempel bliver der ved midtvejsamtalen fortsat en meningsforhandling hvor eleven er den aktive part i at forklare sin oplevelse og i samarbejde udstikkes en ny retning som eleven kan se sig selv i som peger mod praksisfællesskabet.

Alle interviewdeltagerne bringer eksempler på hvordan oplevelsen af at blive skærmet eller holdt væk fra opgaver påvirkede deres læring. Eleverne beskriver det som en lyst til udfordring der bliver afvist, ved at blive skærmet fra de tunge stuer eller komplicerede opgaver.

*"Det var jo sådan faktisk, at vi ville jo gerne ind på de der lidt tunge stuer, de der akutstuer, det der. Og ind der fordi som... vi læser jo til assistent, så vi vil jo godt ind der hvor at der var noget. Æh men det blev vi skærmet for. Det skulle vi ikke for det var alt for tidligt"(interviewperson 1).*

*"For der var flere gange jeg spurgte om må jeg så det nu eller et eller andet. Nej, det skal du nok nå i tredje praktik, nå fedt. Jeg synes jo lige så god at jeg kan gøre det nu"(interviewperson 3).*

*"... min praktikvejleder på Y-sekundær sagde; rolig nu, du er assistent elev og du er lige startet. Hav dit fokus og kun have en patient"(interviewperson 4).*

*"Jeg ved ikke, jeg synes ikke der var ordentlige opgaver til en og de der aflastninger man skulle forestille at være på, der var jo ikke rigtig nogen mennesker eller opgaver. Så fik du jo bare en almindelig plejehjemsbeboer"(interviewperson 2)*

Eleverne påpeger ønsket om at udvikle deres faglighed, og de fortæller at de er bange for ikke at nå målene. Skærmingen bliver uforståelig, fordi eleverne ser en læringsmulighed i de udfordrende borgere. Et ønske om at tage den læring som byder sig, for hvornår opstår chancen igen? En elev fortæller at læring afhænger af elevaktiviteten, at kunne sige til og fra og selv opsøge sin viden, når strukturen på praktikstedet er præget af kørelister og derved en lav gennemsigtighed i forhold til hvad andre arbejdede med og hun oplevede at det var svært at komme med andre kollegaer. Når eleverne bliver skærmet fra opgaver som opfattes meningsfulde af eleverne, kan man sige at det gensidige engagement bliver udfordret. Hvis eleven skal lære gennem engagement kræver det deltagelse og tingsliggørelse som er dobbeltvejen til læring og identifikation og de identitetsbaner der bliver tilbudt, bliver indadgående baner. I stedet for fører skærming til baner der leder mod en mere perifer deltagelse. Eleverne kan indordne sig og gøre som vejlederen siger, men det er tydeligvis ikke klart for dem, hvorfor de ikke er klar til at møde de opgaver de efterspørger. I en meningsforhandling opleves det af eleverne, som de bare skal vente fordi det står i målene for tredje praktikperiode. Det kan skabe modstand når et ønske om læring ikke bliver imødekommet og eleven kan risikere at opnå en ikke-deltagelsesidentitet, eksemplificeret ved en elev som oplever irritation over at bruge fri tid til rengøring, når den kunne bruges på projekter og noget mere social- og sundhedsassistentagtigt, og til sidst bare skal have tiden til at gå;

*"Og så synes jeg at jeg blev udnyttet, jeg blev sat til at gøre rent hele tiden. Det var ligesom, vis der ikke var andre så kunne jeg da lige gøre rent.", "Men det var nok den*

*der at jeg fik lidt den der trælse en hver dag min køreliste, så var jeg allerede sur fra morgenstunden”(interviewperson 3).*

*”Til sidst skulle jeg bare have tiden til at gå”(interviewperson 3).*

Man kan stille spørgsmålet om læringsmulighederne skal udsættes fordi det eleven søger er omtalt som et læringsmål i 3. praktik, eller skal der tages fat når eleven er klar. Det tydeligvis elevenes opfattelse, at det skal tages med det samme. Entusiasmen og gå-på-modet skal understøttes er elevernes holdning. Set i bakspejlet ville eleverne stadig gerne have haft de udfordringer de søgte, så de opfatter det som en hindring for en udfordring med læringsmæssig mulighed. Det er relevant at diskutere og forholde sig kritisk overfor elevernes søgen efter det komplicerede idet det også handler om en begrænset selvindsigt og at eleven ikke evner at se det komplekse i det de kalder det almindelige og derfor holdes tilbage af vejlederen. Igen er det vejlederens erkendelse af hvilken betydningen deltagelse og tingsliggørelse har for læring og identifikationen og i det lys kan der nok være god grund til at støtte deltagelsen og bevare elevens engagement, så en deltagelsesidentitet bliver mulig for eleven.

En elev bringer et eksempel på et spontant læringsforløb, der opstår fordi vejlederen griber lejligheden der byder sig:

*”... det var fordi jeg skulle have ventet. Jeg skulle vente til jeg kom lidt længere i mit forløb. Men nu var jeg bare der så. Og jeg havde sagt til hende; at hvis der er noget så kom lige, fordi jeg er sådan opsøgende til nogen ting”(Interviewperson 4).*

Her opstiller vejlederen spontant et forløb for eleven omkring indlæggelsessamtaler, hvilket eleven betegner som godt. Vejlederen der tager udgangspunkt i elevens interesser og motivation, åbner for elevens læring gennem engagement og skaber derved rum for identifikation gennem en deltagelse og tilbyder baner som er indadgående mod fuld gyldig deltagelse. Der gives plads til at lade nysgerrigheden styre læringen og eleven og følge elevens motivation.

Ovenstående eksempler viser hvordan identitetsdannelse hos elever er en konstant pågående proces, som foregår gennem identifikation og negotiabilitet og konstant stiller eleven overfor valg og muligheder for identiteter som er mere eller mindre meningsfulde for eleven. I disse valg spiller vejlederen en central rolle ved at påvirke eleven gennem meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse, har det betydning for elevens engagement og deltagelse i praksisfællesskabet og dermed også elevens læring.

### **Elevernes oplevelse af placering i praksisfællesskabet**

Elevernes oplevelse af og kendskab til praksisfællesskabet har betydning for muligheden for deltagelse og læring. Hvert praksisfællesskab er unikt og hver elev har sin egen opfattelse af sin placering og fællesskabets karakter. Derfor bærer svarerne også præg af oplevelser, som stikker i forskellige retninger; fra oplevelser hvor eleven oplever sig respekteret og lyttet til, til oplevelser hvor eleven føler sig talt ned til og forhindret i deltagelse i relevante opgaver, fordi hun var elev.

De faggrupper som bliver nævnt i elevernes praksisfællesskaber er; social- og sundhedsassistenter, social- og sundhedsassistentelever, social- og sundhedshjælpere og sygeplejersker i

primærsektoren. I sekundærsektoren nævnes der social- og sundhedsassistenter, social- og sundhedsassistentelever, sygeplejersker, sygeplejerskestuderende og læger. En elev siger noget om betydningen af kendskabet til praksisfællesskabet i forbindelse med at skulle fra et praktiksted til et andet, og beskriver på sin vis en bane mod en mere fuldgyldig deltagelse:

*"Så det kan man jo godt sige at det lidt ærgerligt og vi vidste hvor alle tingene var og vi vidste hvem vi skulle gå til hvis der var... nogle... kriser vi ikke kunne håndtere, og sådan noget." "Fordi du var nået så langt og... du følte dig jo næsten som uddannet assistent på afdelingen der."(Interviewperson4)*

Eleverne omtaler et respektfuldt samarbejde faggrupperne imellem i begge sektorer; med et fladt hierarki i primærsektoren hvor eleverne ikke oplever den store forskel på social- og sundhedsassistenter og sygeplejersker opgavemæssigt udover den medicinmæssige del, hvor sygeplejersker er kompetencemæssigt over social- og sundhedsassistenten i forhold til medicinadministration. En elev hævder, med et grin, at det i primærsektoren er social- og sundhedsassistenterne der bestemmer og at social- og sundhedsassistenterne får flere svære opgaver end sygeplejerskerne. De trøse opgaver, de bliver sendt videre til social- og sundhedshjælperne, uden dog at nævne hvad de trøse eller svære opgaver helt konkret er. I den primære sektor tegner sig et billede af at social- og sundhedsassistenteleverne placerer sig over social- og sundhedshjælperne, når eleverne bringer udtalelser som at komme

*"ned på hjælperstadiet"(interviewperson3)*

når eleven skånes for komplekse opgaver og

*"... jeg er forfærdet over at vi kan gå ind og tage hjælperen og bare få lov til at gå ud og skalte og valte med ældre menneskers liv"(interviewperson 1).*

Elevens identifikation foregår her gennem fantasi kan man sige, ved at eleven gennem at tegne billeder og narrativer om en faggruppe som de selv til dels tilhører, afgrænser sin egen identitet ved at fortælle hvad de ikke er længere.

På sygehus er de fire interviewpersoner enige om at hierarkiet er mere skarpt optegnet, med læger og sygeplejersker over social- og sundhedsassistenten. Selvom de oplever at faggrupperne arbejder med de samme opgaver så bemærker eleven:

*"... det var ikke noget med at de (social- og sundhedsassistenter) bare sad ned og fik sig en kop kaffe, sådan som sygeplejerskerne. De var oppe hele tiden..."(interviewperson 2).*

*"Nogen gange der hvor sygeplejersken i det kommunale, det var. Der kunne jeg mærke jeg var noget lille nogen gange. Ja.", " Men der skal vi også være dygtigere til at komme ind til for de snakker meget fagligt. Og det kan vi jo ikke helt udenad endnu, og vi skal spørge ind til hvad betyder det og det turde man næsten ikke nogen gange."(interviewperson 2)*

Jeg tolker elevens oplevelse som en hierarkisk opdeling med sygeplejerskerne over social- og sundhedsassistenten og elevens identifikation sker gennem engagement og indordning, da eleven gennem den daglige rutine spejler sig i den forhandlede virksomhed og indordner sig under forholdene, at social- og sundhedsassistenterne løber mere end sygeplejerskerne. Men at denne orden kan påvirkes gennem deltagelse og fantasi, ved at gå til sygeplejerskerne og dele viden, samt skabe nogle situationer og fortællinger hvor social- og sundhedsassistenterne får vist sin faglighed ved siden af sygeplejerskernes.

Deltagelsen i praksisfællesskab skaber læring og kan medvirke til refleksion hos eleven som skaber nye identitetsbaner som er mere fremadrettede;

*"... jeg har fundet ud af, efter jeg har været på sygehuset at det nok mere er den vej jeg vil gå, frem for plejehjem"(interviewperson 3).*

*"Men jeg kan godt mærke at jeg skal i hvert fald ikke være sygeplejerske, det ansvar skal jeg slet ikke have jeg holder her eller hvad skal man sige"(interviewperson 3).*

Elevernes deltagelse er en vej til legitimitet i praksisfællesskabet:

*"Nej vi har fantastisk samarbejde. Men jeg vil også vende den om og sige at du bliver også accepteret når du viser noget initiativ og noget ansvar, ikke også."(interviewperson 1).*

Tidligere er beskrevet hvordan eleverne hele tiden søger deltagelse og med engagement forsøger at få fingrene i det, de opfatter som social- og sundhedsassistentelevopgaver. Men interessant er det også at undersøge eksempler på ikke-deltagelse og hvilke følger det får på elevernes identitet. Blandt flere eksempler er et, hvor en elev ikke må forflytte fordi hun er elev, til trods for at hun er uddannet social- og sundhedshjælper, og en oplevelse af at blive sat til rengøringer fordi hun er elev, og ikke deltage i det hun opfatter som rigtige opgaver for social- og sundhedsassistentelever. Det påvirker den rolle som eleven tager;

*"Du må ikke forflytte selv, du må ikke det og det, nå fedt. Det plejer jeg ellers godt at må, ikke. Så får man lige den der sat tilbage og så kan du lige gøre lidt rent og få tiden til at gå der, ja"(interviewperson 3)*

*"... Ja man bliver da bare sådan ret; jeg skal have tiden til at gå-agtig, lidt"(interviewperson 3),*

*"... men det var jo netop den med at hvis jeg havde noget ekstra tid, så fik jeg jo bare lige en rengøring og det var den der irriterede mig helt vildt."(interviewperson 3).*

Elevens opfattelse af at deltagelse blokeres påvirker elevens engagement, da de opgaver og kompetencer eleven tilbydes ikke virker meningsfulde for eleven. Eleven må indordne sig under regler og opgavetildeling, og eleven placerer sig mere perifert i praksisfællesskabet og skaber sig en identitet som perifert medlem. Fortsætter denne tilstand i forhold til opgavefordeling og kompetencerum for eleven, kan man risikere at eleven bliver fastholdt i periferien og måske mere problematisk bliver marginaliseret, hvilket afhænger af relationerne mellem deltagerne. Som jeg tolker det følgende citat er eleven blevet marginaliseret på arbejdspladsen idet hun på det nærmeste er blevet ukendt i fællesskabet;

*"Men det var også lige som, den sidste dag, man følte ikke helt man blev en del af det der team. Jeg kunne godt mærke den sidste dag hvor jeg kom ud, der havde jeg gang i et projekt med noget klippeværk-noget, jeg synes de skulle tage med så, med tøj de sådan.... Tænkte jeg lige ville lige give et lille input med jeg havde været der. Altså der var ingen der anede at det var min sidste dag, den gang jeg kom op og afleverede min nøgle."(interviewperson 3).*

Et andet eksempel på en ikke-deltagelsesidentitet og et perifert tilknytning til praksisfællesskabet beskriver en anden elev oven på oplevelser med en struktur på praktikstedet, der gjorde det vanskelig for eleven at kunne følge med det andet personale og dermed deltage i praksisfællesskabet;

*"Jeg var faktisk ked af det og jeg gad faktisk ikke og jeg ville ikke blande mig. Jeg gik ikke ind på kontoret når de var sammen. Jeg opholdt mig ude hos borgerne.", "Det var den tone de havde over for os elever. De var ligesom at snakke nedad"(interviewperson 2).*

Eleverne udnytter deres kendskab til praksisfællesskabets deltagere, og deltageres forskellige holdninger, i deres søgen efter læring gennem deltagelse og de oplever et gensidigt engagement. Når vejlederen har forholdt sig på en måde til elevens deltagelse, er der flere eksempler på, at eleverne enten selv opsøger personale der kan give tilladelse til deres deltagelse, eller de bliver taget med af kollegaer der synes de skal have oplevesen af noget bestemt. Det virker til, at være en accepteret og forhandlet praksis på praktikstederne og en elev fortæller, at på sygehusafdelingen var elevens mål hængt op i personalestuen, netop for at andre i praksisfællesskabet kunne byde ind med relevante læringsopgaver for eleven. Det øger læringsmulighederne, og viser eleverne en variation af måder at agere på som social- og sundhedsassistent instrumentelt og personligt, som har betydning for elevens identifikation, idet den kommer til at foregå gennem deltagelse og engagement:

*"Så det var sådan forskellige tit, dag til dag så man netop så en masse forskellige måder at gøre tingene på".(interviewperson 3),*

*De var rigtig gode til at slæbe en med, fordi så meget var jeg egentlig ikke sammen med min vejleder, jeg var egentlig lige så meget sammen med alle andre"(interviewperson 3).*

*"Men det havde sygeplejersken nogle andre holdninger til. Hvor de spurgte; har du mod på det, ja jeg vil gerne vise dig hvordan man gør og det fik jeg lov til, at give sådan noget blodfortyndende i maven"(interviewperson 4).*

*"Men det fik jeg så lov til om aftenen, hvor vi havde en der skulle tages på hver time. Det fik jeg lov af en anden."(interviewperson 1).*

"Og jeg gjorde det op til flere gange med flere forskellige, så jeg fik pludselig fire metoder, så jeg kunne finde min egen som passede bedst til mig." (interviewerson 2)

### Elevens møde med andre praksisfællesskaber

I praktikken støder eleverne på andre praksisfællesskaber, på selve praktikstedet og på alle de andre steder og scenarier hvor eleven møder andre. Relationerne mellem fællesskaberne opfattes af eleverne som god, tolket på udsagnene. De oplever at blive mødt med interesse og tillid. Gennem forskellige typer af grænsemøder opstår der mulighed for læring og identitetsdannelse hos eleven.

Empirien bringer mest eksempler på typer af fordybelsesbesøg hvor social- og sundhedsassistenteleven opsøger andre fællesskaber ansigt til ansigt og fordyber sig for at lære af den anden og sætter sin egen faglighed i baggrunden. En type fordybelsesbesøg handler om at eleven optager noget faglig instrumentel viden som skal bidrage til elevens egen faglighed og repertoire. Her kan flere forskellige faggrupper stille relevant viden til rådighed, der omtales sygeplejekoordinator, fysioterapeut og ergoterapeut, demenskoordinator;

*"Jeg vil sige at jeg kom meget ind over med en sårsygeplejerske, synes jeg, rigtig meget. Hun var god til at komme ind og give fif og råd og sådan noget" (Interviewperson 3).*

*"... Ergo og fys og... Dem var jeg også tit med henne og være med. Men det var jo også faktisk ofte elever der var der... det var ikke fordi jeg gjorde så meget, jeg var bare med på en lytter. Men det var jeg tit ved mine patienter, var med inde og se" (interviewperson 3).*

*"... med terapeuterne, lærer fuldstændig hvordan borgeren eller patienten kan træne både i sengen men også være ude at gå på trapper og gangen ikke også. Du ser hvordan de udfører deres arbejde. ... fordi det er også det jeg kan bruge ude i primærsektoren når jeg kommer derud" (interviewperson1).*

Møder af den art kan blive identitetsskabende gennem en ikke-deltagelse, idet eleven kan ved at observere og føre dialog med andre faggrupper bestemme hvad hun ikke er, eller hvad en social- og sundhedsassistent ikke er, og dermed hjælpes til at skabe en afgrænsning i konstruktionen af identitet.

Elever oplever også grænsemøder som kan karakteriseres som delegationsmøder, hvor deltagerne fra begge praksisfællesskaber er i en meningsforhandling om forståelsen af hinandens praksisfællesskaber;

*"Og de har kunnet lære noget af os, fordi vi kigger på patienten på en anden måde måske, ikke også, med vores briller på, ikke også. Det har været meget lærerigt, det har det." (interviewperson 1).*

*"At du kan forstå de andre. Hvad de laver i for eksempel til en ergo- og fysioterapeut. At de er forskellige, hvad er det de laver. Det har stor betydning." (Interviewperson 2)*



*"Jamen jeg synes egentlig det var bare det der med at man bliver anerkendt, eller de stoler på at man gør det ordentligt"*(interviewperson 3).

Disse grænsebesøg fører en elev til en forståelse af faglige koblingspunkter mellem faggrupper, som hun synes det ville være oplagt at opdyrke i fremtiden på uddannelserne;

*"Jeg tænker vi skulle være mere sammen med fysioterapeut og ergoterapeut i forhold til uddannelsen fordi vi har meget med aktivitet og planer og hvad vi skal gøre..."*(Interviewperson2).

Besøg som delegation relaterer udover ovenstående, til mine observation er fra første møde mellem vejledere på introdagen og til slutsamtalerne hvor jeg oplevede en meningsforhandling mellem repræsentanter fra fællesskaberne hvor man forsøgte at forstå hinandens virksomhed og repertoarer der på nogle punkter afveg fra hinanden og hvor de udvekslede artefakter i form af skemaer og vejledninger med hinanden. Med et af skemaerne var hensigten at inkorporere det i egen praksis som et nyt element. I "Nye praktisløsninger for Sosu-uddannelsen" citeres en vejleder for at sige om introdagene:

*" Vi så hinandens praktiksteder – det at være der, giver en bedre forståelse for hvad det er for et sted og for målene" (Wegener, Seibæk, & Roed, 2015, s. 11).*

Lærings- og identitetsmæssigt kan grænsemøderne og bruges med omvendt fortegn, hvor der tidligere er beskrevet eksempler på elever får viden fra andre så har en elev oplevet stolthed og anerkendelse ved at videregive sin viden til andre grupper.

*"Og når jeg har lært det vil jeg gerne videregive det til nogen der ikke kan. Så der tog jeg fat i sygeplejestuderende og nogle nyuddannede sygeplejersker som aldrig havde lagt kateter og formidlede det videre og vise hvordan man gør det her på Y-sekundær."* (interviewperson 4)

*"... jeg var stolt af mig selv for jeg viste hende tredjepraktikseleven hvordan du lige forholder dig til det herude på det her sted"*(interviewperson 4)

Eleven fortæller at kompetence bliver forstærket ved at vise det til andre, giver samtidig en stolthed over at turde stå frem med sin viden og kunnen overfor elever over eget sit niveau. Deltagelsen og engagementet bliver elevens vej til identifikation og negotiabilitet side om side, hvor hun fremmer en forståelse af sin eget fag og skaber forståelsen af sit for andre.

#### Elevernes beskrivelse af en social og- sundhedsassistent fagidentitet

Når eleverne beskriver social- og sundhedsassistentens fagidentitet på baggrunde af den somatiske praktik beskriver de en fagperson der er selvsikker og har styr på tingene, altså med et vist overblik, for at kunne håndtere det store ansvar, især omkring medicin håndtering og patientudskrivelser, og som ikke laver fejl. I faget ligger et krav om et fagsprog, og en erkendelse af

at en fortsat udviklings- og læreproces er et must, hvor social- og sundhedsassistenten er åben for ny viden og nye måder at udføre funktioner på, og samtidig stiller krav til sig selv om at holde sig skarp og ikke lade sig "lulle i søvn" ved at gentage rutiner. Fokus er på borgeren/patienten som mødes med dialog, positivitet og optimisme, kombineret med en professionel attitude hvor social- og sundhedsassistenten ikke er for flink over for borgeren og i stand til at sige fra.

Dette ovenstående er vel det man kan sige at eleverne har "lært" i den første praktik, når vi tænker på læring som en identitetsdannelse. De har lært nogle færdigheder som kan aflæses og vurderes i forhold til måleskemaet, men samtidig er en uafsluttet identitetsproces begyndt, hvor deres egen identitet er blevet drejet mod en social- og sundhedsassistents fagidentitet som en del af deres eget selvbillede.

## Konklusion

Jeg har ønsket, at få svar på hvad social- og sundhedsassistentelever oplever som betydningsfuldt for læring i en somatisk praktik opdelt mellem to praksisfællesskaber, når læring forstås som en identitetsudvikling.

Tilgangen til undersøgelse har været hermeneutisk, og der er anvendt data fra pilotprojektet "*Nye praktkløsnings for social- og sundhedsassistentuddannelsen*" og kvalitative interviews med fire social- og sundhedsassistentelever, som har oplevet det delte praktikforløb. Etienne Wengers teori om læring i praksisfællesskaber, hvor læring kan forstås som en identitetsudvikling, der konstant konstrueres af eleven gennem identifikation og negotiabilitet, er baggrunden for min analyse og fortolkning af data.

Som svar på problemformuleringen viser det sig tydeligt i undersøgelsen, at eleverne skal støttes i deres engagement gennem deltagelse og meningsfuldhed. I elevernes beskrivelser ses, at de søger baner, der sigter mod fuld deltagelse i praksisfællesskabet, og i de forløb hvor der opnås deltagelse og meningsfuldhed, giver eleverne udtryk for en høj grad af tilfredshed. Modsat bringer eleverne flere eksempler på, at udførelsen af gentagne meningsløse arbejdsopgaver eller strukturer og personale på arbejdspladsen som skærmer eleven mod for eleverne læringsmæssigt meningsfulde opgaver, kan føre eleven til en perifer placering i praksisfællesskabet, ikke-deltagelse og overvejelser om at slutte uddannelsen.

Vejlederen støtter elevernes identifikation ved deltagelse gennem engagement og fantasi. Ved anvendelse af samtaler og tilpassede opgaver fremmes elevens evner til refleksion og analyse, som eleverne optager som en del af deres identitet.

I den delte praktikperiode oplever social- og sundhedsassistenteleverne, at de i skiftet mellem de to praktiksteders praksisfællesskaber, gennem deltagelse og gensidigt engagement bliver bevidstgjort om forskelle i social- sundhedsassistentens repertoire og virksomhed. Denne identifikation får eleverne til at tale om en normativ forskel på social- og sundhedsassistenternes

faglighed mellem sektorerne, hvilket har betydning for elevernes billede af sig selv som fremtidig arbejdende social- og sundhedsassistent i en af de to sektorer.

Eleverne giver udtryk for, at en rækkefølge i praktikken fra sekundær til primær sundhedssektor øger elevens mulighed for deltagelse i praksisfællesskabet og dermed for læring og identitet.

I identifikationen er elevens deltagelse og engagement i form af forløb med borgeren/patienten, hvor eleven har mulighed for evaluering med borgeren/patienten, meget vigtigt. Ved analyse af elevernes udsagn er det tydeligt, at der foregår negotiabilitet mellem vejlederen og eleven om social- og sundhedsassistentens tilgang til patienten, hvor eleven opfatter borgeren/patientens udsagn som mest tungtvejende.

I praktikken møder eleven uundgåeligt andre praksisfællesskaber, og i disse grænsemøder opnår eleverne identifikation gennem ikke-deltagelse, og tilegner sig samtidig viden, som de knytter til deres repertoire og kan bruge i en forhandlet virksomhed, i deres eget praksisfællesskab. Der er eksempler på grænsemøder, hvor eleven indgår som delegation og bidrager til andre praksisfællesskabers viden om social- og sundhedsassistentens virksomhed, og dermed medvirker i en meningsforhandling praksisfællesskaber imellem.

## Diskussion og perspektivering

Jeg starter med at se kritisk på opgaven for derefter at beskrive hvad jeg oplever denne opgave har ført til af nye forståelser og afslutter med anbefalinger på tre niveauer nemlig uddannelsesplanlægning, praktikvejlederne og underviserne på social og sundhedsskolen.

Med observation af praksis og inddragelse af John Dewey som yderligere teoretisk kilde til tolkning og analysen af min empiri kunne det have fungeret som triangulering og sikret en højere validitet i undersøgelsen.

Det er blevet tydeligt for mig, at jeg med den tilfældige udvælgelse af interviewdeltagerne, fik et noget ensidigt persongrundlag. En strategisk udvælgelse kunne have føjet et interessant aspekt til undersøgelsen; om hvorvidt en allerede opnået identitet som social- og sundhedshjælper påvirker elevrollen som social- og sundhedsassistent. Kan man forestille sig, at nogle af de opgaver og udfordringer som disse elever oplevede som uden mening, mere meningsfulde for elever uden social- og sundhedshjælperbaggrund, og dermed mere engagerende og føre til mere deltagelse i praksisfællesskabet? Er det sværere, at underlægge sig en ny praksis når man i forvejen er identificeret med en anden faggruppe, eksemplificeret med eleven der fortsat vil smøre mad til borgerne, selvom det ikke ligger i social- og sundhedsassistentens opgaver? Hvilken betydning har det for arbejdet med eleven i praktikken for vejlederne? Det vil være interessant af afdække i en undersøgelse.

Mit udgangspunkt for opgaven var en bekymring for, at en ændring af et praktikforløb ville påvirke social- og sundhedsassistentens elevens identitetsdannelse på en negativ måde, og at projektet "Nye

*praktikløsninger for social- og sundhedsassistentuddannelsen*” ikke havde fokus på den problemstilling, men udelukkende var fokuseret på, at eleverne skulle nå bestemte færdighedsmål. Jeg må sande at min bekymring til dels bliver gjort til skamme, fordi jeg med denne undersøgelse oplever, at eleverne på grund af skiftet i praktikforløbet, hurtigt får indsigt i en flersidet fagidentitet, som de ikke ville opnå på så kort tid i det oprindelige praktikforløb. Forskellen på at være social- og sundhedsassistent i den primære eller sekundære sundhedssektor bliver kontrastfyldt og derfor ekstra tydelig for eleven.

Dog finder jeg det interessant og lidt overraskende, at eleverne vægter social- og sundhedsassistentens faglighed så forskelligt mellem de to sektorer. Er det en usikker identitetsdannelse, der er baggrunden dette billede, fordi der ikke er tid nok til, at eleverne opfatter den faglighed som er grundlæggende i de to sektorer, og især i primærsektoren? Praktikvejlederne er gennem deres måder at arbejde med eleverne på, med til at bestemme hvad eleverne skal identificere sig med og hvilken faglighed der skal repræsentere den forhandlede fagidentitet for social- og sundhedsassistenter. Vejlederne kan til dels være styrende overfor, hvad der er til forhandling og hvilke holdninger der skal være de tungtvejende. Denne identitetskonstruktion som vejlederne har indflydelse på, vil uden tvivl præge professionsudviklingen. Det vil derfor være interessant, at gå i dialog med praktikvejlederne for at undersøge om de er opmærksomme på dette forhold, og om de deler min opfattelse.

Det er et svært spørgsmål, jeg har stillet interviewdeltagerne, for hvornår ved man hvad man har lært, og hvilke faktorer der fremmede eller hæmmede den mulige læring? I England arbejdes med et begreb ”Students Voice” hvor forskere i undersøgelser på folkeskoleområdet inddrager eleverne i udviklingen af undersøgelsesspørgsmål og undersøgelsesdesign, i en erkendelse af, at eleverne med deres forforståelse kan give forskerne indgange til området, som de ikke selv ser. Jeg ser en mulighed med denne undersøgelse, til at vende tilbage til social- og sundhedsassistenteleverne med min konklusion og inddrage dem, for at de kan inspirere med ideer til, hvordan der kunne forskes videre ud fra dette materiale, og de kan give deres bud på, hvordan social- og sundhedsassistentuddannelsen kan arbejde med identitetsdannelse.

I forlængelse af dette ser jeg, at der for underviserne på social og sundhedsskolen i Silkeborg, består et fremtidigt didaktisk arbejde, med at undersøge og afprøve undervisningsformer som kan understøtte og tydeliggøre elevens identitetsarbejde i fagene, som en del af en den undervisning som praktiseres på skolen. En undervisningsform der arbejder med elevernes forståelse af elevidentiteten, og den kontinuitet der ligger i praktikkerne i forhold til målene. Hvis den todelte praktik bliver til virkelighed i social- og sundhedsassistentuddannelsen, mener jeg, at der på social- og sundhedsskolerne skal arbejdes med en didaktisk tilgang, der kan støtte den todelte praktik, ved at vise og øve det eleverne skal lære i primærsektoren og sekundærsektoren, så det bliver tydeligere for eleven, hvad der kan tages med fra primær til sekundær og omvendt, så overgangen mellem de to praktiksteder ikke bliver så vanskelig.

Anbefalinger:

- I praktikmålene gøres det tydeligt hvad der skal læres i primærsektoren og i sekundærsektoren i praktikperioderne.
- Vejlederne skal tydeliggøre identitetsarbejdet i praktikken for hinanden og for eleverne, for at sikre eleverne en forståelse af en udvikling og kontinuitet i rollen som elev og at praktikken fordrer en ny identitetsdannelse.
- På social- og sundhedsskolen skal der didaktisk arbejdes med, at forberede eleverne på de læringsmål der er i praktikken, og tydeliggøre de faglige felter hvor primærsektoren og sekundærsektoren supplerer hinanden, for at lette praktikovergangen for eleven

Abstract

Master Thesis, Master of Learning Processes

*Learning as constitution of Identity among Educational Social and Healthcare Assistants in their first practice*

This thesis examines what educational social and healthcare assistants experience as important for learning in a course of practice split between two communities of practice when learning is understood as constitution of identity.

Challenges in Danish society in terms of; a development towards accelerated course of patients in hospitals and a greater share of patients treated in own homes or in centers of municipal rehabilitation, identify a problem towards creating sufficient room for practice in hospitals for the students; which forces a rethinking of the educational structure of social and healthcare assistants in Denmark. On that behalf a pilot project “*New solutions for practice in the education of social and healthcare assistants*” was established between Social- og Sundhedsskolen in Silkeborg, Region Midtjylland, the municipals of Silkeborg and Skanderborg and the trade union FOA. The pilot project tried out a structure where first course of practice, the somatic practice, was changed from a period of 14 weeks of practice in a hospital to two courses with seven weeks in hospital and seven weeks in a municipal rehabilitation center, without changing the original educational goals of the practice.

Learning in communities of practice and constitution of identity is interesting, because when the student move from one place of practice to another, the student will experience a change of community of practice and this could affect learning. My concern was; how it affects the learning process of the student and would it affect the student process of identification as a social and healthcare assistant in a negative way?

To answer these questions I interviewed four students individually who experienced the course of split practice, and with a hermeneutical qualitative approach I have made an analysis and interpret of data from the interviews and data from the pilot project, with Etienne Wenger theory of learning in community of practice and learning as constitution of identity, as the hermeneutical optic.

According to Wenger; members of communities of practice experience a social learning process developed through; social participation, mutual engagement and sense. In this process we learn what we do and learn who we are, in ongoing constructions of our identity as a negotiation of sense through the terms identification and negotiability.

The conclusion is that the students experience that in importance of a constitution of identity the following aspect should be noticed;

The aspect of social participation in the community of practice for identification and negotiability is dominant;

Where the students experience courses with colleges and patients we see that the engagement and contentment of the student is high. On the contrary, students experience lack of engagement

and thoughts of back out of the education when they are blocked in social participation due to circumstances that doesn't make sense.

By social participation the student gets the possibility to make identification and negotiability with the variety of different members in the communities of practice to increase the number of paths to identity.

## Litteraturliste

- Brinkmann, S., & Lene Tanggaard. (1. udgave, 3. oplag. 2010). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzel forlag.
- Callewaert, S. (2003). Pierre Bourdieu om forståelse som metode i sociologisk forskning. I S. Callewaert, *Bourdieu og Foucaults verden - pædagogik og sociologi, diskurser og praktikker efter det moderne* (s. 312-330). København: akademisk Forlag.
- Flick, U. (2009, edition 4). I U. Flick, *An Introduction to Qualitative Research* (s. chapter 12, 16, 21). London: SAGE Publications Inc.
- Holm-Petersen, C., Buch, M. S., & Kruse, M. (november 2013). *Social- og sundhedsassistenter på hospitaler. Udbredelse, arbejdsopgaver og arbejdsdeling*. KORA. Hentet fra [www.kora.dk](http://www.kora.dk).
- KL. (2014). *Next practice - Udvikling af det nære sundhedsvæsen gennem bedre sundhedsuddannelser*. København: Kommuneforlaget A/S.
- Molander, A., Terum, L. I., & (red.). (2013 (3.oplag)). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nielsen, k., & Kvale, s. (1999, 1. udgave, 6. oplag). *Mesterlære - Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, k., & Kvale, S. (1999, 1. udgave, 6. oplag). *Mesterlære - Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- PASS. (13. august 2014). *uddannelsesordning for Social- og sundhedsuddannelsen*. Hentet fra Passinfo.dk: <http://www.passinfo.dk/PASS-for-professionelle/Lovstof/Uddannelsesordninger>
- Prieur, A. (2005). Objektivisering og refleksivitet - om Pierre Bourdieus perspektiv på design og interview. I I. Jacobsen, M. Kristiansen, & A. Prieur, *Liv, fortælling, tekst. Streftog i kvalitativ sociologi* (s. 109-132). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Rambøll. (februar 2011). *Undersøgelse af frafald blandt elever på social- og sundhedsuddannelsen*. København: Passinfo.dk.
- Thisted, J. (1. udgave, 2. oplag. 2011). *Forskningsmetoder i praksis*. Munksgaard.
- Wegener, C., Seibæk, J. R., & Roed, K. B. (2015). *Nye praktkløsnings for Social- og sundhedsassistentuddannelsen*. Silkeborg: Silkeborg Kommune, Skanderborg Kommune, FOA Silkeborg og Skanderborg, Hospitalsenhed Midt i Region Midtjylland, Social- og sundhedsskolen i Silkeborg.
- Wenger, E. (1. udgave 2014). Voksnes læring og identitetsudvikling - i praksisfællesskaber og praksislandskaber. I K. i. (red.), *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed* (s. 117-127). Samfundslitteratur.
- Wenger, E. (2004). I E. Wenger, *Praksisfællesskaber - Læring, mening og identitet* (s. s. 13-29, 65-104). København: Hans Reitzels Forlag.