

Hvordan kan de det?

Et casestudie om de fagprofessionelles forståelse af elever med sociale problemer på social- og sundhedsuddannelsen.



A word cloud of terms related to social and communication skills. The words are arranged in a roughly triangular shape, with 'ligeværdig' at the top, 'konfliktbehandling' in the middle, and 'anerkendende kommunikation' at the bottom right. Other words include 'nonverbal', 'lytning', 'spejling', and 'verbal'.

ligeværdig
konfliktbehandling
nonverbal
lytning
spejling
verbal
anerkendende
kommunikation

Kandidat uddannelsen i Socialt Arbejde, Aalborg Universitet, 2019

Vibeke Lundgreen stud. nr. 20162096

Vejleder: Kjeld Høgsbro

Anslag: 164.379

FORORD

Som det første vil jeg gerne udtrykke min store taknemlighed for støtte og opbakning fra Social- og sundhedsuddannelsen og Kommunen som dette speciale har omhandlet. En særlig tak til uddannelsesleder Karina og til uddannelsesansvarlige Vera for at hjælpe mig med at finde informanter, der havde lyst til at deltage.

Tak til min kæreste Ove for støtte og opbakning og for, at lægge øre til alle mine frustrationer under forløbet. Du er den bedste!

Sidst, men ikke mindst vil jeg rette en stor tak til min vejleder Kjeld Høgsbro for god vejledning og konstruktiv kritik under hele processen.

Abstract

The aim of this thesis is to examine how teachers (all experts within their own professions), involved in the training of health and social carers, perceive students with social problems. Also which generative mechanisms they assess to be necessary if the students are to complete their training in one of the two grades as health and social carer.

At the moment the Danish Local Councils and Regions have a huge challenge in the elderly and health sectors recruiting and keeping apprentice health and social carers. There are being created more apprentice placements and new initiatives are being put into place in order to make sure that as many as possible complete their training.

In 2014 a study showed that a large proportion of the students that give up the training have psychiatric diagnoses, social problems in their family, as well as having a generally problematic upbringing. In Rambølls study the teachers involved in the training of health and social carers express the opinion that these problems are so overwhelming that they can make it difficult for the students to complete their training. This is the starting point that forms the basis for the current thesis.

The informants used in this thesis are broadly representative in form of teachers, special social support teachers, student counsellors as well as the Local Council employee responsible for training and the counsellors on placements.

This thesis has a scientific fundament supported by a phenomenological and hermeneutic understanding, that begins with the teacher's description of how they understand the student's life situation. Through qualitative interviews of the teachers (all experts in their own professions) involved in the training of health and social carers, the collected data has been thoroughly studied and theoretically analysed. The theoretical reference framework is made up of the theories of Interactionism, an understanding of society and experience, and the students' personal efficacy. Based on an analysis of the empirical data it can be concluded that the teachers perceive all students with social problems to be motivated to complete their training. However this depends on whether the students receive the correct support and encouragement during the course. A good relationship is essential when working with these students and it is important that they feel that they are seen, heard and acknowledged.

While working on this thesis it became evident that a large proportion of those receiving training as health and social carers do not have a diagnosis. However these students appear to have huge social problems and therefore completion of the training is a challenge. It can be concluded that this type of student cannot be granted support as they have no diagnosis and because of this they are not granted the required help. There is a particularly high risk of missing motivation amongst the students that have a reserved or quiet personality and therefore drop out of the training. It can be concluded that the training framework for health and social carers has an impact on whether the students are motivated to complete their training. Many students in a class make it difficult for the teacher to support those in need of help. This one of the problems that is highlighted.

It can also be concluded that there is a huge difference between the professional education of the teachers at the school and those found on placements. Teachers and support staff all have an academic background with focus on learning, pedagogy, and communication, whereas the councilors in the Local Authority have only the basic training as health and social carers in the higher grade plus just a few weeks further education. This indicates that during the placement the main focus is directed towards the goals and guidelines for the training rather than the pedagogical approach to the students' learning.

This raises the question as to whether a smaller number of students in each class, a higher level of training for the councilors in the placements as well as a higher level of support for the students without diagnosis could improve the proportion of students that complete the training as health and social carers.

Indholdsfortegnelse

Abstract.....	4
Kapitel 1	8
1.1 Indledning.....	8
1.2 Fra en alvorlig til en katastrofal tilstand.....	8
1.3 Sundhedsreform 2019	9
1.4 Samfundskrav om uddannelse.....	9
1.5 Det store frafald på uddannelsen.....	10
1.6 Elevernes sociale problemer	11
1.7 Problemformulering.....	12
1.8 Relevans	12
1.9 Afgrænsning	12
1.10 Begrebsafklaring	13
Kapitel 2	15
2.1 Social- og sundhedsuddannelserne	15
2.2 Uddannelsernes opbygning.....	15
2.3 Kommunen	16
2.4 Social- og sundhedsskolen	16
2.5 Andre social- og sundhedsskoler	17
2.6 Pædagogisk og didaktisk grundlag	17
2.7 Støtteforanstaltninger	17
2.8 Handleplaner for øget gennemførelse	18
Kapitel 3	19
3.1 Videnskabsteori og metode	19
3.2 Undersøgellesdesign	19
3.3 Kvalitativt casestudie.....	19
3.4 Generaliserbarhed.....	20
3.5 Videnskabsteoretisk ståsted	21
3.5.1 Filosofisk udlægning af fænomenologi	21
3.5.2 Specialets fænomenologiske perspektiv.....	22
3.5.3 Filosofisk udlægning af hermeneutik	22
3.5.4 Specialets hermeneutiske perspektiv	23
3.6 Dataindsamling	24
3.6.1 Pilotinterview	25
3.6.2 Det kvalitative semistruktureret livsverdensinterview	25
3.6.3 Interviewguide	26
3.6.4 Gatekeeper.....	27
3.7 Præsentation af informanter	27

3.7.1 Informant 1	28
3.7.2 Informant 2	28
3.7.3 Informant 3	28
3.7.4 Informant 4	28
3.7.5 Informant 5	29
3.7.6 Informant 6	29
3.7.7 Informant 7	29
3.8 Analysestrategi	29
3.8.1 Grounded Theory	30
3.8.2 Transskription	31
3.8.3 Meningskodning	31
3.8.4 Hermeneutisk meningsfortolkning	32
3.9 Ethiske overvejelser	33
3.10 Kvalitetssikring	34
3.10.1 Reliabilitet	34
3.10.2 Validitet	34
3.10.3 Generaliserbarhed	35
Kapitel 4	36
4.1 Teoretisk rammesætning	36
4.1.1 Livsverden og systemet	36
4.1.2 Social ulighed	37
4.1.3 Interaktionisme	38
4.1.4 Relation	40
4.1.6 Self-efficacy	41
Kapitel 5	44
5.1 Analyse	44
5.1.1 Analyse	44
5.1.1.1 Forståelsen af eleverne	44
5.1.1.2 De pædagogiske udfordringer	51
5.1.1.3 De fagprofessionelles tilgange og metoder	55
5.1.2.1 Relationen	62
5.1.2.2 Rammerne	65
5.2 Opsummering	69
5.3 Diskussion	71
Kapitel 6	75
6.1 Konklusion	75
6.2 Perspektivering	77
Litteraturliste:	78
Bilagsoversigt	83
<i>Bilag 1: Interviewguide (4 sider)</i>	<i>83</i>

Kapitel 1

1.1 Indledning.

Jeg er oprindeligt uddannet ergoterapeut med mange års erfaring fra behandlings- rets- og socialpsykiatrien.

I forbindelse med orlov fra kandidatstudiet var jeg i den periode på 7 måneder ansat på en social- og sundhedsskole, hvor jeg underviste på Social- og sundhedshjælper og på Social- og sundhedsassistent uddannelserne. I den forbindelse blev jeg i min egenskab af underviser og som kontaktlærer for et større antal elever opmærksom på, at der i samtlige klasser var et forholdsvis stort antal elever med komplicerede sociale problemer. Omtalte elever fremstod med nedsatte sociale kompetencer og kommunikationsevne. De udviste blandt andet lavt selvværd, ineffektive færdigheder omhandlende struktur og overblik samt på hukommelse og koncentrationsevnen. Disse elever havde et særligt behov for støtte og opmærksomhed for at mestre en kaotisk hverdag og til på samme tid at gennemføre uddannelsen.

Med min baggrund som ergoterapeut i det psykiatriske felt, min erfaring som underviser samt min nye teoretiske viden fra kandidatstudiet var det kun naturligt, at jeg blev inspireret til at beskæftige mig med den gruppe elever på social- og sundhedsuddannelsen, der grundet komplicerede sociale problemer oplever store udfordringer med at indgå i og gennemføre uddannelsen. Baseret på min faglige og erfaringsmæssige forståelse, opstod der overvejelser om hvorvidt mine kollegaer på social- og sundhedsskolen også havde den samme oplevelse. Ydermere spekulerede jeg på, om de i deres tilgang til eleverne var i stand til, at støtte op om de problematikker der eventuelt kunne opstå, baseret på de sociale problemer eleverne havde med sig.

Af den grund ønsker jeg i nærværende speciale, at undersøge fagpersonerne tilknyttet uddannelsens perspektiv samt hvilke indsatser der i det sociale arbejde skal til for, at eleverne lykkes med at gennemføre uddannelsen til Social- og sundhedshjælper eller Social- og sundhedsassistent.

1.2 Fra en alvorlig til en katastrofal tilstand.

Kommunerne står overfor store rekrutteringsproblemer på ældre- og sundhedsområdet. Der bliver flere plejkrævende ældre samtidig med at en stor del af sundhedspersonalet går på pension. Ydermere er antallet af ansøgere til social- og sundhedsuddannelserne faldet de sidste år.

Statistikker viser at antallet af ældre mennesker på 80 år og derover i Danmark vil stige med 10.000 over de næste syv år. Kommunerne er voldsomt under pres, og der er behov for at uddanne mere sundhedspersonale og deraf også et behov for nye uddannelsespladser på social- og sundhedsuddannelserne (Danskekommuner.dk 2018).

Michael Ziegler formand i KL's løn og personaleudvalg beskriver, at det danske samfund er ved at gå fra en alvorlig til en katastrofal situation. Ifølge ham forventes der at være en mangel på 15.000 plejepersonaler i form af social- og sundhedshjælpere, social- og sundhedsassistenter og sygeplejersker inden for de næste 5 år (Ibid). KL efterspørger konkrete initiativer på, hvordan kommunerne kan bidrage med at vende udviklingen. Et af disse initiativer er blandt andet at øge antallet af elever og derved sikre, at flere gennemfører uddannelsen (Altinget 2018).

1.3 Sundhedsreform 2019

I forbindelse med regeringens seneste sundhedsudspil lægges der op til en væsentlig ændring og en forbedring af det danske sundhedssystem (Regeringen 2019). Flere praktikpladser i kommuner og region er i fokus. Dette sammen med en forøgelse af elevoptag og en større opmærksomhed på rekruttering (Ibid). Regeringen, Kommunernes Landsforening, Danske Regioner og FOA er for ganske nyligt udkommet med en ambitiøs aftale om at forhøje minimumsantallet af praktikpladser med 30 procent fra 2019 til 2020 og 2021 (KL 2019).

1.4 Samfundskrav om uddannelse.

Ifølge Lov om Aktiv Socialpolitik §11 stk. 2 og 4, er der et samfundskrav om at unge under 30 år, uden kompetencegivende uddannelse, har mulighed for at modtage uddannelseshjælp frem for kontanthjælp. For at få uddannelseshjælpen er det dog en betingelse, at den ledige har været udsat for sygdom, arbejdsløshed eller skilsmisse. Begrundet i dette skal vedkommende ikke kunne forsørge sig selv og sin familie og modtager ikke dagpenge eller pension.

Det er jobcenteret der vurderer om de ledige er uddannelsesparate. I så fald vil personen modtage et uddannelsespålæg, der betyder at vedkommende inden for en kort tidsperiode vil blive tilbudt uddannelse eller opfordret til at vælge et uddannelsesforløb (Retsinformation.dk 2019). Såfremt personen af forskellige årsager ikke føler sig klar til uddannelse, vil han eller hun blive tilbudt et nyttejob der er oprettet af kommunen til formålet, eksempelvis på et plejehjem eller i en

børnehave. Disse nyttejob medvirker til at klargøre vedkommende til arbejdsmarkedet og bidrage med relevant erfaring, der kan være adgangsgivende til en uddannelse som eksempelvis social- og sundhedsuddannelsen. (Rar-bm.dk 2018).

I bestræbelserne på at øge optaget af elever på social og sundhedsuddannelserne har flere kommuner, som et forsøg i samarbejde med lokale jobcentre, oprettet forløb hvor ledige tilbydes afløserjobs og praktikker indenfor ældreplejen. Hvis praktikkerne forløber tilfredsstillende, er der lovet garanti for optagelse på Grundforløbet på Social- og Sundhedsskolen tilknyttet den pågældende kommune. Dette med fuld løn under uddannelsen frem for Statens uddannelsesstøtte som det er tilfældet i øjeblikket. Det er kommunernes overbevisning, at fuld løn under uddannelse frem for statens uddannelsesstøtte eller elevløn, kan fastholde eleverne i uddannelse (Rar-bm.dk 2019).

Umiddelbart giver kommunernes ræsonnement om højere løn som en motiverende faktor mening, og man kan let foranlediges til at tro at dette vil kunne fastholde eleverne i uddannelse. Rambøll konkluderer imidlertid i en undersøgelse fra 2014 at 69% af de elever der er henvist af jobcenteret, er i stor fare for at falde fra uddannelsen. Dette fordi de ikke nødvendigvis selv har taget initiativet til uddannelsen, men udelukkende har baseret deres valg på indtægtsgrundlaget.

Sammenligningsmæssigt ses det, at ud af de elever der selv har taget initiativ til at søge optagelse blot er tale om 22% der er i risiko for at falde fra. Ydermere beskriver vejledere i praksis ifølge Rambølls undersøgelse "*Evaluering af mentorindsats til unge uden uddannelse og job*", at de elever der er henvist af jobcentre fremstår mindre motiveret end de der selv har valgt at søge optagelse på uddannelsen (Rambøll 2014)

Rambølls undersøgelser modbeviser hermed, at kommunernes nye tiltag vil kunne fastholde eleverne på uddannelsen og muligvis også i faget fremover.

1.5 Det store frafald på uddannelsen.

En undersøgelse viser, at blot 3 måneder efter opstart på social- og sundhedsuddannelsen er over 14 % af eleverne sprunget fra. Dette er dobbelt så mange som på de øvrige erhvervsuddannelser. Helt konkret vil det sige, at der i 2017 var ca. 14,5% der faldt fra både social- og sundhedshjælper og social- og sundhedsassistentuddannelsen inden for de første 3 måneder. Gennemsnitlig på andre erhvervsuddannelser var frafaldet 7,5% (Momentom 2018).

Regeringen, KL, Danske Regioner og FOA skal med den nye aftale sikre at færre elever falder fra uddannelsen, og parterne har forpligtet sig til at reducere frafaldet på Social- og sundhedshjælper og Social- og sundhedsassistent uddannelserne til maksimalt at være på 10 procent (KL 2019). Ydermere er der på finansloven for 2019 afsat midler med henblik på at forbedre fagets image samt til styrkelse af fastholdelse i faget (Regeringen 2019).

Som noget helt nyt har kommunerne i samarbejde med social- og sundhedsskolerne og jobcentrene udviklet SOSU-klar. Dette er et introduktionsforløb hvor ledige tilbydes et uddannelsesforløb, hvor der over 45 dage undervises i temaerne *omsorg, sundhed og pædagogik*. Formålet hermed er at rekruttere ledige til sundhedsområdet, og tilbyde praktikker som afløser eller vikar inden for ældreplejen. Såfremt praktikken gennemføres med succes, vil eleven efterfølgende garanteres optag på Grundforløb 2 med fuld løn, frem for tidligere Statens Uddannelsesstøtte (Rar-bm.dk 2019). Dette forløb minder til en forveksling meget om det tilbud der i forvejen allerede er iværksat uden den store succes i andre kommuner (Jf. Afsnit 1.4).

1.6 Elevernes sociale problemer

Rambøll viste i undersøgelsen "*Evaluering af mentorindsats til unge uden uddannelse og job*" fra 2014, at en stor del af de elever der enten stopper eller overvejer at stoppe på social- og sundhedsuddannelserne ofte har personlige problemer. Dette kan for eksempel være psykiske diagnoser som personlighedsforstyrrelser, ADHD, angsttilstande, stress og depression. Ydermere kan der også være tale om familiære problematikker så som at være enlig forældre til et sygt barn, skilsmisse eller manglende opbakning hjemmefra. For andre elevers vedkommende er der tale om en generel problematisk baggrund og opvækstvilkår som misbrug og vold i familien (Rambøll 2014). Praktikvejledere i kommunerne oplever, at en del elever har svært ved at yde omsorg for andre på grund af den opvækst de selv har været ude for. Ydermere beskriver vejlederne, at de unge Social- og sundhedshjælper- og Social- og sundhedsassistentelever har vanskeligt ved at indgå i den kollegiale dynamik på arbejdspladsen. Dette er begrundet i at de ikke har lært hvordan de skal begå sig i arbejdssammenhænge. Det ses blandt andet ved at eleverne glemmer at sygemelde sig, ikke forstår arbejdspladsens kodeks samt hvordan man kommunikerer med kollegaer og de ældre borgere. Ydermere oplever en del af eleverne store udfordringer ved at benytte offentlig transport til både skole og praktiksted hvis de bor langt derfra (Ibid).

Med udgangspunkt i ovenstående skønnes følgende problemformulering relevant:

1.7 Problemformulering.

” Hvordan forstår de fagprofessionelle tilknyttet social- og sundhedsuddannelsen de udfordringer elever med komplekse sociale problemer oplever under en social- og sundhedsuddannelse? Og hvilke generative mekanismer i det sociale arbejde på social og sundhedsuddannelsen, vurderer de fagprofessionelle som afgørende for at disse elever gennemfører uddannelsen? ”

1.8 Relevans

Denne undersøgelse er relevant dels i det samfunds perspektiv eksempelvis kommunen og social- og sundhedsskolen specialet har sit udgangspunkt i, og dels i forhold den enkelte elev og de udfordringer de oplever under deres uddannelsesforløb.

Det er en alvorlig situation at der inden for en kort periode vil være mangel på 15.000 plejepersonaler i sundhedssektoren, og at det store frafald på social- og sundhedsuddannelserne på sigt kan true sundhedsvælden i det danske samfund. Det er for en del elever på social- og sundhedsuddannelsens vedkommende en stor udfordring at deltage i den daglige undervisning og leve op til de krav der stilles til dem. Der er hos disse elever et stort behov, for individuel støtte til planlægning og strukturering af forberedelse i forbindelse med undervisning, fremlæggelser og eksamen. Udover denne støtte har disse elever yderligere behov for støtte til at indgå i den relationelle kontekst i klassen. Der opleves problemer med kommunikation og samarbejde, og nogen har så lavt selvværd, at de har svært ved at modtage konstruktiv feedback på deres arbejde. Disse elever fylder meget i klassen og på uddannelsen generelt, da der ofte skal bruges ekstra ressourcer på at tilpasse undervisningen. Dette på en sådan måde, at eleverne opnår mest muligt læring inden for den ramme, der er til rådighed.

1.9 Afgrænsning

Specialet afgrænses til at omhandle de elever, der er tilmeldt på social- og sundhedsuddannelsen og som føler sig særligt udfordret af komplicerede sociale problemer i dagligdagen – både privat og i forbindelse med uddannelsesforløbet.

Endvidere omhandler specialet de fagprofessionelle der beskæftiger sig med at undervise, støtte og guide disse elever til gennemførelse af en social- og sundhedsuddannelse. Her tales der om undervisere, specialpædagogiske støttelærere (SPS), elevrådgivere på social- og sundhedsskolen samt den uddannelsesansvarlige ved ansættelseskommunen og vejledere på praktikstedet i henholdsvis udegruppe og på plejecenter. Ovenstående fagprofessionelle er ansat i forskellige funktioner i kommunalt regi og på social- og sundhedsuddannelsen. De har forskellig faglig baggrund som eksempelvis sygeplejerske, lærer, pædagog og fysioterapeut samt social- og sundhedsassistenter og de har alle til opgave i forskelligt omfang at støtte og vejlede disse elever i at gennemføre uddannelsen.

1.10 Begrebsafklaring

Når begrebet **Komplekse sociale problemer** inddrages, indikerer det, at det er her det centrale fokus ligger. Beskrivelsen af sociale problemer fokuserer på omfanget og kan forklare hvorfor problemerne opstår og udvikler sig samt hvilken indflydelse det har på elevernes identitet og livskvalitet (Ejrnæs & Monrad, 2015, s. 52). Dog er det vigtigt at understrege, at en teoretisk viden om emnet alene ikke er tilstrækkelig til at beskrive hvad den fagprofessionelle skal gøre i forhold til arbejdet med en person med sociale problemer (Ibid). I enkelte situationer er der lighedstegn mellem *teorier om sociale problemer* og *teorier om socialt arbejde*. Dette fordi der ofte er tale om de samme årsagsforklaringer og fordi de fagprofessionelle ofte har den samme forforståelse af situationen (Ibid s. 53).

I dette speciale tages der udgangspunkt i Ejrnæs og Guldagers definition, der med afsæt i kritisk realisme beskriver **generative mekanismer** som,

...når det drejer sig om mekanismer, der genererer, producerer, frembringer eller forårsager bestemte udfald, effekter og virkninger (Ejrnæs & Guldager, 2015, s. 64 – 65).

Der er tale om de kausale mekanismer, der resulterer i en given virkning eller et udfald. Der er ikke kun tale om sociale mekanismer, men også om årsager og mekanismer der kan forklare fænomener

i samfundet (ibid). Når jeg vælger at benytte generative mekanismer i stedet for kun at fokusere på en konkret hændelse eller problematik, er det fordi det bliver muligt at tydeliggøre de bagvedliggende hændelser eller årsager, der ligger til grund for hvordan det lykkes for eleverne på social- og sundhedsuddannelsen at gennemføre uddannelsen (ibid s. 66-67). Generative mekanismer kan ses på flere niveauer der enten ophæver, påvirker eller komplementerer hinanden og er ikke nødvendigvis er socialt eller samfundsmæssigt forankret. Der kan eksempelvis også være tale om biologiske faktorer (ibid s. 73).

I nærværende speciale vil der primært være tale om de sociale mekanismer, herunder det stykke sociale arbejde der udføres for at støtte eleverne til gennemførelse af uddannelsen. Ydermere vil der også blive tale om de samfundsmæssige perspektiver, i og med at samfundet har et ønske om at så mange elever som overhovedet muligt gennemføre uddannelsen, og deraf kommer til at praktisere efterfølgende.

Kapitel 2

Følgende afsnit er en beskrivelse af social- og sundhedsuddannelsen som kontekst i et generelt perspektiv samt den social- og sundhedsskole der er selve casen i nærværende casestudie.

2.1 Social- og sundhedsuddannelserne

Social- og sundhedshjælper og Social- og sundhedsassistent uddannelserne er begge erhvervsuddannelser der har eksisteret siden 1991. Uddannelserne blev oprettet med det formål at ensarte og sammenlægge flere uddannelser, der på det tidspunkt bestod af beskæftigelsesvejleder, sygehjælper, plejer og plejehjemsassistent (Passinfo.dk 2019).

I nærværende speciale vil uddannelserne kun blive benævnt under en samlet betegnelse; *social- og sundhedsuddannelserne*.

2.2 Uddannelsernes opbygning.

Social- og sundhedsuddannelserne er opbygget som henholdsvis *Social- og sundhedshjælper uddannelsen* og *Social- og sundhedsassistent uddannelsen*.

Social- og sundhedshjælper uddannelsen er opbygget over 3 trin. Det første trin er Grundforløb 1 som eleven skal gennemføre hvis de netop har afsluttet 9. eller 10. klasse. Grundforløb 2 påbegyndes efter afsluttet Grundforløb 1 eller hvis 9. eller 10. klasse er afsluttet for mere end 14 måneder siden. Formålet er at forberede eleven til et sundheds- og borgerrettet praksisfag.

Hovedforløbet som Social- og sundhedshjælper tager 1 år og 2 måneder. Eleven ansættes i en næsten uopsigelig elevaftale i en kommune under lov om erhvervsuddannelser (Retsinformation.dk 2019). Indholdet af uddannelsen er en blanding af skole og praktik. I praktikperioderne tilknyttes eleven hjemmeplejen eller et plejehjem i ansættelseskommunen.

Under skoleophold er de uddannelsesspecifikke fag; *Social- og sundhedshjælperens rolle, Mødet med borgeren, Personlig hjælp, omsorg og pleje samt Sundhedsfremme, forebyggelse og rehabilitering*. Ydermere bliver eleverne også undervist i *Velfærdsteknologi, Demens, Kost og motion samt Mødet med den psykisk syge borger* (Passinfo.dk 2019).

Social- og sundhedsassistent uddannelsen forløber over 2 år, 9 måneder og 3 uger, ud over Grundforløb 1 og 2.

Social- og sundhedsassistent uddannelsen er adgangsgivende til eksempelvis Sygeplejerske, Ergoterapeut, Jordemoder uddannelserne m.m.. Eleverne ansættes på elevkontrakt i region eller kommune efter samme lovgivning som på Social- og sundhedshjælper uddannelsen og forløbet består af 3 skoleperioder og 3 praktikperioder. Praktikken finder sted i hjemmepleje eller på plejehjem, i social- eller hospitalspsykiatrien samt på somatisk sygehus. Der er også mulighed for at komme i praktik i udlandet.

De uddannelsesspecifikke fag i skoleperioden består af; *Mødet med borgeren og patienten, Det sammenhængende borger og patientforløb, Kvalitet og udvikling, Somatisk sygdom og sygepleje, Psykisk sygdom og sygepleje, Sundhedsfremme, forebyggelse og rehabilitering samt Naturfag, Farmakologi og Medicinhåndtering.* Ydermere undervises eleverne i; *Rollen som teamleder og i forbindelse med indlæggelsesforløb af borgere med demens.* De undervises også i *Den akutte psykiatriske indsats samt i Netværk, samskabelse og forebyggende indsatser med udsatte grupper* (Passinfo.dk 2019). Ved afslutning af uddannelsen tildes de nye Social- og sundhedsassistenter autorisation jf. "Lov om autorisation af sundhedspersoner og af sundhedsfaglig virksomhed" (Danskelove.dk).

2.3 Kommunen

Kommunen som dette speciale tager udgangspunkt i, er en gennemsnitlig kommune med 35.000 – 50.000 indbyggere, hvoraf der er 4 større hovedbyer fordelt rundt omkring i kommunen.

Kommunen har gennemsnitlig 70 social- og sundhedselever ansat på elevkontrakter, på forskellige niveauer. Kommunen ansætter årligt 26 Social- og sundhedsassistent elever og 16 Social- og sundhedshjælper elever, fordelt på to optag årligt.

2.4 Social- og sundhedsskolen

Social- og sundhedsskolen som dette speciale har sit udgangspunkt i, er beliggende i en mellemstor by og er hovedskolen for andre, lidt mindre skoler fordelt rundt omkring i regionen.

Den pågældende social- og sundhedsskole er en selvejende institution der arbejder ud fra "Lov om erhvervsuddannelser" og er dermed reguleret på samme måde som andre erhvervsuddannelser

Dette betyder at skolens bestyrelse er øverste myndighed og er deraf forpligtet til, at sikre kvalitet i uddannelsen og til at udvikle skolen indenfor lovgivningens rammer (Retsinformation.dk 2019).

Skolen er en stor skole hvor følgende uddannelser, Grundforløb 1 og 2, Pædagogisk assistent, EUX samt Social- og sundhedshjælper og Social- og sundhedsassistentuddannelsen høre hjemme.

2.5 Andre social- og sundhedsskoler

Social- og sundhedsuddannelsen i Danmark er tilknyttet 14 social- og sundhedsskoler hvoraf 1 er beliggende på Færøerne. Flere af skolerne har tilknyttet satellitafdelinger, så der er derfor en bred geografisk spredning på uddannelsen i hele landet. Alle skolerne er reguleret og drevet efter samme lovgivning hvor undervisningen, fagene samt mål for uddannelsen er tilrettelagt efter samme ramme, defineret af Undervisningsministeriet. Eleverne er på samme vis som tidligere nævnte skole også ansat i lokale regioner eller kommuner på elevkontakt (Sосу.dk 2019).

I processen med at udforske området, havde jeg flere uformelle drøftelser angående specialets problemstillingen med underviserkollegaer fra en af disse andre social- og sundhedsskoler. Denne skole er beliggende i en større by end den by hvor skolen, specialet omhandler, ligger og har naturligt deraf optag fra anden region og kommuner.

2.6 Pædagogisk og didaktisk grundlag

Det didaktiske og pædagogiske grundlag på social og sundhedsskolen tager udgangspunkt i det politiske ønske om at flere skal vælge og gennemføre en erhvervsuddannelse. Skolen arbejder for et godt studiemiljø og med et øget fokus på elevernes trivsel.

Grundtanken er, at eleverne udvikler de erhvervsfaglige kompetencer gennem praksisnære og differentierende læringsprocesser. Dette i et tværfagligt perspektiv med henblik på at øge elevens evne til at arbejde i en helhedsorienteret praksis.

Af hensyn til social- og sundhedsskolens anonymitet i nærværende speciale har jeg undladt at kildehenvise dette afsnit, da det vil kunne skabe genkendelse af skolen.

2.7 Støtteforanstaltninger

Special pædagogisk støtteforanstaltning (SPS) er en særlig støtteordning der har til formål at sikre, at elever med fysisk, psykisk og sociale funktionsnedsættelser har de samme muligheder som andre

for at få uddannelse. Social- og sundhedsskolen søger, med udgangspunkt i elevens diagnose eller på anden vis dokumenteret funktionsnedsættelse, bevilling til støttetimer via *Styrelsen for undervisning og kvalitet* (STUK). Den mest anvendte støtteform er, hvor eleven bevilliges et konkret antal timer fordelt over en skoleperiode. Der arbejdes primært med planlægning og struktur af uddannelsesforløbet, herunder lektier, forberedelse af fremlæggelser, eksamen mm. Elever med dokumenteret ordblindhed eller med anden etnisk oprindelse og dermed med særlige udfordringer på det sproglige, tilbydes ydermere FVU-undervisning der er sproglig- og læseundervisning (Stukvm.dk 2019). Der er i øjeblikket ansat 8 SPS lærere og 5 læsevejledere på skolen.

2.8 Handleplaner for øget gennemførelse

Siden 2015 er der sket et større fald i ansøgninger til uddannelsen direkte fra folkeskolens 9. og 10. klasse, og der iværksættes tiltag med henblik på at øge det fremtidige optag. Ifølge skolens egen opgørelse fremgår det, at frafaldet på social- og sundhedsuddannelserne gennemsnitlig er på 11% i 2013 -2016, og at frafaldet overvejende er størst hos de yngste elever og primært finder sted i den første del af uddannelsen, årsagen herfor er ikke angivet. I 2017 beskrives det at frafaldet sker i den første praktik, og at noget tyder på, at personlige problemer hos eleven er en væsentlig faktor. Derfor udarbejdes der konkrete retningslinjer i forbindelse med frafald, med det formål at fremvise en ensartet og tydelig procedure for at mindske frafaldet.

Som nævnt tidligere (jf. Afsnit 2.6) undlader jeg også her, af hensyn til social- og sundhedsskolens anonymitet, at kildehenvise dette afsnit.

I de følgende kapitler vil specialets videnskabsteoretiske, metodiske samt teoretiske fundament blive præsenteret.

Kapitel 3

3.1 Videnskabsteori og metode

I dette kapitel ønsker jeg at redegøre for hvilke metodiske og videnskabsteoretiske overvejelser jeg har gjort mig.

Jeg vil beskrive specialets undersøgelsesdesign, herunder valget af det kvalitative casestudie. Efterfølgende beskrives den videnskabsteoretiske position, dels med et filosofisk udgangspunkt og dels med en praksisbeskrivelse, relateret til besvarelse af problemformuleringen.

3.2 Undersøgelsesdesign

Specialets undersøgelsesdesign er opbygget som et kvalitativt casestudie, hvor det undersøges hvordan fagprofessionelle forstår elevernes sociale problemer samt hvilke indsatser i det sociale arbejde på social- og sundhedsuddannelsen de fagprofessionelle vurderer der skal til for at det lykkes for unge med komplicerede sociale problemer at gennemføre en social- og sundhedsuddannelse.

Problemformuleringen er opbygget af to dele hvoraf den første del søger at *beskrive* hvordan de fagprofessionelle på social- og sundhedsuddannelsen forstår de komplicerede problemer eleverne oplever i forbindelse med uddannelsen.

Jens Guldager definerer begrebet *beskrivelse* som ... *svaret på spørgsmålene: Hvad? Hvordan? eller Hvilke?* I denne kontekst *hvordan* de fagprofessionelle tilknyttet social- og sundhedsuddannelsen forstår de sociale problemer de unge på social- og sundhedsuddannelsen oplever (Guldager, 2015 s. 22). Formålet med specialet er som udgangspunkt ikke kun at beskrive hvordan og hvorfor de fagprofessionelles forståelse er som den er. Dette er blot en forudsætning for specialets videre forløb. Det overordnede formål er derimod at identificere hvilke generative mekanismer de fagprofessionelle på social- og sundhedsuddannelsen vurderer skaber mulighed for, at det lykkes for disse unge at bestå uddannelsen.

3.3 Kvalitativt casestudie

Det kvalitative casestudie er kendetegnet ved at det er en analyse, der på baggrund af empiri undersøger et fænomen i en social kontekst. Det vil sige, at casestudiet er relevant når forskeren

overvejer, om der er en relation mellem det sociale fænomen der undersøges og den kontekst fænomenet indgår i (Antoft & Salomonsen, 2007 s. 32). Som forskningsmetode er casestudiet ikke begrænset af bestemte datakilder, det er i stedet muligt for forskeren at benytte forskellige teknikker i det samme studie. En fordel ved at benytte flere datakilder er, at det er muligt at inddrage flere refleksioner omhandlende det sociale fænomen (Ibid). I dette speciale benyttes kun det kvalitative livsverdensinterview som datakilde.

Antoft og Salomonsen beskriver fire typer casestudier, det *ateoretiske* casestudie, det *teorifortolkende* casestudie, det *teorigenererende* casestudie samt det *teoritestende* casestudie (ibid s. 33). De fire typer har sit afsæt i to retninger hvor formålet er, at generere ny teoretisk eller empirisk viden. Her er det ateoretiske casestudie særligt kendetegnet ved, at det har udgangspunkt i empirisk viden samt data. Ydermere kan de betegnes som deskriptive og ikke styret af hypoteser (Ibid).

Med udgangspunkt i dette tages der i nærværende speciale udgangspunkt i det ateoretiske casestudie, fordi der med en teoribaseret tilgang søges at fortolke empiri samt at generere ny empirisk viden.

3.4 Generaliserbarhed

Ofte kritiseres casestudiet for at det ikke er muligt at generalisere ud fra en enkelt case, og at casestudiet giver forskerens subjektive mening alt for meget magt i fortolkningen (Flyvbjerg, 2015 s. 497). Bent Flyvbjerg beskriver at; *"... generalisering er blot en af mange måder, hvorpå mennesker indsamler og akkumulerer viden. At viden ikke formelt kan generaliseres betyder ikke, at den ikke kan indgå i den kollektive vidensakkumulation"* (Ibid s. 504 - 505). Han beskriver videre at et deskriptivt, fænomenologisk casestudie, uden noget forsøg på at generalisere, godt kan bidrage med ny viden. Ydermere forøges generaliserbarheden ved en bevidsthed i udvælgelsen af casen (Ibid).

Man kan i nærværende speciale vurdere at social- og sundhedsuddannelsen som case kan betegnes som *en typisk case*, hvilket betyder det vil være muligt, at generalisere fund til andre social- og sundhedsskoler samt kommuner og regioner i hele landet (Ibid s. 508). Dette fordi skolen og kommunen som specialet omhandler, som uddannelsesinstitutioner, kan sammenlignes med andre

tilsvarende skoler og kommuner der uddanner Social- og sundhedshjælpere og Social- og sundhedsassistenter. Dette fordi skolen arbejder efter samme lovgivning, samme ramme for mål for uddannelsen samt at de fagprofessionelles uddannelsesniveau og baggrund kan vurderes som værende sammenlignelige.

3.5 Videnskabsteoretisk ståsted

Det videnskabsteoretiske ståsted i nærværende speciale vil have sit udgangspunkt i en fænomenologisk og i en hermeneutisk metodologi.

3.5.1 Filosofisk udlægning af fænomenologi

Den filosofiske udlægning af fænomenologien kan ikke i sig selv betegnes som en forskningsmetode. I stedet kan den betragtes som en rettesnor for de forskellige faser, der er i en forskningsproces (Jacobsen, Brinkman & Tanggaard, 2015 s. 218). Fænomenologien søger at finde ind til selve fænomenet og "*... prøve at opfatte en person som vedkommende virkelig er, som en rigtig person, uden at tage noget for givet*" (ibid). Man kan derfor ikke gå ud fra, at man ved hvad personen tænker, føler og ønsker og man må for en periode sætte egne teorier og formodninger i parentes og spørge og lytte opmærksomt på hvad det er modparten siger (Ibid).

Et af de bærende elementer inden for fænomenologien er, at menneskets bevidsthed altid er subjektiv og begrebet *intentionel* benyttes i den sammenhæng. Det vil sige at menneskets opmærksomhed altid vil være rettet mod noget andet end mod sig selv. Gennem intentionaliteten bliver vi opmærksomme på fænomener, vi kan beskrive med udgangspunkt i den betydning de har for os selv (ibid s. 219).

Et andet begreb i fænomenologien er *livsverdenen*. Der er her tale om den verden vi til dagligt lever i, og tager for givet. Det er en *førvidenskabelig erfaringsverden* hvor det afgørende er, at der tages udgangspunkt i den, når fænomenerne skal beskrives. Dette fordi man på den måde bliver i stand til at gå bagom stereotyper, fordomme samt kulturelle og sociale påvirkninger der kan have indflydelse på hvordan vi opfatter omverdenen (ibid s. 220).

3.5.2 Specialets fænomenologiske perspektiv

Den fænomenologiske tilgang til dette speciale kommer især til udtryk i relation til interviewene af de syv informanter.

I forbindelse med disse interview søger jeg at anskueliggøre informanternes livsverden i den forstand, at jeg lægger min egen forforståelse samt fordomme til side, og derved lytter jeg til og lader mig styre af, informanternes beskrivelse af praksis og forståelse af eleverne på social- og sundhedsuddannelsens sociale problemer.

Det er vigtigt at være særlig opmærksom på, at jeg med min baggrund som underviser på social- og sundhedsuddannelsen, har en forforståelse for de koder og fagtermer informanterne benytter under interviewene. Dette kan vanskeliggøre en fuldt ud fænomenologisk tilgang, da underforstået udsagn kan blive tolket af mig med udgangspunkt i min baggrundsviden. Af den grund er jeg meget opmærksom på at spørge undersøgende ind til det sagte, så min tolkning bliver baseret på det informanterne fortæller mig, frem for en tolkning baseret på min forforståelse.

3.5.3 Filosofisk udlægning af hermeneutik

Ifølge den filosofiske hermeneutik forstås mennesket som et fortolkende og forstående individ (Sørensen, 2010 s. 149). Når der tales om hermeneutik ud fra en samfundsvidenskabelig kontekst, ses der to niveauer, 1. Hermeneutik som metodologi, med regler for hvordan en tekst kan fortolkes for at fremproducere gyldig viden. 2. Hermeneutik som ontologi, der indbefatter holdninger om menneskets natur, eksempelvis mennesket som et fortolkende individ (Ibid s. 151).

En væsentligt element i hermeneutikken, er *den hermeneutiske cirkel*, der er den metode der benyttes til at beskrive den vekselvirkning der finder sted mellem del og helheder, der hele tiden forudsætter hinanden. Med dette menes der, at for at kunne få mening ud af informanternes udsagn, bliver man nødt til at se udsagnet i den kontekst det udgår fra. Mennesket oplever altid de fænomener de søger, med en vis forforståelse der er baseret på de erfaringer vi allerede har gjort os - Gadamer kalder dette for vores *erfaringshorisont* som er den der danner vores *forforståelse* (Ibid). Dette betyder, at mennesket som tidligere nævnt, møder de fænomener vi søger mening med, ved hjælp af fortolkning. Forforståelse er baseret på de erfaringer vi har gjort os gennem livet eller vores karrierer, og det er denne forforståelse der gør mennesket fordomsfuldt. Ifølge Gadamer er dette dog ikke nødvendigvis en negativ ting. Hvis vi formår at sætte vores fordomme i spil og

møder fænomenerne med åbenhed og kritisk selvrefleksion af vores fortolkning af fænomenerne, vil vi opnå sikker viden omkring det fænomen vi udforsker (Ibid s. 152).

Det er her bevægelsen mellem del og helheder i den hermeneutiske cirkel sker. Menneskets forforståelse udfordres, og må nu ses i en anden kontekst. Deraf forandres fænomenet, og fremstår nu i en ny sammenhæng (ibid s.152).

Gadamar taler om, at en *horisontsammensmeltning* finder sted i ... *bevægelsen mellem del og helheder og mellem nutid og fortid (ibid s. 153)*. Dette betyder, at den historiske kontekst fænomenet indgår i, er anderledes end vedkommendes forståelse. Dette fordi, at det der er en del af konteksten, har en anderledes historisk forudsætning for at indgå i fænomenet. Personen har derfor andre forudsætninger og forforståelse at forstå fænomenet på. Ifølge Gadamer kan man ikke blot anskue fænomenet i forhold til den historiske kontekst, men man er nødt til at inddrage både den historiske og den nutidige horisont for at opnå den fulde meningsforståelse.

Ifølge Gadamar har fænomenet ydermere haft en *virkningshistorie*, hvilket vil sige de meninger, opfattelser og handlinger som gennem tiden kan have givet anledning til indflydelse på den erfaringshorisont, der gør sig gældende lige nu (Ibid s. 153).

Ydermere mener Gadamar, at man sideløbende med en horisontsammensmeltning mellem nutid og fortid, også kan tale om en horisontsammensmeltning mellem eksempelvis geografiske, kulturelle eller civilisatoriske rum. Med dette mener Gadamar, at man er født ind i en verden der allerede eksisterer, meningsverden som vi har tilegnet os gennem egne erfaringer. Når vi bliver placeret i fællesskab med udgangspunkt i fælles praksisser, vil vi opnå en gensidig forståelse med udgangspunkt i dialog og samarbejde. På denne måde kommer vi til at indgå i meningsfællesskabet og ændre vores holdning til at blive en del af den fælles meningshorisont (Ibid).

3.5.4 Specialets hermeneutiske perspektiv

Min viden om eleverne med sociale problemer på social- og sundhedsuddannelsen og derved min forforståelse, har jeg erhvervet mig gennem mit arbejde som underviser og kontaktlærer på social- og sundhedsuddannelsen. I den periode jeg var ansat, opnåede jeg indsigt i informanternes og elevernes livsverden samt i de problematikker eleverne oplever i dagligdagen. Jeg observerede elever med store vanskeligheder, der matchede de samme problematikker mine kollegaer også

beskrev fra deres dagligdag. På den måde blev min meningshorisont farvet dels af det jeg selv så, og dels af det mine kollegaer fortalte mig, de havde observeret over tid.

Med denne forforståelse og viden udforskede jeg feltet ved at studere relevant litteratur samt drøftede problemstillingen med kollegaer, dels på skolen og dels fra andre tilsvarende skoler tilknyttet andre kommuner og regioner. Dermed opstod vekselvirkningen mellem det jeg i forvejen vidste, og det mine kollegaer fortalte mig. Ved at forholde mig undrende til det og til den læste litteratur, førte det mig til sidst til overvejelser over hvordan min tilgang skulle være til specialet og blev derved min inspiration.

Casestudiet er i denne kontekst båret af kvalitative interviews med fagprofessionelle tilknyttet social- og sundhedsuddannelsen. Formålet hermed har været at komme nærmere informanternes erfaringshorisont og derved at opnå viden om deres forståelse af elevernes sociale problemer samt hvilke generative mekanismer de vurderer relevante for at eleverne kan bestå social- og sundhedsuddannelsen.

I forbindelse med udarbejdelsen af interviewguiden var jeg som tidligere nævnt (jf. Afsnit 3.5.2) meget opmærksom på i hvilket omfang min forforståelse påvirkede de spørgsmål der blev stillet. Ydermere havde jeg stor bevidsthed om hvordan jeg formulerede mig når jeg stillede uddybende spørgsmål. Jeg var hele tiden opmærksom på at disse uddybende spørgsmål let kunne være styret af min subjektive holdning og interesse for det tema der blev drøftet under interviewet.

Fortolkningsprocessen af den indsamlede data havde sit udgangspunkt i den hermeneutiske cirkel. I denne proces sker der en vekselvirkning mellem det empiriske data samt teoriapparatet.

Jeg var i denne proces meget opmærksom på, at jeg som fortolkeren let kunne være styret af min subjektive forforståelse samt mine fordomme om emnet.

3.6 Dataindsamling

I dette afsnit ønsker jeg at redegøre for, hvordan dataindsamlingen har fundet sted.

Det kvalitative semistruktureret livsverdensinterview er sammen med teori-apparatet, specialets bærende del udarbejdet med udgangspunkt i en tematisk opbygget interviewguide med det formål at besvare problemformuleringen.

3.6.1 Pilotinterview

I det kvalitative forskningsinterview skabes viden gennem dynamikken og samspillet mellem informant og interviewer. Kvaliteten af den viden der produceres gennem interviewet, er afhængig af interviewerens personlighed, erfaring samt kompetencer og viden om feltet. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 91-93). Intervieweren gør sig erfaringer med interviewhåndværket ved at øve sig i at udføre en række interviews. Ifølge Brinkman og Kvale udvikler den uerfarne forsker sig bedst ved at øve sig sammen med andre mere erfarne forskere (ibid s. 96). Da muligheden for gentagen praksisnært sparring med mere erfarne interviewere ikke var til stede i udarbejdelsen af dette speciale, har jeg valgt at udføre et pilot interview med en fagprofessionel fra praksis, der i sit daglige arbejde beskæftiger sig med både Social- og sundhedshjælper elever samt Social- og sundhedsassistent elever. Det er, for den uerfarne forsker, svært at danne sig et billede af hvilke spørgsmål i interviewet, der afstedkommer relevante og brugbare svar. Det kan ske at forskeren under udarbejdelsen af interviewguiden tænker i teoretiske baner, det er derfor let at stille spørgsmålene med udgangspunkt i egen teoretisk og praksisorienteret forforståelse. Af den grund er det vigtigt, at være opmærksom på at tilrette spørgsmålene efterhånden som opmærksomheden rettes mod fejl disponering i planlægning og udformning af interviewguide (Malterud, 2011 s. 53). Derfor var formålet med pilotinterviewet at opøve sikkerhed i formuleringer, tidsperspektivet samt selve interviewets temaopbygning. Ydermere for at opnå et billede af om spørgsmålene var dækkende for de besvarelser jeg håbede at opnå. Kirsti Malterud beskriver, at man ikke nødvendigvis kan klassificere denne form for "øve-interview" for et pilotinterview. Dette fordi besvarelserne fra pilotinterviewet ikke vil indgå i specialets analyse, men blot danne base for fremgangsmåden samt for de temaer interviewguiden indeholder (ibid). I dette speciale vælger jeg alligevel at benytte betegnelsen *pilotinterview*. Dette med det formål at give læseren mulighed for bedre at skelne det fra de kvalitative interviews, der danner basen for besvarelsen af specialets problemformulering.

3.6.2 Det kvalitative semistruktureret livsverdensinterview

Det kvalitative semistruktureret livsverdensinterview er specialets primære kilde til dataindsamlingen, og dermed den metode der knytter informanternes udtalelser til besvarelse af problemformuleringen. Formålet med livsverdensinterviewet er, at forstå hverdagstemaer ud fra informanternes egne perspektiver. Dette med henblik på senere at fortolke betydningen af de

fænomener, der bliver beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 49). Det er i midlertidig vigtigt at være opmærksom på, at man ikke til fulde kan fange hvordan det er, at opleve det informanten fortæller om. Det informanten fortæller, vil altid være farvet af den kontekst hvorpå det fortælles i samt i sammenhængen som interviewet finder sted. Målet med at vælge denne interviewform vil derfor være, at komme så tæt som muligt på det informanten fortæller (Brinkmann & Tangaard 2015 s. 31).

Interviewet udføres med udgangspunkt i en interviewguide der er tematisk opbygget og rummer forslag til spørgsmål. Efterfølgende transskriberes interviewet fra en lydoptagelse til en efterfølgende meningsanalyse (ibid s. 50).

Med udgangspunkt i specialets fænomenologiske ståsted søges der at indhente data fra informanternes livsverden. Jeg vil som interviewperson forsøge at sætte min forforståelse i parentes og lytte og spørge ind så lidt fordomsfuld som overhovedet muligt. Der udspørges i normalt sprog som en almindelig samtale, og der søges ikke at kvantificere under processen. Informanterne opfordres til at beskrive så nøjagtigt som muligt hvordan handlinger og følelser opleves. Interviewet er opbygget over bestemte temaer, men er ikke stramt fastlagt på en konkret og lukket kurs. Jeg som interviewer, vil under processen være åben for nye fænomener og indstillet på at tilpasse situationen betinget deraf (ibid 51). Kvale kalder dette for *bevidst naivitet*, hvilket indebærer at forskeren søger efter en forståelse af informanternes livsverden, der er så forudsætningsløse som overhovedet muligt. Dette vil betyde, at jeg som forsker skal være så forudsætningsløs som muligt og kritisk i forhold til hvordan min egen forståelse influerer på de spørgsmål der stilles, og på hvordan informanten får mulighed for at svare. (Ibid s. 52)

3.6.3 Interviewguide

Interviewguiden er tematisk opbygget, og har sit udgangspunkt i min forforståelse dels fra min tid som underviser, fra min praksiserfaring fra det psykiatriske felt, men også fra min teoretiske viden om arbejdet med socialt udsatte. Følgende temaer benyttes; *baggrund, faglig forståelse og tilgang, samarbejde, rammen, de sociale problemer, erfaringer og hvordan gør du?*

I processen med udarbejdelse af interviewguiden har jeg valgt at udarbejde et prøveinterview som jeg benævner pilotinterview (Jf. Afsnit 3.6.1), der beskrives i tidligere afsnit som pilotinterview. Efter pilotinterviewets udførelse tilføjes yderligere et tema; *særligt til praksis* hvor rammerne og praksis

for de fagprofessionelle i kommunen kan beskrives. Formålet med at udføre pilotinterviewet er at sikre, at spørgsmålene der er rettet mod fagprofessionelle fra praksis er meningsgivende og sammenhængende med de generelle spørgsmål rettet mod tilgang og metode.

3.6.4 Gatekeeper

Når man som udefrakommende person ønsker at erhverve sig empirisk viden om et ukendt felt, kan det være problematisk at indgyde den respekt og tillid det kræver for at få informanten i tale. Dette kan være dels at personen indvillige i at deltage, men også at vedkommende vil åbne op omkring temaer, og emner der kan føles personlige. Derfor er det en fordel hvis forskeren har adgang til en gatekeeper inden for feltet. Denne gatekeeper baner vejen og kan i sin egenskab af at være et kendt og tillidsvækkende person eller kollega åbne op for forbindelser, der ellers ikke vil være muligt for forskeren (Karpatschhof, 2015 s. 456). I forbindelse med empiriindsamling i nærværende speciale var der tale om en medarbejder på mellemliderniveau, der var kontaktskabende til de informanter på social- og sundhedsskolen, der var tilknyttet forskellige ledelsesområder. Kontakten til informanterne i kommunen opstod gennem de kontaktdata jeg har erhvervet mig i min ansættelse som underviser og kontaktlærer på den social- og sundhedsskole specialet omhandler. Den uddannelsesansvarlige i kommunen udviste interesse for specialet og tilbød heraf at finde to informanter og invitere dem til deltagelse i interviewene. Disse informanter kendte ikke mig, og vi har ikke tidligere haft et samarbejde.

3.7 Præsentation af informanter

Formålet med dette afsnit er at introducere informanterne der deltager i undersøgelsen. Der er tale om praktikere og akademikere i basis- og koordinatorstillinger. Valget er faldet på syv informanter, der alle er tilknyttet social- og sundhedsuddannelsen, og som i deres daglige virke har som opgave at støtte, vejlede eller undervise elever, herunder elever med komplicerede sociale problemer. Disse syv er udvalgt fordi deres fortælling vil kunne beskrive forståelsen og tilgangen til eleverne med udgangspunkt i deres eget subjektive perspektiv.

3.7.1 Informant 1.

Er uddannet fysioterapeut og har en diplom i vejledning. Han har været ansat på social- og sundhedsskolen i 6 år, og er primært tilknyttet social- og sundhedshjælper uddannelsen. Han har i perioder af gangen også undervist en del på social- og sundhedsassistent uddannelsen. Endvidere har han i flere år haft ansættelse på somatisk sygehus, hvor han var tilknyttet forskellige afdelinger med funktion som klinisk underviser for fysioterapeutstuderende.

3.7.2 Informant 2.

Er uddannet sygeplejerske med diplom og kandidat i pædagogisk psykologi. Hun er tilknyttet social- og sundhedsuddannelsen som underviser på EUX der er en uddannelse hvor en gymnasial uddannelse og en social- og sundhedsassistent er en del af samme forløb. Ydermere har hun omkring 5 års undervisningserfaring fra grundforløb 1 og 2 og har et samarbejde med Psykiatrifonden, om et udviklingsprojekt vedrørende implementering af psykisk førstehjælp samt en mentorordning i forhold til at eleverne bedre kan støtte hinanden.

3.7.3 Informant 3.

Er uddannet social- og sundhedshjælper og pædagog, og har en kandidat i læreprocesser. Hun har været ansat i den nuværende funktion som specialpædagogisk støttemedarbejder i lidt over et år, men har tidligere beskæftiget sig med unge med ADHD diagnoser. Ydermere har hun forskellige specialpædagogiske kurser udbudt af UCN og Psykiatrifonden specielt tilrettet elever med komplicerede sociale og psykiske problemer.

3.7.4 Informant 4.

Er uddannet lærer, og har en baggrund som leder på folkeskole og friskole, har herunder også stor erfaring med at søge midler hjem til elevgruppen med kompliceret sociale og psykiske problemer. Hendes nuværende funktion er som elevrådgiver og fagkoordinator for det specialpædagogiske team. Hun har især kontakten til de elever uden diagnoser, der ikke kan få bevilliget specialpædagogisk støtte.

3.7.5 Informant 5.

Er uddannet Sygeplejerske, med 10 års erfaring fra medicinsk og kirurgisk afdeling på somatisk sygehus hvor hun blandt andet var tilknyttet som vejleder for sygeplejeelever og det der på det tidspunkt hed sygehjælperelever. De sidste 12 år har hun haft ansættelse i kommunen som uddannelsesansvarlig og fagkonsulent, hvor hun er ansvarlig for elever fra social- og sundhedsuddannelsen. Hun har et diplommodul i kommunikation og pædagogik af ældre dato og forskellige kurser relateret til funktionen som uddannelsesansvarlig i kommunen.

3.7.6 Informant 6.

Er uddannet social- og sundhedshjælper og Social- og sundhedsassistent og har arbejdet inden for faget i samme kommune 12 år. Ydermere har hun en uddannelse som vejleder for både social- og sundhedshjælperelever og for Social- og sundhedsassistentelever. Hun har sit daglige virke i udegruppen i en mindre kommune tilknyttet den social- og sundhedsuddannelse nærværende speciale handler om.

3.7.7 Informant 7.

Er uddannet social- og sundhedshjælper og social- og sundhedsassistent og har været ansat i nuværende stilling i tre og et halvt år. Ydermere har hun en uddannelse som vejleder for både social- og sundhedshjælperelever og for social- og sundhedsassistentelever. Hun har sit daglige virke på et plejecenter i en mindre kommune tilknyttet den social- og sundhedsuddannelse nærværende speciale handler om.

3.8 Analysestrategi

Begrebet *analysestrategi* benyttes i nærværende speciale med udgangspunkt i Søren Peter Olesens beskrivelse, hvor begrebet benyttes fremfor begrebet analysemetode. Dette for at vise, at der er taget stilling til konkrete handlinger i forbindelse med analyse i forbindelse med netop dette speciale, herunder at specialet er både induktiv og abduktivt styret med udgangspunkt i den empiriske data (Olesen 2018 s. 145). Jeg har benyttet mig af kodning ved en kategorisering af elevtyperne som en del af en Grounded Theory inspireret tilgang.

Ydermere har jeg valgt at analysestrategien for dette speciale vil være rettet mod informanternes beskrivelser af deres oplevelse, dette ved at benytte meningskodning og hermeneutisk meningsfortolkning i bearbejdningen af interviewene, med det formål at besvare problemformuleringen (ibid s. 258).

3.8.1 Grounded Theory

3.8.1.1 Abduktion

Ved analyseformen Grounded Theory kan en induktiv og en deduktiv metode, forenes til en abduktiv konklusionsform, hvorved et nyt og uventet fænomen udspringer af den induktive fase. Dermed kan Grounded Theory anskues som den proces, hvor den induktive tilgang til en undersøgelse kan føre til fund, hvor forskeren med udgangspunkt i sin teoretiske forståelse får mulighed for at udfordre sin egen forståelse. Dette kan siden efterkontrolleres hypotetisk deduktivt (Guvå & Hylander 2005 s. 17).

3.8.1.2. Kodning

Specialets analyse strategi er inspireret af kodeteknikkerne i Grounded Theory. Ifølge Brinkman & Tanggaard er kodning det samme som at klassificere. Disse kodeteknikker har forskellige spor og niveauer i analyseprocessen, og indebærer en rækkefølge i deres forløb. Denne rækkefølge er *1. Åben kodning, 2. Aksekodning, 3. Selektiv kodning, 4. proceskodning og 5. konditionel matrice* (Boolsen 2015 s. 246).

I nærværende speciale er jeg inspireret af den åbne kodningsprocedure som kodeteknik i min analyse. Informanterne beskriver elevernes baggrund og deres symptomer på sociale problemer meget forskelligartet og i forskellige kontekster. Derfor skønnes det relevant, at benytte en kategorisering af elevtyperne samt af de symptomer på sociale problemer, de fremstår med. På den måde skabes der overblik for læseren og analysen af informanternes opfattelse af eleverne bliver tydeligere.

3.8.2 Transskription

For at give et billede af informanternes beskrivelser der er så tæt på det sagte som muligt, vælger jeg at optage de 7 interviews på lydfiler. Disse transskriberes efterfølgende til skriftelig form. Denne transskribering kan betegnes som første led i bearbejdnings- og analysefasen (Kvale & Brinkman 2015 s. 238).

Kvale og Brinkman beskriver der er meget at lære om interviewstil og erindringer fra selve interviewsituationen i forbindelse med transskriberingen. Derfor giver det mening, at det er undertegnede selv der forestår denne opgave (ibid s. 239) Ulemperne ved dette er, at det er svært at fortage en kvantificeret kontrol af reliabiliteten. Dette kan ske hvis to uafhængige personer udskriver samme udsnit af et interview, og så derefter lave en liste over de forskelle der er på de to transskriberinger (ibid s. 243).

Det er vigtigt at være opmærksom på, at når et interview transskriberes, kan resultatet fremstå uintelligent, forvirrende og usammenhængende og der kan være mange gentagelser (ibid s. 246). Derfor vil interviewene blive omformet til *...en mere formel, skriftsproglig stil* hvor "øh", "ikke også", "men, men" og lignende er fjernet eller omskrevet. (ibid s. 239).

3.8.3 Meningskodning

Efter at have gennemlæst de transskriberede interviews valgte jeg at meningskode informanternes udsagn i relevante afsnit. Der blev udvalgt forskellige nøgleord, der alle havde sit udgangspunkt i teksten. Nøgleordene var med til at skabe en fortrolighed med det skrevne, og deraf skabe overblik over den store mængde data (Kvale & Brinkman 2015 s. 262). De udvalgte nøgleord blev; *relation, tillid, tilknytning, der hvor eleven er, resurser, struktur, indre motivationskraft, udvikling, rummelighed, kvalifikationer, gråzoneelever, krav, rammer, fleksibilitet, uddannelsesniveau, samarbejde, vidensdeling.*

Efter endnu en gennemlæsning sammenfattes nøgleordene til et færre og mere håndgribeligt antal. Følgende nøgleord blev ført videre til analysen; *elevernes sociale problemer, udfordringerne, tilgange og metoder, relation og rammerne* blev i analysen benyttet til at forklare informanternes forståelse af eleverne samt hvilke generative mekanismer i det sociale arbejde på social- og sundhedsuddannelsen der skal til, for at eleverne med sociale problemer kan gennemføre uddannelsen.

Under den fortsatte kodningsproces vil analysen gradvist bevæge sig fra deskriptive udtalelser til teoretiske slutninger, der efterhånden vil føre til en "mætning" af materialet hvor yderligere kodning ikke vil føre til andre forståelser og indsigter (ibid). Kodning kan enten være datastyret eller begrebsstyret. I denne analyse benyttes begrebsstyret kodning, der er koder som undertegnede udvikler i forvejen med udgangspunkt i det empiriske materiale, ovenstående nøgleord og den relevante teori om Interaktionisme, Habitus, Forståelse af samfund og Livsverden samt elevernes Selv-efficacy (Ibid s. 263).

3.8.4 Hermeneutisk meningsfortolkning

Ved hjælp af den hermeneutiske meningsfortolkning vil jeg søge at opnå en dybere forståelse af informanternes fortællinger. Ved den hermeneutiske meningsfortolkning udvides meningsindholdet, og kommer nu til at indeholde en mere kritisk fortolkning af informanternes udsagn (Kvale & Brinkman 2015 s. 271). Sammenlignet med eksempelvis kategorisering som nævnt tidligere (jf. Afsnit 3.8.1.2) fører en fortolkning til en tekstudvidelse, hvor resultatet bliver flere ord end de oprindeligt frembragte. Forskeren bevæger sig ud over det informant har fortalt, og skaber nu nye meningsrelationer, der ikke umiddelbart fremtræder i den transskriberede tekst (ibid s. 272).

Det er meningsfuldt at benytte den hermeneutiske meningsfortolkning til analysen af den transskriberet tekst på grund af de tre fortolkningskontekster; *1. Selvføståelse*, *2. Kritisk common-sense forståelse*, *3. Teoretisk forståelse*. Ved hjælp af selvføståelse formulerer forskeren sin egen holdning til hvad informanternes udsagn betyder. Denne fortolkning bliver styret af forskerens teoretiske forståelse af det informant fortæller (ibid s. 279). Ved common-sense forståelse viderebearbejdes teksten ved hjælp af informantens forståelse af hvordan deres egen verden opfattes, der er bredere end forskerens forståelse af det sagte. Dermed kan forskeren bedre være kritisk overfor det sagte. Som afslutning vil specialets teoriapparat blive benyttet til at viderefølge teksten til en teoretisk forståelse, der benyttes til at besvare specialets problemformulering (ibid s. 280).

3.9 Ethiske overvejelser

Kvale og Brinkman beskriver, at der i forbindelse med en kvalitativ interviewundersøgelse altid vil opstå etiske problemstillinger, man som forsker skal forholde sig til (Kvale & Brinkman 2015 s. 107). Ved en interviewundersøgelse er det vigtigt med opmærksomhed på, at undersøgelsen ikke kun har en videnskabelig værdi, men også har et fokus på hvordan den nye viden kan forbedre den menneskelige situation af det undersøgte (Ibid).

Der tales om "*de fire felter af usikkerhed*" - informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerens rolle (Ibid s. 122).

Det er af stor betydning, at man som forsker sikrer sig informanternes informeret samtykke. Dette for at vise fortrolighed og for at overveje eventuelle konsekvenser deltagelse kan have for informanterne (Ibid s. 107). Som introduktion til interviewene blev informanterne grundigt briefet om formål med interviewet, hvordan databearbejdningen vil finde sted samt at de og deres udsagn i specialet vil fremstå anonyme. Ydermere blev de orienteret om, at såfremt de ønsker at trække deres interview tilbage, vil dette også være en mulighed. I den forbindelse giver informanterne deres mundtlige samtykke til, at interviewet må benyttes i specialet. Relateret til transskriberingen er det vigtigt at tage stilling til hvordan og hvor længe, de optagede lydfiler opbevares (Ibid). I denne kontekst vil lydfileerne blive opbevaret i en dropboks oprettet til formålet, og vil blive slettet når specialet er færdigskrevet og bestået.

Forskerens rolle spiller en afgørende rolle i kvaliteten af de etiske beslutninger der træffes. Der opstilles store krav til forskerens overholdelse af den videnskabelige kvalitet i specialet (Ibid s. 120). Som tidligere medarbejder på social- og sundhedsskolen, og som tidligere kollega til fire af de syv informanter, var jeg opmærksom på, ikke at lade mine egne forståelser styre de uddybende spørgsmål, jeg stillede informanterne. Fordi jeg er tidligere medarbejder på social- og sundhedsskolen som dette speciale omhandler, og fordi jeg har min egen forudindtagede holdning til eleverne med sociale problemer og de udfordringer der er forbundet med at undervise og støtte denne elevgruppe, er der en vis risiko for, at jeg kan være farvet af min egen agenda eller mine egne holdninger til eleverne, hvilket vil kunne påvirke specialets validitet.

3.10 Kvalitetssikring

I følgende afsnit er det min hensigt at benytte begreberne *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhed* til at beskrive mine refleksioner omhandlende *kvaliteten* af specialet.

Ifølge Kvale og Brinkman har forskere i lang tid afvist temaer som reliabilitet, validitet og generaliserbarhed i kvalitativ forskning. Formålet med dette afsnit er ikke at afvise begreberne, men i stedet, med udgangspunkt i Kvale og Brinkmans fortolkning, søge at forklare dem i dette speciales kontekst. (Kvale & Brinkman 2015 s. 317).

3.10.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultaters troværdighed og konsistens og om hvorvidt det vil være muligt at reproducere dette af andre forskere. Det handler især om hvorvidt informanterne i en ny interviewsituation, vil give andre former for svar (Kvale & Brinkman 2015 s. 318).

I relation til interviewene var udgangspunktet, som beskrevet i tidligere afsnit, en tematisk opbygget interviewguide (Jf. Afsnit 3.6.3). Disse spørgsmål vil hvis de reproduceres, altid være de samme. Men fordi der er tale om et semistruktureret interview, hvor det er tilladt at stille uddybende spørgsmål med udgangspunkt i informanternes besvarelse, vil der derfor være mulighed for, at en anden interviewperson ville stille andre udforskende spørgsmål, der kan afstedkomme et alternativt svar.

På trods af dette vurderer jeg stadig dette speciales data for pålidelige, dette fordi den fænomenologiske tilgang til interviewene, har været båret af informanternes livsverden. Undertegnede har søgt at sætte sin egen forforståelse i parentes og bliver dermed ikke styret af min egen forståelse af tingenes sammenhæng.

3.10.2 Validitet

Validitet henviser, ifølge Kvale og Brinkman til, om "*en valid og gyldig slutning er korrekt udledt af sine præmisser*". Med dette skal det forstås, hvorvidt det jeg har forsøgt at undersøge, også er blevet besvaret. Forskerens håndværksmæssige evner og troværdighed er vigtige, og er baseret på vedkommendes tidligere forskning på området (Kvale & Brinkman 2015 s. 319). Da undertegnede mangler erfaring på forskningsområdet, kan der muligvis stilles spørgsmålstejn ved validiteten af dette speciale. Dog har jeg efter to års studie på universitetet på en kandidatuddannelse oparbejdet

erfaring og færdighed i forhold til videnskabelig teori og metode. Ydermere har jeg stor erfaring med arbejdet med socialt udsatte og som fagprofessionel på social- og sundhedsuddannelsen. Derfor må specialet vurderes troværdigt og gældende.

3.10.3 Generaliserbarhed

Når resultatet af interviewene kan vurderes som både valide og realibel, så er spørgsmålet om resultaterne kun er af lokal interesse, eller om det også kan overføres til andre tilsvarende kontekster. Det er den almindelige opfattelse inden for kvalitativ forskning, at det er meget svært at generalisere resultaterne. Kvale og Brinkman taler om "*Forskellige former for generalisering*", og om hvordan og hvornår der kan generaliseres fra én case til andre cases?

Der skelnes mellem tre typer casestudier, *det egentlige casestudie, det instrumentelle casestudie og det multiple eller kollektive casestudie*. I nærværende speciale er der tale om et instrumentelt casestudie, idet formålet er at opnå en forståelse i mere generelle spørgsmål.

Når der generaliseres, er det essentielt at overveje, om den viden der dannes, kan overføres til andre tilsvarende emner eller situationer. (Kvale & Brinkman 2015 s. 332 - 233).

Rent lovgivningsmæssigt er social- og sundhedsskolerne i Danmark alle styret af "Lov om erhvervsuddannelser", endvidere er uddannelserne i hele landet også tilrettelagt efter bekendtgørelser om social- og sundhedsuddannelsen for Social- og sundhedshjælpere og Social- og sundhedsassistenter. De fagprofessionelle på skolen må vurderes med den samme uddannelsesmæssige baggrund. Vejlederne i praktikken må også vurderes, som praktikere med en Social- og sundhedsassistent uddannelse på lige vilkår som vejledere i andre kommuner.

Ydermere vurderes det også, at elevtyperne samt de sociale problemer de repræsenterer, er nogenlunde ensartet med andre skoler rundt omkring i Danmark.

Af den grund må det konstateres, at resultatet er generaliserbart til andre skoler og kommuner i landet. Dette fordi rammer, bekendtgørelser, mål for uddannelsen samt elevtyper og de fagprofessionelle kan vurderes til at ligne hinanden.

Kapitel 4

4.1 Teoretisk rammesætning

Formålet med nedenstående afsnit er at beskrive specialets teoretiske rammesætning. Teoriapparatet har som formål at analysere informanternes subjektive fortælling om hvordan de forstår eleverne på social- og sundhedsuddannelsen, deres udfordringer samt hvilke mekanismer der skal til for at eleverne alligevel bliver i stand til at gennemføre uddannelsen.

Der tages udgangspunkt i nøgleordene; *elevernes sociale problemer, udfordringerne, tilgange og metoder, relation og rammerne*. Disse nøgleord er udledt af de transskriberede interviews og danner derfor basis for selve analysen (jf. Afsnit 3.8.3).

Teorierne benyttes til at analysere informanternes oplevelse af elevernes baggrund og symptomerne på de sociale problemer og de pædagogiske udfordringer der er i arbejdet med denne type elever samt deres faglige tilgange og metoder og slutteligt hvilke rammer informanterne udføre deres arbejde i. Teorien benyttes også til at fremanalysere, hvilke elementer der er afgørende i tilgangen til eleverne med sociale problemer for at det bliver muligt at gennemføre uddannelsen til social- og sundhedshjælper eller social- og sundhedsassistent.

4.1.1 Livsverden og systemet

Habermas taler om *livsverden* og *systemet*, der benyttes til at beskrive de to forskellige måder vi lever livet på, sideløbende med hinanden.

Ved *livsverden* skal det forstås, at den del af vores liv hvor vi har medbestemmelse og hvor respekt og hensyn er bærende elementer. Fællesskabet er opbygget af normer og gensidig forståelse og de nære relationer i dagligdagen er afgørende.

Ved *systemet* menes der, det omgivende samfund hvor systemet er opbygget over en række institutioner. Her er forudsigelighed, fornuft og effektivitet i højsædet. Der er tale om det arbejde eller den uddannelsesplads mennesket har, den kontakt der er til det offentlige system så som kommuner og regioner, færden i supermarkedet, offentlig transport eller anden offentlig rum (Brejrod, Grubb & Kaufeldt 2017 s. 69).

Ifølge Habermas kan *systemet* betragtes som upersonlige og kolde sammenhænge i samfundet. Staten og markedet er de bærende elementer og af effektiviseringsgrunde behandler vi hinanden som objekter hvor vi er lønarbejdere, elever, forbrugere og borgere.

Livsverdenen er derimod båret af de følelsesmæssige personlige sammenhænge mennesket indgår i, hvor mennesket behandles som subjekt, der skal anerkendes og respekteres (Ibid s. 70).

Habermas taler om familien som en central institution i *livsverdenen*. Der er ikke tale om én bestemt måde at indrette familien på, men udgangspunktet er den måde hvorpå man vælger at interagere med hinanden og hvordan respekt og forståelse indgår i familiernes relationelle kontekst (Ibid s. 71 og 72).

Familierne bevæger sig ifølge Habermas ud i samfundet (systemet) hvor man går på arbejde, i skole og på anden vis benytter det omkringliggende samfund. Overordnet er vi styret af de målrationelle handlinger som er penge, love, krav og forventninger samt andre definerede retningslinjer.

Over tid har mennesket søgt at effektivisere samfundet (systemet). Ifølge Habermas har systemet koloniseret livsverdenen. Med dette menes der, at flere og flere opgaver der tidligere har været varetaget af familien, nu varetages af systemet. Dette kan eksempelvis være børnepasning, ældrepleje og almindelig medmenneskelig omsorg (Ibid s. 74).

Habermas's teori om livsverdenen giver mening i den her kontekst fordi den kan bidrage til, at forklare de fagprofessionelles opgave og forståelse af den opgave de har med at støtte elever med sociale problemer til, at gennemføre en social- og sundhedsuddannelse.

4.1.2 Social ulighed

Pierre Bourdieu har udviklet en social teori der beskriver, at sociale forhold under opvæksten præger børn helt op i voksenalderen. Teorien forklarer blandt andet hvordan den chanceulighed der kan opstå grundet økonomiske, sociale samt uddannelsesmæssige vilkår, påvirker børnenes muligheder for udvikling (Brejrod, Grubb & Kaufeldt 2017 s. 171).

Bourdieu taler om fire centrale begreber, *Habitus*, *Kapital* (økonomisk, kulturel og social), *Felt* og *Symbolisk vold*. I nærværende speciale benyttes habitus til at besvare problemformuleringen.

Med *habitus* mener Bourdieu den rygsæk af erfaringer, mennesket har med sig. Det kan for eksempel være, at mennesket reagerer på bestemte måder i bestemte situationer ud fra det vedkommende har lært tidligere i livet, dette fordi vi henter viden og erfaringer fra tidligere

oplevelser og fra vores opvækst. *Habitus* har derfor en afgørende betydning for hvordan mennesket anskuer verdenen på. Det betyder at mennesket senere i livet, helt automatisk vil søge hen mod det, der er kendt for den enkelte, hvilket både kan være i sociale, uddannelsesmæssige og kulturelle sammenhæng. Habitus er ifølge Bourdieu svær at lave om på, idet den er et væsentlig karaktertræk hos den enkelte (Ibid s. 173).

Bourdieu beskriver også, at de børn der er vokset op i familier med stor fokus på uddannelse, sociale relationer samt kulturel udvikling, har langt bedre forudsætninger for at opnå god uddannelse, gode sociale netværk samt kulturelle erfaringer. Han kalder det *økonomisk, kulturel, symbolsk og social kapital* (Ibid 175).

Modsat dette mener han, at de børn der kommer fra "ringere" kår ikke har de samme muligheder som de andre. Alligevel lykkes det for nogen, på trods af minimale vilkår fra opvækst, relationer og økonomi at klare sig igennem og opnå uddannelse, prestige og faglig anerkendelse - disse mennesker kalder han *mønsterbrydere*.

Forklaringen på hvorfor det lykkes for nogle er, at der udover de forskellige kapitaler også er andre faktorer der er afgørende for hvordan en persons livsforløb udformer sig. De forskellige kapitaler forhindrer nemlig ikke, at den enkelte på eget initiativ kan vælge at arbejde hårdt for, at løsrive sig fra det der indirekte er forudbestemt for vedkommende (Ibid s. 176).

I dette speciale er teorien om habitus meningsfuld, fordi den beskriver at de sociale problemer eleverne på social- og sundhedsuddannelsen måtte have, ikke nødvendigvis forhindrer dem i at gennemføre uddannelsen til social- og sundhedshjælper eller til social- og sundhedsassistent.

4.1.3 Interaktionisme

Interaktionisme er et perspektiv der fokuserer på menneskelig interaktionen og hvor samspillet mellem individerne er i fokus. Mennesket vil automatisk søge mening i handlinger og det afgørende bliver derfor hvordan denne mening tolkes (Hutchinson & Oltedal, 2006 s. 90).

Ifølge George Herbert Mead er selvet socialt skabt. Med dette skal forstås, at *Jeg* og *Mig* er faser der, er med til at udvikle selvet. "*Jeg*" er den spontane, impulsive og subjektive reaktion. Hvor "*Mig*" er det mere objektive, reflekterende, tilbageskuende og udefrakommende blik på os selv (Ibid s. 98). Det er *Jeg*-siden der gør os til selvbevidste individer, hvorimod det er *Mig*-siden der får os til at ligne alle andre mennesker. Mennesket udvikler, ifølge Mead, selvet ved at vi spejler os i andre

betydningsfulde mennesker, der kaldes for, de *signifikante andre*. Med tiden udvikles den *generaliserende anden*, der er det der udgør de normer, vi lever efter (Ibid s. 99).

Identiteten udvikles ved, at mennesket sammenligner sig selv med andre inden for samme referencegruppe som dem personen opfatter sig selv som. Ifølge Interaktionismen kan mennesket påvirkes på identiteten, idet det er selve interaktionen mennesker imellem, der er med til at skabe det billede, den enkelte danner af sig selv (Ibid s. 100).

Når mennesket indgå i relationer, vil de altid søge at fortolke det de ser, og tilkende det mening med udgangspunkt i den måde det setes fortolkes på. Mennesket vil herpå tilpasse handlinger ved at signalere tegn til modparten, for derpå atter at tolke modpartens handlinger (Ibid 2006 s. 101).

Herbert Blumer introducerede *Symbolsk Interaktionisme*, hvor menneskesynet er, at fokus skal rettes mod individets subjektive opfattelse af en situation og mod nutiden. For at kunne forstå sin situation, er fortolkningen essentiel. Dette betyder, at for at opnå en forståelse tolker vi med udgangspunkt i en form for symbolsk indhold. For eksempel kan en smilende og imødekommende fagperson tolkes som en person, der er hjælpsom og i stand til at løse de problemer personen eventuelt må have. Omvendt kan en person med lav tillid til sine medmennesker, tolke en smilende og imødekommende person som en der er falsk og kun ude på, at finde vedkommendes svage sider for så at dolke vedkommende i ryggen.

Blumer benytter tre elementer for, at beskrive betoningen af en interaktion. Han beskriver et *fysisk objekt*, et *socialt objekt* og *abstrakte objekter*.

Et fysisk objekt kan være et træ, en cykel eller en bil. *Et socialt objekt* kan være rollen som mor og ven, eller som studerende. *Et abstrakt objekt* er forestillinger om retfærdighed eller moralske principper. Med dette skal forstås, at interaktionen mellem social arbejder og klient kan vanskeliggøres ved misforståelser i forhold til hvad der tolkes ind i de forskellige objekter (Ibid). Et eksempel kan være, at en elev misforstår tilbuddet om ekstra støtte til at gennemføre uddannelsen, og tolker det som at vedkommende opfattes af den fagprofessionelle som dum, hvorimod den fagprofessionelle opfatter det som et tilbud, der vil kunne lette elevens dagligdag.

Ifølge Interaktionismen opfattes det som mindre angstprovokerende for klient og fagprofessionel at tage udgangspunkt i symboler og interaktioner. Dette fremfor den nære relationelle tilgang, hvor fokus mere er på klientens manglende kompetencer og evne til at kontrollere egen tænkning og eget liv (Ibid 110).

Mead beskriver, hvordan den fagprofessionelle opfatter eleven, og hvordan han opfatter sig selv i rollen som et betydningsfuldt element i uddannelsesforløbet. Blumer beskriver symbolers indflydelse i interaktionen elev og fagprofessionel imellem, og hvordan der deraf kan opstå misforståelser. Denne teori er relevant, idet den kan benyttes til at beskrive dynamikken mellem elev og fagprofessionel. Ydermere kan den benyttes til at forstå de mekanismer der er på spil for eleverne med sociale problemer, i forhold til elevens egen selvforståelse og elevens relationen til andre.

4.1.4 Relation

Shulman er mere optaget af følelser end Blumer og Mead og fremhæver handlemuligheder, der er relevante i konteksten af socialt arbejde.

Den fagprofessionelle skal udvikle sin rolle i relationen med udgangspunkt i den konkrete kontekst. Opmærksomheden skal være rettet mod, at det ikke er nok blot at observere relationen mellem elev og eksempelvis fagprofessionel. Det er centralt, at der også reflekteres over og arbejdes med relationen. Shulman forklarer, at relationen er dynamisk, og vil udvikle og forandre sig over tid. Det er ikke fagpersonen, der er ekspert og ved bedst, derfor er det vigtigt, at professionelle normer ikke står i vejen for denne udvikling. Eksempelvis er det for den fagprofessionelle tilladt at benytte egne følelser for at forstå, anerkende og tilnærme sig klienten (Hutchinson & Oltedal, 2006 s. 114). Shulman hævder, at det er vigtigt at være fokuseret på helheden og relationen, fagperson og klient imellem og at den følelsesmæssige side har en central rolle. Med dette menes der, at fagpersonen på empatisk vis støtter klienten i at håndtere følelser og problemer med udgangspunkt i klientens livssituation (Ibid s. 116).

Shulman har i arbejdet med klienter, udviklet følgende faser i sin interaktionelle model.

1. Startfasen, ved første møde er det vigtigt at være tydelig i mål, rolle samt opfordre klienten til at beskrive behovet for hjælp. Ydermere er en forventningsafstemning vigtig for at tydeliggøre overfor klienten hvad vedkommende kan forvente af relationen. Der skal drøftes tavshedspligt og klienten skal støttes i at turde tale om tabubelagte emner.
2. Midtfasen, er at møde klienten hvor vedkommende er, at udarbejde aftaler der definerer formålet med samtalen, fagpersonen skal møde klienten ligeværdigt med

empati og med fokus på klientens oplevelser og følelser, at fagpersonen tør stille krav om indsats til klienten samt at huske at opsummere og evaluere løbende.

3. Afslutningsfasen, er det vigtigt tidligt i forløbet at drøfte afslutningen så den ikke kommer som en overraskelse, at tale højt om sorg, vrede mm. der kan opstå i forbindelse med afslutningen, at anerkende klienten for fremskridt ved at opsummere centrale emner, at identificere gode og dårlige elementer der er kommet frem under forløbet og skabe balance imellem elementerne og slutteligt at drøfte næste skridt med klienten (Ibid s. 117 & 118).

Denne teori siger noget om vigtigheden i relationen mellem elev og den fagprofessionelle, i den fælles opgave og den relationelle tilgang det er, at støtte eleven til gennemførelse af uddannelsen til Social- og sundhedshjælper eller til Social- og sundhedsassistent. De fagprofessionelle tilknyttet social og sundhedsuddannelsen har mange forskellige opgaver og faglige baggrunde. Især elevrådgiveren og SPS-underviseren, der har lærer og pædagogbaggrunde, benytter relationen som tilgang og metode i deres arbejde med at støtte eleverne med sociale problemer. Teorien er i den kontekst brugbar i analysen af informanternes fortælling om relations arbejdet.

4.1.6 Self-efficacy

Tom Havermann har for tidsskriftet Kognition og Pædagogik oversat Albert Banduras teori om Self-efficacy til dansk.

Havermann skriver, at *en stærk følelse af self-efficacy fremmer den menneskelige ydeevne og den personlige velvære* (Havermann 2012 s. 16). Personer med dette syn på livets udfordringer vil have lettere ved at overkomme nederlag og en sådan indstilling mindsker stress og reducere risikoen for at udvikle depression. De personer der tvivler på egen formåen vil derimod undgå udfordrende opgaver, deres ambitionsniveau er lavt, og de vil undgå at forpligtige sig til deltagelse i vanskelige opgaver. I stedet vil de bruge deres energi på at spekulere over deres manglende evner og over de forhindringer de risikerer at møde. Dette vil i sidste ende medvirke til, at personen giver op og der vil efterfølgende gå lang tid før de igen oplever følelsen af self-efficacy (ibid).

Havermann beskriver der findes fire kilder til udvikling af self-efficacy. Den første er at skabe og benytte succeser til at fremelske *mestringsoplevelser*. Det må dog ikke være nemme

succesoplevelser, personen skal have oplevelsen af at have kæmpet for sagen. En anden måde at skabe self-efficacy på er ved at personen opnår en følelse af, at når der *ydes en særlig indsats* er der ret gode muligheder for at opnå gode resultater. Så vil vedkommende opnå en tro på at tilsvarende opgaver også vil kunne gennemføres med succes. Omvendt er det også vigtigt i den sammenhæng, at være opmærksom på, at hvis personen er vidne til at en anden person lider nederlag, kan det have en negativ indflydelse på opfattelsen af egen self-efficacy. Personen vil spejle sig i rollemodeller med evner de selv ønsker at indeholde, og det kan være de rollemodeller der kan fastholde personens tro på egne evner. En tredje metode hvor man kan støtte en person i bibeholdelse af self-efficacy er *social overtalelse*. Dette betyder at personen verbalt kan overbevises om, at de formår at løse konkrete opgaver. Vedkommende vil med stor sandsynlighed arbejde hårdere og mere vedholdent end hvis vedkommende mangler troen på sig selv. Når det lykkes at overtale personen til at bruge den nødvendige energi og indsats for at gennemføre opgaven, vil det i sidste ende udløse belønning i form af en følelse af selv-efficacy. Denne metode er svær at fastholde fordi personens tro på sig selv hurtigt afkræftes af nederlag eller manglende succesoplevelse. Den fjerde og sidste måde at fremme selv-efficacy på, er ved at *begrænse stress* og forhindre personens tendens til at *glide ind i negative sindsstemninger* (Ibid s. 17 - 18).

Der findes fire overordnet self-efficacy fremmende psykologiske processer. 1) *Kognitive processer*, 2) *Motivationelle processer*, 3) *Affektive processer* og 4) *Selektive processer*.

Kognitive processer er blandt andet når personen planlægger mål, så vil disse mål være påvirket af hvordan man opfatter egen formåen. Høj self-efficacy skaber højere mål, lav self-efficacy skaber lavere mål. Det kræver en høj grad af self-efficacy at være fokuseret og målrettet i sin opgaveløsning, hvis personen stilles overfor svære udfordringer. Chancen for fiasko og nederlag ligger lige i nærheden, det kan være svært at håndtere krav fra omverdenen, og personen vil blive tiltagende usikker og kaotisk i sin analytiske tænkning. Der er risiko for at personen vil sænke ambitionsniveauet for opgaveløsningen, hvilket vil forringe niveauet i deres præstation (Ibid s. 19).

Motivationelle processer er forskellige motivationsformer, hvor forventningværditeorien er vigtig i den her kontekst. Her handler en person ud fra hvad de forestiller sig de er i stand til. Herved bliver forventningen om niveauet af resultatet motivationen for opgaveudførelsen. Motivation er styret af flere faktorer. Blandt andet kan man sige at personens forestilling om self-efficacy påvirker motivationen ved at definere de mål man opstiller, hvor hårdt man anstrenger sig, og i hvor lang tid

man holder ud i modgang, ydermere om man er i stand til at komme sig oven på modgang (Ibid s. 20).

Affektive processer er når personens oplevelse af egen mestringsoplevelse påvirker stress og depressionsniveauet hos inividet. Personer med høj self-efficacy vil ikke være styret af *angstforstærkende tankemønstre*, hvorimod personer med lav self-efficacy vil lade sig styre af at have mangelfuld mestringssevne og overdrive truslen om nederlag. Disse personer vil udvise undgåelsesadfærd og bekymre sig om ting der næppe sker (Ibid s. 21).

Selektive processer er når en person vælger udfordringer efter oplevelsen af selv-efficacy. Dette kan fx være karrierevalg, fritidsinteresser, valg af uddannelse og sociale relationer m.m. Dette med henblik på at skabe kontrol med de personer, aktiviteter og miljøer man kommer i berøring med. Personen vælger situationer fra de ikke føler sig sikker på at kunne håndtere, og vælger i stedet situationer til hvor de på forhånd forventer en succes (Ibid s. 24).

Teorien om self-efficacy er meningsfuld i denne sammenhæng, fordi den siger noget om hvordan elevernes følelse af self-efficacy påvirker evnen til at gennemføre uddannelsen. Ydermere kan den også bidrage til at forstå de fagprofessionelles tilgang til hvordan eleverne kan støttes til en øget følelse af self-efficacy, nog dermed sammen med de øvrige teorier, hjælpe med til at besvare problemformuleringen.

Jeg vurderer ovenstående teoriapparat er brugbart til at analysere specialets indsamlede empiri med det formål senere at besvare min problemformulering.

Kapitel 5

5.1 Analyse

I det følgende ønsker jeg at præsentere specialets analyse. Analysen har som formål, at besvare specialets problemformulering.

Fokus vil være rettet mod informanternes forståelse af elevernes baggrund, deres sociale problemer samt informanternes forståelse af de udfordringer eleverne oplever i forbindelse med deres uddannelsesforløb. Ydermere vil analysen indeholde en beskrivelse af informanternes forskellige faglige tilgange og metoder, de pædagogiske udfordringer der opleves samt hvordan rammen for undervisning og vejledning influerer på den støtte, der tilbydes eleverne med komplicerede sociale problemer.

Slutteligt vil der, med udgangspunkt i informanternes forklaringer og beskrivelser, være en teoretisk analyse af hvilke elementer der er afgørende for, at det lykkes for eleverne at gennemføre uddannelsen, på trods af de sociale problematikker der kan påvirke uddannelsesforløbet.

5.1.1 Analyse

5.1.1.1 Forståelsen af eleverne

Formålet med dette afsnit er, at analysere hvordan informanterne beskriver deres forståelse af elevernes baggrund, hvordan de komplicerede sociale problemer eleverne oplever i dagligdagen kommer til udtryk under uddannelsesforløbet samt hvilke faglige tilgange og metoder de fagprofessionelle benytter i arbejdet med disse elever. Afsnittet vil være inspireret af en *Grounded Theory* tilgang, hvor eleverne vil være beskrevet som opdelt i typer samt i hvilke symptomer på sociale problemer, disse elever fremstår med.

Typer elever der opleves med sociale problemer

Elevernes baggrund er meget forskellige og deres evner og muligheder for at håndtere de sociale problemer er lige så forskellige som eleverne selv er det. Elevernes økonomiske og sociale baggrund samt tidligere uddannelsesmæssige vilkår, kan være afgørende elementer i hvilken resurser eleverne har med sig der kan bidrage til, at de lykkes med at gennemføre social- og sundhedsuddannelsen (Brejrod, Grubb & Kaufeldt 2017 s. 171).

Informant 5, der er uddannelsesansvarlig i kommunen og dermed den person der ansætter eleverne giver udtryk for, at der er stor forskel på elevtyperne. Der kan for eksempel være tale om elever der er 17- 18 år gammel eller elever der er oppe i årene, men af forskellige årsager aldrig har været på arbejdsmarkedet. Der kan også være tale om elever med psykiatriske diagnoser, der er præget af angst, lavt selvværd eller tro på egne evner

En anden type elever kan ifølge flere informanter, eksempelvis være en enlig mor, der er alene med et eller flere børn, eller en elev der mangler opbakning hjemmefra. I de tilfælde oplever flere informanter, at eleven har problemer med at nå i skole til tiden, eller har behov for at gå før tid. Det er ikke sjældent, at den type elever kommer i løbet af dagen og beder om fri fordi barnet er sygt og eleven ikke har pårørende, der kan hjælpe til. Det er heller ikke usædvanligt at eleven beder om fri på grund af lægebesøg for sig selv eller med barnet, eller at der er møde på kommunen, i børnehaven, dagplejen eller på skolen. I de tilfælde bliver underviserne nødt til at opfordre eleven til at lave en særlig aftale med ansættelseskommunen om mere frihed, fordi det ellers kan være svært for eleven at nå de mål, der skal opfyldes som en del af uddannelsesforløbet.

SPS-elever er den type elever, der har fået tildelt en diagnose af en eller anden art. Der kan være tale om diagnoser som angst, depression, personlighedsforstyrrelse, organisk psykiatriske lidelser eller en verificeret ordblindhed. Det er altså ikke nok, at eleven blot har symptomer på ovenstående eller bare svært ved det boglige. For at kunne få SPS-støtte er det en betingelse, at der er en dokumenteret diagnose fra egen læge, fra psykiatrien eller at eleven har gennemgået en test der kan verificere elevens behov for støtte til det boglige.

Informant 3 fortæller, at en ret stor andel af de elever hun som SPS-lærer er tilknyttet, har mange dårlige oplevelser med sig fra skolen. Mange elever kan fortælle hvordan de i folkeskolen aldrig tidligere har følt sig forstået og har følt sig grinet af. Denne type elever har ofte mange dårlige tanker om sig selv og deres egne evner. Informant 3 fortæller videre, at nogle af eleverne kommer fra familier der ikke selv har nogen uddannelse, og at uddannelse i den sammenhæng ikke er noget der prioriteres. Informant 4 kan fortælle at det især er familier med misbrugsproblematikker, der fylder mest. Der kan være tale om familier hvor misbrug i forskelligt omfang er hverdag, eller hvor eleven selv har, eller har haft et aktivt misbrug.

En informant giver et eksempel på en anden type elev,

” Børn der er omsorgssvigtet på den ene eller anden måde og som har været voksen fra de var helt små og som har sørget for alting. Så vælger de det her fag, fordi det er de gode til, til at tage sig af andre” (Informant 4, s. 5 – 6, l. 150 – 153).

Informant 4 beskriver der på skolen er en stor gruppe af det hun kalder *Grå-zoneelever*. Der er her tale om de elever, der ikke har diagnoser og derfor ikke er berettiget til den samme støtte som bevilliges til elever med diagnoser. Disse grå-zoneelever er udfordret på præcis de samme områder som elever med bevilliget støtte, men har ifølge Informant 4, *”ikke nogen steder at gå hen”*, hvor de kan få den særlige støtte de har behov for.

Når der tales om gruppen af Grå-zone elever, er der tale om elever der beskrives med de samme familiære sociale problemer som misbrugsbaggrund, vold i familien samt de generelt dårlige økonomiske, psykologiske og sociale vilkår som også præger de elever, der har diagnoser.

Et eksempel på en af disse Grå-zone elever kunne være,

”Hvis jeg skal nævne et konkret eksempel, så er der jo hende med selvskadende adfærd. Faren er udlænding, tysker faktisk, far og mor er ikke sammen, hun bor hos moster hvor hende og mor ikke kan sammen. Der er ingen opbakning fra nogen af forældrene, og heller ikke særlig opbakning fra moster hun bor ved, der også har også sine egne psykologiske problemer” (Informant 1. s. 9 – 10, l. 268 – 271).

Ifølge Pierre Bourdieu, vil eleverne handle og reagere efter de erfaringer de har gjort sig tidligere i livet. Han benævner dette som *Habitus* og beskriver, at mennesket vil trække på viden og erfaringer de har fra deres opvækst og fra de relationer de har haft gennem livet, positive såvel som negative. Eleverne vil med stor sandsynlighed være tilbøjelig til at sammenligne undervisere med tidligere undervisere, undervisningsmetoder med tidligere undervisningsmetoder. Derfor vil eleven også forvente dårlige erfaringer, hvis det er dårlige erfaringer eleven har haft før i forbindelse med tidligere skolegang. (Brejrod, Grubb & Kaufeldt 2017 s. 173).

Herbert Mead taler om at interaktionen mellem mennesker let kan kompliceres af den måde hvorpå krav, opgaver eller tilbud om hjælp kan tolkes på. Ifølge ham kan der være forskel på den måde hvorpå henholdsvis eleven, underviseren eller støttepersonen tolker forskellige symboler. Det som underviseren tolker som konstruktiv kritik der kan bidrage til elevens udvikling og læring, kan tolkes af eleven som negativ kritik og som bevis på, at underviseren ikke kan lide vedkommende eller, at underviseren kun er ude på at skade elevens mulighed for at få en god karakter (Hutchinson & Oltedal, 2006 s. 110).

Jeg forestiller mig at de fleste undervisere ikke kan sige sig fri for at tænke forløbet og de problematikker der kan opstå, er genkendelige og dermed fastlagt på forhånd. Informanterne fortæller at de oplever eleverne med sociale problemer, som elever der alle i et eller andet omfang har særlige udfordringer i dagligdagen, der griber ind i uddannelsesforløbet og påvirker elevens muligheder for at gennemføre uddannelsen.

Fælles for alle eleverne er, at deres sociale og psykiske problemer udarter sig i flere og meget forskellige symptomer og vanskeligheder ved at gennemføre uddannelsen. Det er disse symptomer der skaber problemer for eleven og dem som de fagprofessionelle oplever som udfordrende i det daglige arbejde.

Symptomerne på elevernes sociale problemer

Når en elev beskrives med sociale problemer, er det let at forestille sig en elev der er præget af sine problemer i en sådan grad at uddannelsesforløbet er påvirket. Dette er også tilfældet for nogens vedkommende, men ifølge informanterne er det langt fra sådan for alle. Sociale problemer kan godt være lig med psykiske problemer, indlæringsvanskeligheder eller manglende sociale kompetencer i forskellig grad. Men fordi nogle elever håndterer deres forskellige udfordringer forskelligt, er der stor forskel på hvordan problemerne kommer til udtryk. For nogle elevers vedkommende kan det handle om udfordringer omhandlende kommunikation og formidling. For andres vedkommende kan der være tale om lav frustrationstærskel eller manglende evne til at modtage kritik. Disse reaktioner er betinget af de psykiske og sociale problematikker eleven oplever, og ikke noget der hos eleven opstår som en bevidst reaktion på en konkret hændelse. Det er netop af den grund jeg vælger at benytte betegnelsen *symptomer på sociale problemer*, frem for *reaktioner på sociale problemer*. Dette for at undgå at læseren tolker disse symptomer som noget, der er en bevidst

handling fra elevens side af, men i stedet forstår det som et fænomen, der opstår betinget af elevens livsvilkår.

Flere informanter beskriver de første symptomer på at der er problemer, når eleven fremstår tilbagetrukket eller ikke er mødestabil. Dette ses eksempelvis ved, at eleven kommer for sent, glemmer at melde sig syg eller helt udebliver fra skole eller praktik. En af informanterne fra praksis oplever sygemelding som en strategi til at undgå at blive konfronteret med noget der er svært eller utrygt. Et eksempel kan være en elev der udebliver fra skole, fordi et par af hendes kammerater er kørt galt og nu ligger alvorligt tilskadekommet på sygehus. I denne konkrete situation havde eleven svært ved at rumme egne følelser. Konsekvensen heraf blev at hun ikke kunne overskue at gå i skole, fordi hun helst ville tilbringe tiden på hospitalet hos sine venner.

Et andet eksempel kan være en elev der agerer indadvendt og passivt på de krav og forventninger der er på uddannelsen. Eller elever der omvendt overreagerer på kritik og uenighed, og derfor let kommer til at fremstå som usamarbejdsvillig.

Dette beskrives af informant 2 i dette eksempel,

”...de kommer enten for sent eller udebliver, det kan også være i forbindelse med det faglige at eleven gemmer sig, og det kan være i bogstaveligste forstand, at man sidder i stor jakke og hætte på i undervisningen og gemmer sig og ikke er deltagende [...] ...omvendt har vi også oplevet, hvor de er meget på, man er stejl, har svært ved at indgå i dialog, eller man har svært ved at se en sag fra en andens synsvinkel, hvor det ender i konflikt” (Informant 2, s. 5, l. 133 – 142).

For de elever der er enlige forsørgere eller de der mangler opbakning hjemmefra, kan et symptom på at det kan være svært at nå at aflevere barn om morgenen og samtidig nå på skolen eller i praktikken til tiden, være et tegn på at eleven mangler opbakning hjemmefra. Ydermere virker det som om at det er svært for eleven at prioritere tiden til at lave lektier. Årsagen hertil kan være, at de enten er alene med børn eller de har familiære forhold der gør, at de er ansvarlige for alt fra madlavning til indkøb, børneafhentning og vasketøj.

For nogle elevers vedkommende kan der være tale om, at de selv er så styret af egne behov på en sådan måde, at skolearbejdet tilsidesættes til fordel for venner og byture mm.

”Angst og depression fylder en del, og vi ser det komme til udtryk ved at det kan være svært at komme op og afsted om morgenen, eller det kan være svært at indgå i et klasserum eller i gruppe arbejdet [...] Gruppearbejde er rigtig udfordrende for mange og det her med at skulle være på, at fortælle noget ved en tavle, at skulle fremlægge når vi kommer til eksamen. Der er ingen tvivl om, at det spænder ben for mange” (Informant 2, s. 6, l. 158 . 163).

Denne type elever vil typisk undgå at deltage i det der opleves som svært. De vil bruge en stor del af deres tid på at spekulere i deres manglende evner, og hvad de forestiller sig der kan gå galt. De giver op på forhånd og har rigtig svært ved at forestille sig, at det nok skal lykkes at gennemføre de opgaver de stilles i forbindelse med uddannelsen. Albert Banduras kalder dette for manglende Self-efficacy. Han beskriver, at en stærk følelse af self-efficacy, er fremmende for den enkeltes ydeevne samt for den personlige velvære. Ved en stærk følelse af self-efficacy, er det lettere at overkomme udfordringer og troen på, at man nok skal lykkes med at gennemføre de svære opgaver i forbindelse med uddannelsen (Havermann 2012 s. 16 – 18).

Det beskrives af flere informanter, at især de sociale spilleregler, krav, normer som at vente på tur, tale ordentlig til hinanden, anerkendelse af andres arbejde samt udsættelse af behov for mange er store udfordringer.

”... de skal pludselig ud at tisse, hente vand, ud at ringe til de sociale myndigheder, skattevæsen, retten og jeg ved ikke hvad. Der er en masse andet der fylder, lige fra små fysiologiske behov der bare skal opfyldes nu og her, til kontakter til sundhedsvæsen eller kontakt til politi eller retten, kommunen eller børnehaven” (Informant 1, s. 8, l. 228 – 231).

Elevens livssituation er kendetegnet ved at systemet er en meget stor andel af elevens hverdag. Hermed menes der at mange af elevens relationer ofte er fagprofessionelle fra kommune, børnehave, politi samt sundhedsvæsen. Disse relationer stiller konstant krav til eleven om, telefonopkald, besvarelse af mails og SMS'er m.m. Det er i denne sammenhæng tydeligt at eleven opfatter kommune, politi, læge, børneinstitutioner, og hvor uddannelsen som en del af det samme system. Dette ses eksempelvis ved, at eleverne indimellem ønsker at medbringe egen eller børnenes sagsbehandler til vejledende samtaler med kontaktlærere og den uddannelsesansvarlig i kommunen, eller medbringer egne børn til undervisning. Måske er det også denne sammensmeltning af uddannelse og system, der får eleven til at gå ud fra, at det er passende at benytte skoletiden og timerne til de opkald som informant 1 beskriver ovenfor (Brejrod, Grubb & Kaufeldt 2017 s. 69).

Som nævnt i indledningen til dette afsnit, er elevernes baggrund meget forskellige og deres evner og muligheder for at håndtere de sociale problemer er lige så forskellige som eleverne selv er det. Ikke alle eleverne lader sig slå ud af de udfordringer de møder under deres uddannelsesforløb. Mange af informanterne fortæller at en stor andel af den her type elever er ivrige efter at nå igennem uddannelsen, og at de har en kampgejst der ligger ud over det sædvanlige. De der forbliver på uddannelsen og møder op, er målrettet på den måde, at de på trods af adskillige nederlag og udfordringer, stadig ønsker at gennemføre uddannelsen.

Bourdieu taler om at børn der kommer fra ringere kår end andre ikke har de samme muligheder i livet. På trods af minimale opvækstvilkår, lykkes det alligevel for nogle at gennemføre uddannelse. Bourdieu kalder denne type elever for mønsterbrydere (Brejrod, Grubb & Kaufeldt 2017 s. 176). Flere informanter underbygger det ved at fortælle, at

"De er meget opmærksomme på hvad det er de kommer fra, og de vil jo gerne bryde den sociale arv og gennemføre uddannelsen for enhver pris" (Informant 5, s. 11, l. 304).

"Selv om man har problemer på hjemmefronten, man har en diagnose, der er problemer med, nu siger jeg børnene, eller hvad det nu kan være, så formår mange alligevel at stå op og komme her" (Informant 2, s. 8, l. 211 – 213).

”Mange af dem er utroligt vedholdende, hvor jeg tænker at mange andre havde kastet håndklædet i ringen lang tid før. Når de fortæller hvad de har været igennem med skolegang og opvækst så tænker jeg bare, det er godt nok flot at du er her” (Informant 3, s. 12, l. 348 – 353).

Forklaringen for dette kan ligge i at den enkelte, ifølge Bourdieu, på eget initiativ selv kan vælge at arbejde hårdt, og dermed også at løsrive sig fra det der indirekte er forudbestemt (ibid).

Informant 2 beskriver at den her type elever har nogle mestringsforudsætninger, som de fagprofessionelle tager udgangspunkt i når de støtter eleverne med sociale problemer til gennemførelse af uddannelsen. Blandt andet nævnes der, at eleverne besidder en særlig form for omsorg,

”Jeg syntes at jeg oplever, at en del af dem har et særligt blik for andre. Måske de qua deres baggrund hele tiden er vant til at have antennerne ude” (Informant 2, s. 8. l. 218).

Symptomerne på sociale problemer udspiller sig meget forskelligt i elevernes dagligdag. Man kunne let foranlediges til at tro, at disse problematikker vil være så altoverskyggende store for eleverne, at de vil få vanskeligt ved at gennemføre uddannelsen. Men som informanterne beskriver, så indeholder eleverne en grad af kampgejst der ligger ud over det man kan forvente.

En stor andel elever er så gode til at fornemme deres omgivelser og viser stor empati for andre, at de på forhånd ved det er faget som plejer og omsorgsperson, der vil passe bedst til dem?

Der er i hvert fald ingen tvivl om, at de fagprofessionelle betragter dette som en fordel og deraf føler sig drevet og motiveret til at støtte eleverne i at gennemføre uddannelsen.

5.1.1.2 De pædagogiske udfordringer

Informanternes beskrivelserne af de udfordringer der er forbundet med arbejdet med elever med sociale problemer er mange og forskelligartet. Især de pædagogiske udfordringer i forbindelse med undervisningen bliver nævnt. Informant 2 fortæller hun oplever store udfordringer ved antallet af elever på de store hold og at der er en stor forskel på de forskellige niveauet eleverne på et enkelt hold kan befinde sig på.

Ydermere beskrives det også, at det er en udfordring for underviserne at de ikke nødvendigvis kender eleverne og deraf de særlige behov for støtte nogen af dem kan have. Enten fordi de ikke er fast tilknyttet holdet, eller fordi de har været væk i en periode på grund af uddannelse eller projektarbejde.

Informant 3 beskriver at problemerne ofte kommer til udtryk når eleverne skal forberede individuelle fremlæggelser eller skal til eksamen. Disse problematikker kan eksempelvis være helt lav praktiske som brug af elektroniske hjælpemidler, i form af Ipads, brug af Apps eller hjemmesider der ikke virker. Eller det kan være i form af elevens manglende evne til at skabe en struktur, i måden hvorpå eleven forbereder sig, eller måden hvorledes eleven gemmer og opbevarer sine dokumenter elektronisk,

”Jeg føler mig tit udfordret fordi jeg ikke altid kan følge deres tankegang. Så skal jeg virkelig slå pædagoghatten til, og nogen gange skal jeg virkelig passe på min egen personlige holdning, at jeg ikke kommer til at lade mig farve af det. De kommer tit med noget hvor jeg tænker, jamen er det virkelig et problem? Men det er det jo i deres verden” (Informant 3. s. 11, l. 297 – 300).

Det er ifølge informanterne ikke usædvanligt, at eleverne kommer og beder om at få printet dokumenter ud, ønsker at tale om personlige problematikker eller beder om at blive flyttet til en anden arbejdsgruppe, fordi samarbejdet ikke fungerer i den eksisterende gruppe.

Informanterne beskriver alle at de bestræber sig på at møde eleven der hvor eleven er. I den sammenhæng er det vigtigt, at forholde sig til elevens problemer set fra elevens perspektiv. Hvilket betyder at underviserne og vejlederne altid må søge at støtte så tæt på elevens forståelse af tingene som overhovedet muligt. Denne metode hvor de fagprofessionelle møder eleven hvor de er, er beskrevet af Shulmann

I hans interaktionelle model, beskriver han dette som *midtfasen*, svarende til når den fagprofessionelle møder eleven, der hvor vedkommende er på ligeværdig vis med empati og elevens følelser og oplevelser i fokus (Hutchinson & Oltedal, 2006 s. 117 - 118).

Informant 4 oplever det som en stor pædagogisk udfordring i klasserne at rumme eleverne. Mange elever har behov for individuel støtte i forbindelse med gruppearbejde eller behov for at blive sat i gang med en opgave. For nogle elevers vedkommende handler det om, at de ikke har forstået den kollektive besked, der er givet til hele klassen i forbindelse med en opgave. Vedkommende har derfor behov for endnu en gennemgang af opgaven samt råd til hvordan de kan gribe det an. SPS-læreren fortæller hun indimellem har mulighed for at være i klassen, så hun kan støtte de elever der er bevilliget SPS-støtte. Desværre er denne støtte formelt kun til den type elever, der har diagnoser og dermed har fået bevilliget støtte. Informant 4 beskriver det manglende tilbud til de Grå-zone elever der ingen støtte kan få.

”De falder igennem for, hvor er det lige de kan gå hen og få hjælp, hvordan er strukturen i en opgave og sådan noget [...] ... hvordan kan vi brede tingene ud, så der er flere der får gavn af fx de ting læsevejlederne kan i forhold til at lave struktur og overblik. Der syntes jeg vi har en pædagogisk udfordring (Informant 4, s. 7, l. 201 – 2013).

De fagprofessionelle beskriver at de gør hvad de kan for at støtte op om disse elevers behov for støtte. Udfordringen ligger ofte i at der er mange elever på et hold, og det kan være svært at nå omkring alle, så det kan være svært at vurdere hvilke elever, der har et særligt behov for opmærksomhed.

Informanterne fra praksis beskriver, at de oplever eleverne ofte har svært ved at forstå når en opgave bliver stillet meget bredt,

”Jeg tror det bliver for flyvsk, de kan ikke forstå hvad jeg mener. Så nogen gange bliver jeg nødt til at guide dem til hvad det helt konkret er, jeg er ude efter. Det er fx alt for omfattende hvis jeg bad dem gå hjem og lav et mindmap over en situation, og hvad er det lige et mindmap er og hvad er det lige hun vil have mig til” (Informant 6, s. 7, l. 198 – 201).

Nogle elever har et stort behov for en konkret besked i korte sætninger og i små mængder af gangen. En opgave hvor eleverne opfordres til at reflektere over deres praksis eller hvad de har lært, er alt for ukonkret for den her type elever. Ifølge informanterne fra praksis skaber det mere forvirring end klarhed. I stedet beskriver de, at fremgangsmåden vil være mere effektiv hvis opgaven afgrænses til blot et enkelt konkret emne.

Denne udfordring beskrives også af underviserne på social- og sundhedsskolen der understreger at begrænsninger grundet tidsperspektivet samt ansvaret for at alle elever når at lære pensum, er nogle af grundene til at det opleves som en stor pædagogisk udfordring at undervise og støtte denne type elever.

Der er i følge flere af informanterne en balancegang mellem det at hjælpe og det at overinvolvare sig i eleverne. For nogen elever er det en stor støtte at have en nær relation til den fagprofessionelle og for andre kan det have den stik modsatte virkning, fordi støtten kan blive opfattet som anmassende og grænseoverskridende af eleven. Kunsten er, ifølge flere informanter, at vide hvornår man skal hjælpe, og hvornår man skal trække sig.

Blumer taler om 3 objekter der er vigtige for interaktionen mellem fagperson og klient, disse kalder han; *fysisk objekt*, *socialt objekt* og *abstrakte objekter* (Hutchinson & Oltedal, 2006 s. 110). Det sociale objekt er den rolle eleven ser sig selv i. Det kunne eksempelvis være rollen som ven eller veninde, klassekammerat, elev eller lignende. Ifølge Mead sammenligner individet sig selv med personer fra samme referencegruppe og opbygger dermed identiteten og den rolle man har i klassen eller på uddannelsen (Hutchinson & Oltedal, 2006 s. 100). Det abstrakte objekt indeholder blandt andet moralske principper samt forestillingen om retfærdighed (Hutchinson & Oltedal, 2006 s. 110). Et par af informanterne beskriver nogle elever som at have en stor retfærdighedssans. De har en tilbøjelighed til at overfortolke situationer, føler sig let overset eller uretfærdigt behandlet, hvilket let kan afstedkomme konflikter mellem elever og fagprofessionel. I disse situationer er det de fagprofessionelle, der fungerer som mæglere eller som den konfliktløsende instans.

Informant 3 der dagligt har funktion som SPS-lærer oplever ind i mellem, at det ikke er alle elever der ønsker hendes hjælp eller ønsker deres medstuderende skal vide de får SPS-støtte. I den

sammenhæng bestræber hun sig på, i samarbejde med underviseren, at deltage i undervisningen. Ikke som en flue på væggen, men for at være tilgængelig for de elever der oplever støtte behov. Hun fortæller videre.

”Hvis jeg bare er sådan en der kommer når det brænder på, så opbygger jeg ikke den samme relation. Jeg bruger også rigtig meget af min tid på bare at være, når det kører stille og roligt. [...] og de hold hvor det ikke altid er muligt, der kan jeg godt mærke relationen til eleverne er anderledes” (Informant 3, s. 3, l. 82 – 90).

Ifølge Shulman er relationen mellem den fagprofessionelle og eleven en foranderlig proces. Den fagprofessionelle skal hele tiden være opmærksom på, at det ikke er nok blot at observere relationen, men at det også er vigtigt at den udvikler og forandrer sig (Hutchinson & Oltedal, 2006 s. 114).. Det er netop dette fokus informant 3 har for øje når hun beskriver, at hun sørger for at være til stede i klassen. Det er hendes håb, der med tiden vil opstå tillid mellem hende og eleven og at relationen derved kan opstå, hvorpå hun vil få mulighed for at støtte og hjælpe der hvor der er behov for det.

5.1.1.3 De fagprofessionelles tilgange og metoder

Som beskrevet i teoriafsnittet så opererer Habermas med to begreber, *livsverden* og *systemet*. De fagprofessionelle forstår elevernes livsverden som et sted hvor hensyn og respekt skal ses som bærende elementer. De nære relationer i dagligdagen er det overordnede tema i deres fortælling og tilgangen tager som tidligere nævnt udgangspunkt i der hvor eleven er og i elevens behov (Brejrod, Grubb & Kaufeldt 2017 s. 69). Hvis vi anskuer de fagprofessionelles tilgang til eleverne gennem Habermas´ briller, så kan social- og sundhedsuddannelsen, skolen og informanterne selv, som allerede nævnt, anskues som det Habermas betegner som systemet, hvor forudsigelighed, fornuft og effektivitet her er i højsædet. Habermas betegner systemet som koldt og upersonligt, hvilket man muligvis godt kan sige om uddannelsen som institution med de deraf institutionelle elementer dette må indebære. Hvis dette var tilfældet, ville de fagprofessionelle så ikke behandle eleverne som objekter, der skal leve op til målene og gennemføre på normeret tid efter de af undervisningsministeriet definerede rammer? Dette er slet ikke tilfældet i den her situation, hvor

de fagprofessionelle i stedet opfatter eleverne som mennesker med behov for støtte til at gennemføre uddannelsen på bedst mulig vis. Familien beskrives af Habermas som en del af livsverdenen, og det virker som om de fagprofessionelle opfatter sig selv som familie eller som det Mead beskriver som en signifikant anden (Hutchinson & Olstedal, 2006 s. 99).

Informanterne er meget opmærksomme på at være respektfulde og anerkendende i deres tilgang, når de beskriver eleverne. De taler om tillid og relation og udviser rummelighed og forståelse med et stort ønske om at forstå og hjælpe eleven med udgangspunkt i der hvor eleven er.

Et eksempel på dette er, at de fagprofessionelle tilretter deres forventninger til elevens forventede præstationsniveau.

"... der vil være nogen elever jeg forventer mindre af. Så prøver jeg at formulere at det de leverer er fint eller godt nok og at de også er kommet i mål. Selv og det de har leveret ikke er fint nok set i forhold til en anden elevs niveau" (Informant 1, s. 2, l. 45 – 47).

Informant 5, der er elevansvarlig og den ansættende instans i kommunen understreger vigtigheden af at møde den enkelte der hvor vedkommende er,

"... i stedet for at tro, at alle kan sættes i en kasse og er ens. Det er noget af det vi kæmper med, med mine vejledere der siger, jamen de dur ikke når de kommer her, det er ikke noget vi kan bruge. De glemmer at tænke på, at tiden er anderledes end førhen, så vi er nødt til at tage dem hvor de er og så starte der" (Informant 5, s. 3, l. 69 – 72).

De fagprofessionelle betragter sig selv som gode forbilleder for eleverne, og forsøger at gå forrest, når det handler om ligeværdig kommunikation, medmenneskelig kontakt samt i de strukturelle måder at tilrettelægge dagligdagen på.

Tilpasning af læringsmiljøet, antallet af gentagelser og tilrettelægning af undervisningen efter den enkeltes behov, er nogle af de metoder de fagprofessionelle benytter i arbejdet med elever med sociale problemer. Informant 2 fortæller, at hun lægger stor vægt på at skabe et trygt forum i sin klasse, baseret på tillidsfulde relationer. Det gør hun ved, at hun bestræber sig på at give eleverne en særlig opmærksomhed. Denne opmærksomhed kan eksempelvis være, at hun udviser interesse

for elevens privatsituation ved at huske at spørge ind til områder eleven har beskrevet som problematiske. En anden informant beskriver hvordan han gør meget ud af, at lære elevernes navne hurtigt at kende og at hilse på dem når han møder dem i kantinen eller andre steder. Han beskriver også han betragter det som vigtigt, at spørge ind til hvordan det er gået siden sidst. Eller at huske, at spørge eleven om hvordan eksamen er gået. Det er informanternes erfaring, at den slags småting er med til at eleven føler sig set og anerkendt.

Informant 1 beretter videre det er vigtigt, at læringsaktiviteterne tilpasses så det er muligt for alle eleverne at følge med. Det rent faglige kan der ikke ændres ved, for eleverne skal igennem alt stoffet, men selve de læringsaktiviteter og metoder der benyttes, kan der godt ændres på.

Informant 3 der er SPS-underviser er enig, og fortæller hun ser sin opgave som noget detektivarbejde, hvor hun skal finde ud af hvad der skal til for at eleven kan være i klassen. Ifølge hende er der ikke nogen facitliste til opgaven, det handler et langt stykke af vejen om hendes fortolkning af hvordan og hvornår støttebehovet er der. Det overordnede mål for hende er, at understøtte elevens læreproces, så vedkommende kommer igennem uddannelsen.

”Der vil være nogen der, selv om alle andre bliver sat til at lave gruppearbejde, bliver sat til at arbejde med det alene, fordi de har nogle sociale udfordringer der vil umuliggøre at de kan få noget ud af gruppearbejdet. Så er der også læringsrammerne, læringsmiljøret der kan være noget med bordopsætning, eller noget med at få fortrinsret til at sidde et bestemt sted i lokalet, fordi de føler sig trygge” (Informant 1, s. 2 – 3, l. 59 – 63).

Adspurgte direkte om informanterne også forholder sig anderledes til den her type elever, siger alle at det gør de i større eller mindre grad.

”I en eksamenssituation er der jo altid en censor, og jeg prøver altid at være imødekommende og beroligende. Til de elever der syntes eksamenssituationen er en meget traumatisk situation og bliver fysisk dårlige, prøver jeg altid at give lidt ekstra tid til at de kan sunde sig inden de går i gang” (Informant 1, s. 8, l. 215 – 218).

Informant 1 fortsætter,

”Jeg er nok også ekstra bevidst om måden jeg spørger på, under en eksamination kan jeg sagtens finde på at sige, det var rigtigt sagt det der [...] Men så ved jeg jo også godt, at så kan jeg ikke score dem nær så højt [...] Hvis jeg fx spørger, hvad det og det betyder, så har jeg jo også ligesom sagt der findes et fagudtryk der hedder sådan”
(Informant 1, s. 8, l. 218 – 223).

Flere af informanterne beskriver vigtigheden i at vise eleverne at de vil dem, og at de er interesseret i at kende til deres livssituation. Dette for bedre at kunne forstå deres situation og de vilkår der er for elevernes læring. Informanterne beskriver dette som vigtigt, uanset om der er tale om familiære eller psykiske problemstillinger.

Informant 1, der er underviser på social- og sundhedsskolen beskriver, at

” Fordi hvis de føler sig set og accepteret og at man gerne vil dem. Så får de lidt ekstra mod på og overskud til den svære opgave det er at tilegne sig alt det svære faglige”
(Informant 1, s. 3. l. 65 – 67).

Den faglige bevidsthed over tilgange og metoder beskrives mest tydelig af de informanter, der er tilknyttet social- og sundhedsuddannelsen i en undervisnings- og støttende funktion samt af den uddannelsesansvarlige i kommunen. Når de to informanter, der har funktion som vejledere i forbindelse med praktikken, bliver adspurgt om retningslinjer for vejledning af eleverne, refererer de begge til de mål og retningslinjer der er defineret af skolen, i bekendtgørelserne for uddannelsen samt til kommunernes rammer og procedure for praktikforløbet. Vejledernes praksis og pædagogiske referenceramme i vejledningsarbejdet med eleverne bærer præg af at være erfaringsbaseret og med udgangspunkt i vejlederens egen mavefornemmelse.

Underviserne og støtte medarbejderne på skolen og den uddannelsesansvarlige i kommunen har alle akademiske videreuddannelser i form af kandidat og diplomuddannelser i pædagogik eller læringsmetoder, hvor vejlederne i kommunen har en basisuddannelse som social- og sundhedsassistent suppleret af et vejleder kursus på nogle få uger.

Den uddannelsesansvarlige i kommunen fortæller at det er en af de ting, der i øjeblikket er særlig fokus på,

”Vi er også ved at overveje om vi skal have fuldtidsvejledere i stedet for dem der går derude i hverdagen og bliver presset oppefra og nedefra om at nå det daglige arbejde ved siden af. Så får vi måske nogle vejledere der bliver klædt bedre på” (Informant 5, s. 4, l. 96 – 98).

Det er i følge flere informanter ikke usædvanligt, at en elev har svært ved at få skole, praktik og privatliv til at hænge sammen. Begge vejledere og den uddannelsesansvarlige i kommunen, fremhæver muligheden for at tilpasse praktikforløbet efter elevens evner og eventuelle udfordringer.

Der laves ofte individuelle aftaler med eleven, hvor nogen måske har behov for at blive ringet op om morgenen. Andre elever kan have behov for at møde senere, fordi det kan være svært at nå frem til tiden, fordi der skal afleveres børn eller fordi bussen ikke passer med arbejdstiden.

”Vi kan også aftale, at hvis eleven ringer ind og melder sig syg, så kan vi sige, nej, prøv lige at komme ind, så tager vi den derfra. Det er nogen gange det hjælper lidt (Informant 5, s. 10 – 11, l. 294 – 297).

Ifølge Habermas har *”systemet koloniseret livsverdenen”* hvilket betyder, at mange af de opgaver der tidligere har været varetaget af familien nu er en opgave for samfundet. Med dette menes der, at for resursefattige og udsatte familier vil omsorg, anerkendelse og støtte nu være en opgave for samfundet - i den her kontekst for de fagprofessionelle på social- og sundhedsuddannelsen (Brejrod, Grubb & Kaufeldt 2017 s. 74). Når vejlederne i kommunen laver specifikke aftaler med den enkelte elev om private opkald der minder dem om at stå op om morgenen, eller når der laves konkrete aftaler om, at motivere eleven til at møde på job på trods af, at eleven melder sig syg flere gange, kan det tolkes som, at vejlederne overtager den rolle der tidligere ville være varetaget af en omsorgsperson som eksempelvis en mor eller en far.

Struktur af uddannelsesforløbet og af de opgaver eleverne stilles overfor, er et væsentligt tema i interviewene af vejlederne. Det beskrives at mange af eleverne, på trods af deres udfordringer, har gode evner for plejefaget, men at de mangler evner til struktur og planlægning. Det kan være i forhold til privatlivet med eksempelvis det at få uddannelse og familie til at hænge sammen, og det kan være det at planlægge en arbejdsliste, en køreliste og hvad der er vigtigt at få læst og hvornår. I disse situationer påtager de fagprofessionelle sig at skabe strukturen for eleven. Dette beskrives især af informanterne i praksis, men også af de fagprofessionelle tilknyttet skolen. Dette forklarer informanterne sker for at mindske de stressfaktorer der kan opstå, hvis eleven skal rumme mange oplysninger eller opgaver af gange.

Albert Bandura taler også om forebyggelse af stress. Dette gør han ved fire selv-efficacy fremmende psykologiske processer. Der er tale om *1) Kognitive processer, 2) Motivationelle processer, 3) Affektive processer og 4) Selektive processer.*

De affektive processer kommer til udtryk når elevens oplevelse af mestring påvirker stress og depressionsniveau hos den enkelte. Et højt niveau af self-efficacy vil fremme elevens tro på at tingene nok skal lykkes og ikke være styrret af angstforstærkende tankemønstre (Havermann 2012 s. 21).

Informant 7 fortæller at de ofte tilpasser forløbet på en sådan måde, at det kan passe ind i elevens dagligdag og livssituation.

”Jeg havde en hvor hun var alenemor, der havde svært ved at få det til at hænge sammen så hun kom for sent hele tiden. Jeg måtte så sige på en pæn måde, at det er helt fint du har problemer med børnene og gerne vil ordne det, men så må vi jo strukturere forløbet på en anden måde, så at du møder senere ind og så tager senere hjem, hvis det bedre kan passe ind” (Informant 7, s. 3, l. 66 – 70)

Denne form for tilpasning og forandring af praktikforløbet er ikke usædvanlig ifølge de to vejledere og den uddannelsesansvarlige ved kommunen. Det er ofte den tilgang der benyttes som metode, hvis der er noget der indikerer at eleven kan få vanskeligheder med at bestå praktikken og dermed også med at gennemføre uddannelsen.

De fagprofessionelle ved som udgangspunkt ingenting om eleven når de møder dem første gang. Informanterne fortæller der ikke er nogen overordnet vidensdeling kommune og skole imellem, når der specifikt er tale om elever med sociale problemer. Såfremt der opstår problemer, indkaldes der til en formel vejledende samtale mellem elev, skole og kommune. Derudover er praktikken og skoleforløbet adskilt og forbindes blot af de mål for uddannelsen, der skal opfyldes for at eleven kan gennemføre uddannelsen.

Informant 5 beskriver sig selv som værende bindeledet mellem skole og praktik,

” Det er mig der har kontakten til skolen, og mig der bliver kontaktet når der er noget med skolen. Det er det også hvis vi skal have en vejledende samtale eller en helhedsvurdering med eleven, så er det mig kontakten fra skolen går igennem. Jeg er med til alle de samtaler sammen med vejleder og elev” (Informant 5, s. 2, l. 43 – 47).

Informant 1 forklarer, at der ikke er nogen tradition på skolen for at dele viden med andre skoleforløb. Dette kunne eksempelvis være når eleven gik fra et grundforløb til et af hovedforløbene. I Social- og sundhedshjælper og Social- og sundhedsassistent teamet er underviserne opdelt i teams, og eleverne drøftes som hovedregel kun inden for de enkelte teams. Der er som udgangspunkt heller ikke nogen konkret procedure for samarbejdet mellem støtte medarbejderne og underviserne. Dette sker kun såfremt den enkelte SPS-lærer finder det meningsfuldt at indlede et samarbejde mellem SPS-støtten og underviseren.

Dette samarbejde og denne vidensdeling er noget de fleste informanter efterspørger. Underviserne savner et øget samarbejde med praktikken. Der beskrives at det samarbejde der er i øjeblikket, er tæt på ikke eksisterende og at kontakt mellem praktikken og skolen i øjeblikket kun er relevant i de tilfælde problemerne er opstået for eleven. Både underviserne og vejlederne i praktikken ønsker mere viden om eleverne og gerne om deres sociale problemstillinger. SPS-underviseren efterspørger et bredere og mere struktureret samarbejde med underviserne, meget gerne med mulighed for at gøre SPS-støtten til en større del af undervisningsforløbene. Elevrådgiveren beskriver stor tilfredshed med at man i praktikkerne er begyndt at henvise elever med problemer til en uformel snak med hende på skolen. Dette vil hun meget gerne have mere af. Alt i alt, så har

alle de fagprofessionelle i større eller mindre grad et ønske om et bedre samarbejde og en øget vidensdeling, end det der er tilfældet i øjeblikket.

Informant 5 der er den uddannelsesansvarlige i kommunen fortæller, det er meget sjældent, det er nødvendigt at afbryde et elevforhold. Ifølge hende står der i "Lov om erhvervsuddannelser" at en elevkontrakt er uopsigelig, hvilket betyder at der skal være helt særlige forhold der gør sig gældende. Informant 5 forklarer videre at der er forskellige årsager til, at eleverne ikke gennemfører uddannelsen inden for den normerede tid.

Der kan være tale om at eleven ikke er moden, har svært ved samarbejdsrelationen, at det er svært at koble teorien med praksis, eller at eleven ikke passer ind på det praktiksted, der er blevet anvist. Disse problemer kommer ofte til udtryk omkring midten af praktikken, ved eksamener eller ved at praktikken ikke består én eller flere gange. I de situationer vil kommunen som oftest tilbyde at forlænge uddannelsen,

"Så er det jo, hvis der er problemer, op til vejlederen om vi tror på det vil lykkes hvis vi forlænger uddannelsen. Hvis han siger ja, jamen så forlænger vi praktikken. Jeg har lige nu tre hjælpere elever der er blevet forlænget fordi de har haft det svært ved, det er noget med fravær og nogle personlige problemer derhjemme, hvor vi så har sagt, jamen så må vi give et nyt tilbud" (Informant 5, s.5, l. 126-130).

Informant 5 beskriver videre at i langt de fleste tilfælde, hvor praktikken forlænges eller hvor eleven tilbydes at gå et skoleophold om, så lykkes det for eleven til sidst at gennemføre uddannelsen.

5.1.2.1 Relationen

De fleste informanter beskriver relationen som essentiel for samarbejdet med eleverne med sociale problemer. Dette fremgår tydeligst i interviewene af især undervisere, støtte medarbejdere og den uddannelsesansvarlige i kommunen. De er meget optaget af relationen til eleverne og på hvordan denne relation er tryghedsskabende og derved kan frembringe flere ressourcer hos de i forvejen pressede elever. Shulman er også optaget af relationen elev og fagprofessionel imellem. Dette

selvfølgelig også set med elevens perspektiv og med udgangspunkt i dennes livssituation (Hutchinson & Oltedal, 2006 s. 116).

Når der tales om relations tilgangen, er der i følge informant 1 ikke tale om verificerede og strukturerede redskaber eller metoder, men mere om en anerkendelse i ord og gerning samt en differencering af læringsmiljøet. Informant 2 fortæller, at hun lægger stor vægt på at skabe et trygt forum i sin klasse, og søger at fremme tillidsfulde relationer. Hun beskriver videre,

”Jeg har altid været meget inspireret af Anne-Lise Løvllie Schibbye og hendes tanker om relationsdannelse og tanker om anerkendende kommunikation” (Informant 2, s. 1, l. 27 – 28).

Hun fortæller, at hun altid prøver at forstå hvorfor eleverne har det som de har det. Hvor udspringer deres lave selvværd og selvtillid fra, hvorfor har de svært ved at komme i skole eller møde til tiden. Frem for at anskue problemet, ud fra en ”nu må du lige tage dig sammen” terminologi, søger hun, at komme i dialog med eleverne om, hvad der skal til for at hjælpe dem videre. Ifølge Albert Banduras er der 4 kilder til at fremdyrke elevernes følelse af self-efficacy. Den første er ved at skabe succeser for eleven. Dette er vigtigt i den sammenhæng at eleven har følelsen af at have arbejdet for sagen, og ikke bare har fået dem serveret. I forlængelse af det er en anden måde at skabe self-efficacy på, at hvis eleven oplever at hårdt arbejde giver positivt afkast fra sig, eksempelvis en god karakter efter man har forberedt sig grundigt til eksamen. En tredje mulighed er at benytte det som Bandurs kalder social overtalelse. Dette betyder at den fagprofessionelle igen og igen forsikrer eleven om at det nok skal gå, og at vedkommende nok skal klare det. Den sidste måde at fremme self-efficacy på, er ved at begrænse stress, skabe struktur og på den måde støtte eleven til ikke at glide ind i den negative sindsstemning, der kan være svær for eleven at rumme (Havermann 2012 s. 17 - 18).

Direkte adspurgt hvad der er vigtigst i arbejdet med den her type elever svarede informant 2,

”Jeg vurderer helt klart det er relations arbejdet der er helt afgørende. Jeg syntes også vi ser det i forhold til det store frafald på uddannelsen, at relationen har betydning. [...]”

”Når man kender eleverne så kan man lynhurtigt fornemme hvis der er noget galt”
(Informant 2, s. 2 l. 38 – 41).

Informant 5 der er uddannelsesansvarlig beretter, at hun får tilbagemeldinger fra eleverne om at de er glade for den tætte kontakt de har til hende. Det ligger hende meget på sinde, at eleverne ved de altid kan ringe til hende hvis de oplever problemer, både i praktikken og på skolen.

”Jeg har en anerkendende tilgang, fordi jeg tror på at alle kan noget. Der er bare nogen der har brug for lidt hjælp for at komme den rigtige vej. Det er i hvertfald noget af det jeg opdager, at eleverne har tillid til mig, fordi jeg har den tilgang til dem” (Informant 5, s. 2, l. 54 – 57).

Shulman beskriver i sin *Interaktionelle model*, at det er vigtigt med *en startfase, en midt fase og en afslutnings fase* (Hutchinson & Oltegal, 2006 s. 117 - 118). Det er dog informanternes opfattelse at relations arbejdet, elev og fagprofessionel imellem ikke kan beskrives helt så konkret som Shulman gør det. Informanterne beskriver grænserne som mere flydende og mere tilpasset den enkelte elevs behov og udgangspunkt. Nogle elever har et stort behov for en langsom start og andre accepterer hurtigt de nye betingelser og nye fagpersoner. På samme måde har nogle elever et stort behov for at tage afsked, og andre er hurtigt videre i deres liv.

Informant 1 beskriver det således,

”Hvis jeg må bruge jernbanebilledet, så er vi blot et lille trinbræt i deres liv, vi er langt fra hovedbanegården [...] ...vi kan være et vigtigt sted lige nu og her og vi kan dels hjælpe dem med at mobilisere de kræfter og overskud de har, både det rent læringsmæssige, til egen viden og kompetencer, men også overskud til at få læst lektier og til at komme og være sammen med andre” Informant 1, s. 7, l. 198 – 202).

Mead beskriver at identiteten skabes når individet spejler sig i den *signifikante anden* (Hutchinson & Oltegal, 2006 s. 99). Informant 1 er meget bevidst om, at både elevernes faglige og personlige identitet skabes i processen hvor de er under uddannelse. De spejler sig i de fagprofessionelle og

flytter sig ifølge Mead med tiden fra *Jeg*, hvor de er spontane og impulsive til *Mig*, hvor de er mere objektive, reflekterende og tilbageskuende (Ibid s. 98). Med tiden vil eleven udvikle sig til den *generaliserende anden*, hvilket vil sige de faglige og personlige normer som eleven fremover vil leve efter (Ibid).

5.1.2.2 Rammerne

Rammerne for informanterne på henholdsvis social- og sundhedsskolen og i kommunen er meget forskellige. På skolen er der tale om de fysiske rammer i form af klasserumsstørrelsen, indretning af lokalerne, antallet af grupperum, mødelokaler samt den metodiske ramme der arbejdes indenfor, relateret til arbejdet med eleverne. Derudover er der også tale om de lovgivningsmæssige og arbejdsrelaterede rammer i form af resurser, betinget deraf også manglende muligheder for at støtte eleverne med sociale problemer.

Underviserne og støtte medarbejderne på skolen fortæller, de i det daglige ikke er bevidste om den lovgivningsmæssige ramme de arbejder ud fra. De er dog meget opmærksomme på den tavshedspligt de har i forhold til at dele oplysninger om eleven med andre aktører uden for uddannelsen. Informant 2 fortæller,

"Ikke jeg sådan tænker over i det daglige, vi har selvfølgelig vores procedure her på skolen som jeg arbejder efter, regler og hvad det indebærer at være kontaktlærer. [...] Det kan godt være der sådan er noget lovgivningsmæssigt, men det er ikke sådan at der er nogen paragraf som jeg er bekendt med. Der er selvfølgelig uddannelsesplaner og målene og vores materiale vi har at arbejde ud fra" (Informant 2, s. 5, l. 126 – 130)

Informant 1 fortsætter,

"Fx er hele erhvervsskolelovgivningen meget regelsat, men i virkeligheden har jeg kun en diffus fornemmelse af hvad den indeholder" (Informant 1, s. 6, l. 171 – 172).

Når informanterne møder eleverne første gang får de ingen baggrundsviden og der finder ingen overlevering sted fra eksempelvis andre uddannelser, jobcenter m.m. Kommunen eller regionen

eleverne er ansat i har blot ansøgning og CV fra eleverne samt det eleven eventuelt fortæller under samtalen. Informant 5, der er den ansættende instans fortæller,

”...jeg stiller dem nogle spørgsmål hvor de får mulighed for at sige det hvis der er nogen ting [...] Noget vi har brug for at vide for at hjælpe jer igennem det her, og jeg syntes faktisk de er gode til at sige det, hvis de fx har ADHD eller det er måske mere hvis de er ordblinde eller har svært ved at læse eller skrive” (Informant 5, s. 4 l. 110 – 114).

Informant 5 fortæller videre, det kun er hende der ser elevernes ansøgning og deres CV. Information vedrørende eleven gives kun videre til vejlederne eller til skolen, såfremt det vurderes der er særlige behov at tage hensyn til, eller hvis eleven selv udtrykker et ønske om støtte i en konkret sammenhæng. Informant 1, der er ansat som underviser på social- og sundhedsskolen siger,

”Der følger ikke nogen oplysninger med når man får et nyt hold. Praksis her i huset er, at selv om eleven har gået på grundforløb 2, så er der ingen overleveringssamtale eller noget skriftligt eller papir der følger med (Informant 1, s. 4, l. 116 – 118).

Såfremt eleverne ikke på egen hånd vælger at fortælle om deres livssituation og eventuelle problemer eller at bede om særlig hjælp og støtte, kan konsekvensen være, at de ikke får den hjælp de kan have behov for. Det kan komme til at betyde, at uddannelsesforløbet bliver unødigt svært for eleven. Informanterne beskriver dog alle at de er meget opmærksomme på at holde øje med om eleven fremstår med psykiske og sociale problemer, der griber forstyrrende ind i uddannelsesforløbet. Man kan let foranlediges til at tro denne opgave, hvor fagpersonerne fungerer som observatører af elevernes psykiske og sociale funktionsniveau, vil være kompliceret af at der også er andre elever og arbejdsopgaver at forholde sig til. Ydermere er det også let at forstille sig, at der vil være elever der kommer i klemme og måske ikke bliver set enten fordi de er stille i timerne og i praktikken, eller fordi de har lært at kompensere for deres manglende psykiske og sociale færdigheder. Informant 2, der er underviser, beskriver at det kan være svært at støtte den enkelte elev der har det svært, især på de store hold er det en ret stor udfordring.

”Det sker nogen gange vi er nødt til at sende eleven videre, og der vil vi enten tage kontakt til elevrådgiveren for eleven, eller vi vil opfordre eleven til selv at tage kontakten” (Informant 2, s. 4, l. 92 – 94).

Informant 2 fortæller der ikke er nogen tvivl om, at antallet af elever i klasserne har stor betydning for om man som underviser har mulighed for at få øje på de elever, der har det svært i timerne.

Hun fortæller blandt andet at,

”Det er også derfor jeg, at jeg somme tider tænker, at den her kontaktlærerfunktion er lidt dobbelt. Du skal omkring dine elever, du skal høre hvordan, de skal kunne henvende sig til dig og du skal tage dig af dem, men samtidig er du ansvarlig for at gennemføre undervisningen for hele holdet på måske 30 elever og der er måske 10 der vil snakke med dig i løbet af den dag, så går det selvfølgelig ud over undervisningen” (Informant 2, s. 7, l. 185 – 190).

Informant 3 der er SPS-lærer beskriver sin rolle som at være støttelærer for de elever med psykiske eller fysiske diagnoser, der af ministeriet er tilkendt SPS-støttetimer.

Hun fortæller videre,

”Hvis det timerne er søgt hjem til, er baseret på elevens diagnose, er det selvfølgelig afhængig af hvad det er for en diagnose der siger noget om hvad det er jeg skal støtte eleven med [...] Hvis det er en ordblind elev, så handler det meget om stilladsering, skriftsprogligt arbejde og det kan være læsestrategier. Hvis det er en elev med psykiske udfordringer, det kan være depression eller i den dur, så kan det være lidt nogle andre ting som fx i forhold til at overskue det her med at være elev, læse lektier og med at deltage i klasserummet” (Informant 3, s. 1, l. 21 – 30)

Direkte adspurgt om informant 3 indimellem føler sig nødsaget til at bevæge sig udenfor den af ministeriet definerede ramme i tilgangen til eleverne fortæller hun,

”Det kommer vi jo til, det er jo mennesker vi arbejder med. Tre linjer på et stykke papir er jo taknemmeligt. Det handler jo også om hvordan jeg tolker, når der står støtte og vejlede eleven i forhold til at klare studiet arbejdet relevant. [...] ... der er jo ikke nogen facitliste til den her slags arbejde” (Informant 3, s. 2 l. 37 – 40).

Informant 3 og informant 4 der er henholdsvis SPS-lærer og elevrådgiver fortæller begge, at eleverne giver udtryk for stort udbytte af det individuelle støtteforløb. Ifølge informanterne har eleverne med sociale problemer store fordele ved altid at vide hvor de kan rette henvendelse, hvis de har behov for hjælp til ting som at få printet papir ud, hvis der er problemer på hjemmefronten, hjælp til at planlægge en fremlæggelse eller en beroligende snak i forbindelse med man skal til eksamen.

Informant 4, der er elevrådgiver forklarer at.

”...som elevrådgiver er min funktion en åben rådgivning én gang om ugen hvor eleverne kan komme ind. De er helt anonyme, jeg har ikke notatpligt, men har til gengæld tavshedspligt” (Informant 4, s. 1, l. 22 – 24).

Informant 4 beskriver sin funktion, primært som en henvisende rolle, hvor hun henviser til andre instanser hvor eleverne kan få *”rigtig hjælp”*. Det kan eksempelvis være den psykiatriske skadestue, rådgivning for spiseforstyrrelser eller selvskaade mm. Hendes rolle kan også blot være at lægge øre til og lytte som en udenforstående til de ting eleven har at fortælle. For nogle elevers vedkommende er der kun tale om et enkelt besøg i rådgivningen. For andre er der tale om et mere kontinuerligt forløb og en længere periode. Der er ifølge informant 4 især her i elevrådgivningen de elever, som hun betegner som Grå-zone elever, dukker op.

Flere informanter fortæller at som noget nyt, er underviserne og vejlederne fra praktikken begyndt at sende elever der har det svært, ned for at få en snak i elevrådgivningen.

I forbindelse med praktikforløbene ude i kommunen, er rammerne noget helt andet. Der arbejdes ud fra målene for uddannelsen med omkring én times vejledning ugentligt til eleverne. Hvorvidt eleven har daglig adgang til sin vejleder eller ej, er afhængig af det enkelte praktiksted og ifølge

informanterne fra kommunen, også afhængig af den enkelte kommunes planlægning og strukturering af vejledning samt af de andre arbejdsopgaver i elevernes og vejlederens dagligdag. Begge vejledere understreger, at de oplever gode rammer og muligheder for at bede om ekstra tid og mulighed for at støtte og observere eleverne. Men de giver også begge udtryk for at de føler sig heldige, da det for mange andre vejledere i andre kommuner ikke er tilfældet. De beretter her om situationer, hvor eleven slet ikke går på samme afdeling som sin vejleder eller arbejder på forskellige tidspunkter.

5.2 Opsummering

Med udgangspunkt i den samlede fortælling fra informanterne er der noget der tyder på, at de fagprofessionelle alle opfatter eleverne med sociale problemer som motiverede for at gå på uddannelsen, og for manges vedkommende til at arbejde hårdt for at gennemføre uddannelsen. Dette er dog betinget af, at eleverne modtager den rette støtte og opbakning under forløbet. De informanter, der er tilknyttet den støttende, koordinerende og den ansættende funktion på social- og sundhedsuddannelsen, beskriver stor variation i typen af elever, den baggrund de har og deraf de resurser de har med sig.

De sociale problemer eleverne har, beskrives som meget forskelligartet og en stor udfordring i det daglige. På trods af det beskriver alle informanterne, at disse elever også har nogle indre resurser, der alligevel gør dem i stand til at mestre dagligdagen og gennemføre uddannelsen.

Det er en stor pædagogisk udfordring, at holdene ind imellem er meget store. Det kan være svært for især underviserne at skabe overblik, og dermed støtte de elever der har særlig behov for støtte. SPS-læreren gør hvad hun kan for at være tilstede i klasserne, dels for at skabe relation til de elever der har særlige støttebehov, men også for at få en fornemmelse for hvad det er eleverne bliver undervist i, og hvordan metoden er. På den måde menes der, at den bedste og mest relevante støtte kan tilbydes.

Der findes to grupper elever med forskellige sociale problemer på uddannelsen. De elever, der har en diagnose og af den grund har fået bevilliget støtte, og Grå-zone eleverne, der oplever præcis de samme udfordringer, men ikke kan få nogen form for formel støtte nogen steder fra. Det er den gruppe elever, der er i risiko for at falde fra uddannelsen hvis det ikke lykkes at få tilrettelagt et

forløb der er tilpasset den enkeltes behov. Især de elever der er tilbagetrukket eller stille af personlighed er i stor risiko for at miste motivationen og deraf falde ud af uddannelsen.

Relationen er essentielt i arbejdet med disse elever, og det er vigtigt at eleven føler sig set, hørt og anerkendt. Alle informanterne beskriver, at de søger at møde eleverne, der hvor de er. De informanter der er tilknyttet skolen taler meget om vigtigheden af relationen, hvor informanterne fra praktikken taler om, hvordan det er muligt at tilpasse praktikforløbet efter elevens evner og eventuelle udfordringer.

Rammerne på social- og sundhedsuddannelsen påvirker elevernes potentiale for at gennemføre uddannelsen. Mange elever i en klasse vanskeliggør undervisernes mulighed for at nå omkring alle, og samtidig for at kunne tilbyde støtte til de elever, der har behov for hjælp. Ydermere beskriver underviserne det som problematisk, at de ikke nødvendigvis kender eleverne og, at det i disse situationer kan være svært at tilbyde den rette støtte.

Der finder ikke nogen formel vidensdeling sted i samarbejdet mellem undervisere, støtte medarbejdere og vejledere i kommunen. Det er den uddannelsesansvarlige i kommunen der er bindeleddet mellem praktik og skole. På skolen er samarbejdet mellem undervisere og støtte medarbejdere afhængigt af den subjektive forståelse af støtte behov og metode den enkelte medarbejder har.

I praksis beskrives der udfordringer flere steder med muligheden for vejlederne til at støtte og vejlede eleverne, fordi der er divergens mellem vejlederens og elevens vagtplan, eller på hvor i organisationen de har det daglige arbejde. Det skal dog understreges, at vejlederne i nærværende speciale ikke har den opfattelse i deres kommune.

Der er ifølge informanterne tale om en balancegang imellem hvornår man støtter, og hvornår man overinvolverer sig. Hvis man presser for meget på i bedste mening, er der risiko for at eleven kan opfatte det som noget negativt og deraf bliver relationen sat på spil.

Der er stor forskel på uddannelsesniveaet på de fagprofessionelle på henholdsvis skolen og i praktikken. Undervisere og støtte medarbejderne er alle akademisk uddannet med fokus på læring, pædagogik og formidling, og vejlederne i kommunen har basisuddannelsen som social- og sundhedsassistent med blot nogle få ugers videreuddannelse. Dette indikerer at der i praktikken er større fokus rettet mod mål og retningslinjer for uddannelsen frem for den pædagogiske tilgang til

elevernes læring. Ydermere benyttes en erfaringsbaseret metode som det primære redskab i vejledningen af eleverne.

Dette rejser spørgsmålet om, hvorvidt et mindre elevantal i klasserne, et bedre uddannelsesniveau af vejlederne i praksis samt hvorvidt et højere støtteniveau til de elever uden diagnoser, kan øge antallet af elever, der gennemfører på social og sundhedsuddannelsen.

5.3 Diskussion

Udgangspunktet for dette speciale var oprindeligt baseret på min personlige nysgerrighed for hvilke elementer, der kan styrke elever med sociale problemer på social- og sundhedsuddannelsens muligheder for at gennemføre uddannelsen til Social- og sundhedshjælper eller Social- og sundhedsassistent.

Efter at have interviewet fagprofessionelle på uddannelsen, drøftet mine antagelser med kollegaer på andre skoler samt studeret den praksis, der er defineret på social- og sundhedsskolen dette speciale handler om, blev det tydeligt for mig, at der allerede er iværksat forskellige initiativer, der skal arbejde hen imod at så mange som muligt skal gennemføre uddannelsen. Endvidere blev det også klart for mig, at disse initiativer primært er rettet mod alle elever på social- og sundhedsuddannelserne, og ikke specifikt mod eleverne der oplever psykologiske og sociale problemer i dagligdagen.

Da min interesse primært ligger hos eleverne med sociale problemer gik jeg i gang med at efterforske om der eksisterer initiativer eller tiltag af mere national karakter.

Det viste sig, at allerede i 2015 trådte en ny Erhvervsuddannelsesreform (EUD) i kraft. Reformen blev resultatet af en bred politisk aftale om ændringer i erhvervsuddannelserne på 6 indsatsområder. Disse var, *et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø, enklere og mere overskueligt struktur, klare adgangskrav, fokusering af vejledningsindsatsen, ny erhvervsuddannelse for voksne (EUV) samt mere og bedre undervisning* (Vive.dk 2019). Det viste sig, at reformen er bredt rettet mod alle erhvervsuddannelser, primært med udgangspunkt i velfungerende 9 – 10 klasses elever uden særlige udfordringer.

Rambøll gennemførte for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i 2018, en kortlægning af *”den eksisterende viden om indsatser der har betydning for realiseringen af EUD-reformen om øget*

søgning og overgange til erhvervsuddannelserne samt fastholdelse på erhvervsuddannelserne” (Rambøll 2018 s. 1).

Formålet hermed var at kortlægge den tilgængelige viden på området og derved at dokumentere indsatserne for adgang til og gennemførelse på erhvervsuddannelserne (Ibid s. 1).

Der kortlægges 10 temaer fordelt på to målsætninger, *øget søgning og fastholdelse på erhvervsuddannelsen*. Relateret til nærværende speciale er målsætningen med fastholdelse på erhvervsuddannelsen relevant at forholde sig til. Måske der her er chance for, at der er defineret konkrete tiltag der er rettet mod gruppen af elever med social- problemer?

Følgende 5 temaet bliver beskrevet i denne kontekst; *Kvalificering til fastholdelse, undervisningspraksis, løbende vejledning og støtte i og uden for undervisningen, det sociale undervisnings miljø og kvalitet i praktikken*.

Kvalificering til fastholdelse relaterer sig mest til de temaer der ligger i mål 1 og er derfor ikke relevant i konteksten af dette speciales indhold.

Undervisningspraksis indeholder de virkningsfulde elementer, der bidrager til fastholdelse af eleverne på uddannelsen, herunder også elever på social- og sundhedsuddannelsen. Det beskrives at en effektiv undervisningspraksis kan bidrage til at mindske frafaldet, eksempelvis grundet manglende motivation, manglende tro på egne evner og de faglige udfordringer (Ibid s. 4). Informanterne i specialets empiri beskriver alle at det er vigtigt, at undervisningsformen er differenceret og tilpasset den enkelte elevs behov og læringsmæssige funktionsniveau. Ifølge Rambøll er disse elementer meget vigtige i overvejelserne om hvordan eleverne fastholdes i uddannelsen. Ydermere beskrives det også at tydelige læringsmål og feedback også er noget der efterspørges af eleverne. Dette er ikke noget informanterne taler om, men undertegnede kan nemt genkende ønsket om feedback og tilbagemeldinger på opgaver samt et tydeligt formål med hvorfor eleverne skal arbejde med de fag og mål, der er en del af pensum.

Løbende vejledning og støtte i og udenfor undervisningen er ifølge Rambøll med til at øge elevernes motivation og forudsætninger og dermed mindske frafaldet på uddannelsen. Vejledning der indeholder faglig såvel som helhedsorienteret støtte, der favner elevernes sociale og personlige problemer, beskrives af Rambøll som essentielt. Også her er informanterne enige i, at der kræves en dybere vejledningsform for at kunne støtte, især de elever der har særlige sociale og psykologiske udfordringer. Informanterne beskriver alle, at relationen er det vigtigste i arbejdet med den her type

elever. Det er vigtigt at eleverne føler sig trygge, og har tillid til de fagprofessionelle for at blive i stand til at nå deres mål og dermed gennemføre uddannelsen på sigt. Rambøll er også i den kontekst enig med informanterne. De skriver i deres rapport, at der er behov for, *”Et generelt støttende læringsmiljø rundt om eleverne, hvor elever har støttende relationer til hinanden og til lærere [...] er også væsentligt for at øge fastholdelsen”*

Det sociale undervisningsmiljø indeholder de samme gode elev-underviser relationer som informanterne beskriver som noget af det vigtigste i arbejdet med eleverne med sociale problemer. Rambøll skriver i deres rapport, at relationer baseret på tillid og empati er fremmende for meningsfulde læringsfællesskaber, og en af de væsentlige grunde til at eleverne fastholdes i uddannelse (Ibid s. 5).

Det sidste tema i Rambølls kortlægning handler om *kvalitet i praktiken*. Studier viser at praktik forløb af høj kvalitet er med til at øge fastholdelsen. Realistiske arbejdsopgaver svarende til det som eleverne kan komme til at skal varetage når de er færdiguddannede, er med til at skabe mening, øge motivationen og dermed til at fastholde eleverne i uddannelsen. Vejledere og den uddannelsesansvarlige fra kommunen er enige. De fortæller alle at det er vigtigt, at eleverne får passende opgaver og får mulighed for at arbejde på lige fod med kollegaerne, dog med det for øje at de er elever, og at der også skal være tid og plads til at være studerende.

Når der tales om implementering af temaerne defineret i Rambølls rapport, er *undervisningspraksis og støtte i og udenfor undervisning* relevant i konteksten af specialets formål.

I følge Rambøll findes der ikke konkrete undersøgelser af hvordan undervisningspraksis er på de danske erhvervsuddannelser. Når der tales om god undervisning er differenceret undervisning vigtigt, men ikke afgørende. Det afgørende er ifølge informanterne også den gode relation, og at møde eleven der hvor vedkommende er. Det samme konkluderer Rambøll, når de siger at relationen blandt andet er vigtig for at minimere risikoen for frafald (Ibid s. 8) Rambøll vurderer implementeringspotentialen som højt hvis der skabes en tydelig og systematisk undervisningspraksis. I forhold til allerede implementerede initiativer om pædagogisk klasserumsledelse, vil det være et væsentligt element at garantere en opkvalificering af underviserne.

I forhold til støtte i og udenfor undervisningen bemærkes det, at temaet primært er omfattet de elever der allerede er frafaldstruet. Dette dels grundet de faglige udfordringer eller dels grundet mere komplekse problematikker som eksempelvis sociale problemer. Rambøll understreger, at passende vejledning og støtte til de elever der er frafaldstruet, har en positiv effekt på deres chancer for at gennemføre uddannelsen. Helt konkret peges der på indsatser målrettet unge med særlige behov som eksempelvis faglig støtte, mentorordninger samt relations skabende aktiviteter der styrker motivation og selvværd.

Rambøll vurderer implementeringspotentialen som værende lav til middel. Dette fordi selv om der allerede eksisterer viden og kompetencer til at tilbyde denne særlige støtte og viden, vil en sådan indsats kræve tid, resurser og de rette uddannelsesmæssige kompetencer, tværfaglig arbejde samt et ledelsesmæssigt fokus. Såfremt dette ikke er muligt, vil det være svært at føre ud i praksis (Ibid s. 9). Dette beskrives også af informanterne, der taler om store klasser hvor det er svært at være der for den enkelte, en manglende tradition for tværfaglig arbejde og vidensdeling samt manglende muligheder for at kunne støtte de elever, der ikke har nogen diagnoser.

Kapitel 6

I det følgende vil jeg præsentere specialets konklusion.

6.1 Konklusion

Specialet har sit overordnede udgangspunkt i den undren jeg havde som underviser på social- og sundhedsuddannelsen hvor jeg dagligt havde kontakt til elever med komplicerede sociale problemer. Gennem arbejdet med specialet og den indsamlede empiri har jeg forsøgt at svare på følgende problemformulering:

” Hvordan forstår de fagprofessionelle tilknyttet social- og sundhedsuddannelsen de udfordringer elever med komplekse sociale problemer oplever under en social- og sundhedsuddannelse? Og hvilke generative mekanismer i det sociale arbejde på social- og sundhedsuddannelsen, vurderer de fagprofessionelle som afgørende for at disse elever gennemfører uddannelsen? ”

Det kan konkluderes, at de fagprofessionelle tilknyttet social- og sundhedsuddannelsen alle opfatter eleverne som motiverede for uddannelsen.

Eleverne opfattes som empatiske og med et særligt blik for andre, og mange indeholder en særlig kampgejst for at gennemføre uddannelsen. Det kan derfor konkluderes, at denne her type elever kun er frafaldstruet hvis støtten og rammerne ikke er optimale og tilpasset for den enkelte elev.

Det kan det også konkluderes, at der er en meget stor gruppe elever tilknyttet uddannelsen, der ikke har diagnoser og derfor ikke er berettiget til støtte (Grå-zone elever). Denne gruppe elever er ”overladt til sig selv” og der er ikke fra start opmærksomhed på deres eventuelle psykiske, sociale samt læringsmæssige situation. Det kan derfor konkluderes, at risikoen for frafald øges, når eleverne ikke får den rette støtte og opbakning fra uddannelsen, der er behov for.

Baseret på interviewene kan det konkluderes, at relationen er det vigtigste i arbejdet med denne type elever. Relationen elev og fagprofessionel imellem, beskrives som værende afgørende for, om eleven føler sig set og hørt. Denne relation er svær at danne, idet underviserne på uddannelsen ofte har hold på omkring 30 elever. En struktureret formidlingsform og tilgang samt et øje på den enkelte er en nødvendighed for at disse elever ikke mister overblikket samt motivationen for uddannelsen.

Med udgangspunkt i dette kan det yderligere konkluderes, at holdene på social- og sundhedsskolen ofte er meget store. I de situationer kan det være svært at have overblik over hvilke elever der har behov for en særlig opmærksomhed. Ydermere er det svært at tilrettelægge en differenceret undervisningsform, der opfylder den enkelte elevs behov, dels på grund af antallet i klassen og dels fordi underviserne ikke nødvendigvis kender de elever de underviser.

Det kan også konkluderes, at der ikke er tradition for vidensdeling på uddannelsen, hverken internt på skolen eller på tværs mellem praktik og skole. Kontakten sker gennem den uddannelsesansvarlige i kommunen, som regel først efter at problemerne for eleven allerede er opstået.

Ydermere konkluderes det, at der er store forskelle på hvordan de fagprofessionelle er uddannet. De fagprofessionelle tilknyttet skolen samt den uddannelsesansvarlige i kommunen har alle akademiske uddannelser i form af bachelor, diplom, master og kandidatuddannelser. Dette betyder, de er teoretisk funderet i forhold til pædagogiske og læringsmæssige principper. Omvendt kan det konkluderes, at vejlederne i praktikken har basisuddannelse som social- og sundhedsassistenter med nogle få ugers videreuddannelse som vejledere. Vejlederne refererer til de mål og retningslinjer, der er defineret af skolens bekendtgørelser for uddannelsen samt til kommunernes rammer og procedure for praktikforløbet i vejledningen af eleverne. Det fremkommer tydeligt at vejledernes tilgang til elevarbejdet bærer præg af at være erfaringsbaseret og med udgangspunkt i vejlederens egen mavefornemmelse. Dette er i sig selv ikke problematisk, da den praksisnære læring for eleverne er anderledes end den teoretiske læring der sker på skolen.

Dog kan man let foranlediges til at tro der let kan opstå en problematisk situation for Grå-zone eleverne, der ikke på forhånd har bevilliget støtte med ud i praktikken. I disse tilfælde er der risiko for at den manglende vidensdeling og det lave uddannelsesniveau af vejlederne let kan forårsage, at denne type elever ikke nødvendigvis får den mest optimale støtte når de er ude i praktikken. Dette fordi der dels ikke sker nogen formel vidensdeling sted mellem skole og praktik og fordi opgaven med at definere behovet for støtte ligger hos vejlederen. I de tilfælde vil behovet for støtte først blive tydeligt, når problemerne begynder at opstå under praktikforløbet, eller hvis eleven selv er opmærksom på at bede om hjælp.

6.2 Perspektivering

Informanterne fortalte i interviewene at de opfatter eleverne med sociale problemer som sårbare, men i besiddelse af en indre kampgejst der gør det muligt for dem at kæmpe sig igennem uddannelsen. De fortæller også at det er vigtigt, at rammerne og den tilpassede støtte er essentiel for, at eleverne opretholder motivationen for at blive ved med at kæmpe. Det var ikke nyt for mig at denne type elever har et stort behov for forudsigelige rammer og tilpasset støtte for, at kunne gennemføre uddannelsen. Baseret på min egen erfaring i mødet med elever med sociale problemer, var det noget jeg havde forventet at høre informanterne fortælle mig. Hvad jeg derimod ikke var opmærksom på var, den indre kampgejst informanterne beskriver. Ydermere var jeg heller ikke opmærksom på den store mængde Grå-zone elever der er på uddannelsen. Jeg kendt godt til deres eksistens men var af den overbevisning, at der allerede fandtes støtteforanstaltninger i form af forskellige mentorordninger, lektiecafe mm. – dette viste sig ikke var tilfældet. Jeg havde også en formodning om, at denne type elever blev hjulpet igennem uddannelsen ved, at de fagprofessionelle talte sammen om eleven. Hvilket viste sig heller ikke, at være tilfældet. Informanterne kunne fortælle mig, at der ikke var en tradition for vidensdeling omkring eleverne. Dette var noget de alle gav udtryk for, at der var yderligere behov for.

Jeg var på forhånd godt klar over, at der er en stor forskel på uddannelsesniveaut mellem fagprofessionelle tilknyttet skolen og på vejlederne i praksis. Det jeg ikke vidste var, hvor lidt vejlederne fra praksis var bevidste om brugen af pædagogiske og didaktiske metoder i deres vejledning. I stedet var de mere opmærksomme på, den af uddannelsen definerede ramme om mål og procedure for praksis. Et løsningsforslag kunne i den kontekst være, at vejlederuddannelsen blev udvidet og fik tilført et emne som "den komplicerede elev", eller at vejlederne fik afsat yderligere tid til tilrettelæggelsen og udførelsen af praktikforløbet.

Det kunne være interessant at spørge eleverne om deres oplevelse af tilrettelæggelsen af skole og praktik, og om hvordan de mener de sociale problemer influere på uddannelsesforløbet samt hvilken støtte de vurderer de har behov for.

Det kunne i den forbindelse være interessant om eleverne, havde den samme oplevelse som de fagprofessionelle har. Eller om eleverne overhovedet opfatter de sociale problemer som problematiske.

Litteraturliste:

- **Altinget 2018**, *Flere hænder i ældre- og sundhedssektoren – en handlingsplan for øget rekruttering i kommunerne*, Lokaliseret på;
<https://www.altinget.dk/misc/Indsatser%20til%20øget%20rekruttering%20på%20ældre-%20og%20sundhedsområdet%20i%20kommunerne.pdf>
- **Antoft, R. & Salomonsen, H. H** 2012. Det kvalitative casestudium – introduktion til en forskningsstrategi. I: Antoft, R., Jacobsen, M. H., Jørgensen, A. & Kristiansen, S. (Red.) *Håndværk & Horisonter. Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*, 2012. Syddansk universitet (s. 29 – 57)
- **Boolsen, M. W.** 2015 *Grounded Theory. I: Kvalitative metoder – en grundbog* 2015 2. udgave. Hans Reitzels Forlag (s. 241 – 270).
- **Brejnrod, P., Grubb, U. & Kaufeldt, S.** 2017 *Sociologi – Viden, teori og metode*. 2. udgave. København. Gyldendal (s. 69-78 & s. 171-178).
- **Brinkmann, S. & Tangaard, L.** 2015 *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*. I: *Kvalitative metoder – en grundbog* 2015 2. udgave. Hans Reitzels Forlag (s. 29 - 53).
- **Danskelove.dk 2019**, *Autorisationsloven*, Lokaliseret på;
<https://danskelove.dk/autorisationsloven>
- **Danskekommuner.dk 2018**, *Flere hænder kræver fælles indsats*, Lokaliseret på;
<http://www.danskekommuner.dk/Artikelarkiv/2018/Magasin-20/Flere-hander-kraver-falles-indsats/>
- **Ejrnæs, M. & Monrad, M.** 2015 *Teorier om sociale problemer i: Guldager, J. & Skytte, M.* 2015 (Red) *Socialt arbejde – teorier og perspektiver*. 1. udgave, Akademisk forlag, København. (s. 50 – 85).

- **Eplov, L. & Ramussen, K.** 2015: *"Recovery – På vej mod en mere præcis model"* i Tidsskrift for Socialpolitisk Forening nr.3/2015, tema: Sociale vinkler på psykiatrien (s. 11-16).
- **Guldager, J.** 2015, Kausalitet – forskellige måder at forklare på. I: Ejrnæs, M. & Guldager, J. *Helhedssyn og forklaring – i sociologi, socialt, sundhedsfagligt og pædagogisk arbejde*. 4. oplag, Akademisk forlag. (s. 21 -77).
- **Flyvbjerg, B.** 2015. Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2015. 2. udg. Hans Reitzels Forlag. (s. 497-520)
- **Guvå, G. & Hylander, I.** (2005): *Grounded Theory – et teorigerende forskningsperspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag, København (s. 9 – 27).
- **Havermann, T.** 2012. *Self-efficacy* af Bandura, A. I: Kognition & Pædagogik: tidsskrift om tænkning og læring årg. 22 nr. 83/2012 (s. 16-35).
- **Hutchinson, G. S., & Olstedal, S.,** 2006 *Modeller i socialt arbejde*. 2. udgave. København. Hans Reitzels forlag (s. 89-138).
- **Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S.** 2015 Fænomenologi. I: *Brinkman & Tanggaard Kvalitative metoder – en grundbog*. 2015 2. udgave. Hans Reitzels Forlag (s. 217 - 239).
- **Karpatschof, B.** 2015 Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I: *Kvalitative metoder – en grundbog*. 2015 2. udgave. Hans Reitzels Forlag (s. 443 – 462).
- **KL 2018, Flere hænder i ældre og sundhedssektoren – en handlingsplan for øget rekruttering i kommunerne.** Lokaliseret på;
<https://www.altinget.dk/misc/Indsatser%20til%20øget%20rekruttering%20på%20ældre-%20og%20sundhedsområdet%20i%20kommunerne.pdf>

- **KL 2019**, *Ambitiøs aftale om praktikpladser på social- og sundhedsuddannelserne*, lokaliseret på;
<https://www.kl.dk/forsidenyheder/2019/februar/ambitioes-aftale-om-praktikpladser-til-social-og-sundhedsuddannelserne/>
- **Kvale, S. & Brinkmann, S.** 2015. *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udgave. København. Hans Reitzels Forlag (s. 45 – 73, 75 – 103, 105 – 126, 235 – 247, 249 – 265, 267 – 284 & 313 - 337).
- **Malterud, K.** 2011. *Kvalitative Metoder i medisinsk forskning – En indføring*. 1. udgave. Universitetsforlaget 2011
- **Momentum 2018**, *SOSU elever falder fra dobbelt så ofte som andre erhvervsskole elever*. Lokaliseret på;
<http://mo.infomedia.dk/ShowArticle.aspx?Duid=e6f87360&UrlID=6b1166c7-0e52-4fb3-bb32-3c88e33110fe&Link=>
- **Olesen, S. P.** 2018, *Analysestrategi. I: Olesen, S. P. & Monrad, M. Forskningsmetode i socialt arbejde*. 1. udgave 2018, Hans Reitzels Forlag (s. 145 – 169).
- **Passinfo.dk 2019**, *Uddannelsesordninger social- og sundhedsuddannelserne*. Lokaliseret på;
<https://www.passinfo.dk/PASS-for-professionelle/Lovstof/Uddannelsesordninger>
- **Retsinformation 2019**, *Lov om erhvervsuddannelser*, lokaliseret på;
<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=200627>
- **Stukvum 2019**, *Special pædagogisk støtte*, lokaliseret på;
<https://www.stukvum.dk/vejledning-og-stoette/specialpaedagogisk-stoette>

- **Rar-bm.dk 2018**, *Strategi for brug af nytteindsats i kommunerne i 2018*, lokaliseret på;
<https://rar-bm.dk/media/2728/2018-strategi-for-nytteindsats.pdf>
- **Rar-bm.dk 2019**, *SOSU er klar til dig, er du klar til SOSU?*, lokaliseret på;
https://www.rar-bm.dk/media/9389/oplaeg-sosuklar_2019.pdf
- **Rambøll 2014**, *Evaluering af mentorindsats til unge uden uddannelse og job*. Lokaliseret på;
<https://star.dk/media/6995/evaluering-mentorindsats-til-unge-uden-uddannelse-og-job.pdf>
- **Rambøll 2018**, *Kortlægning, styrket søgning og gennemførelse af EUD*, lokaliseret på,
<https://uvm.dk/publikationer/2018/180831-kortlaegning-styrket-soegning-og-gennemfoerelse-af-eud>
- **Regeringen 2018**, *Satspuljeaftale: Ny handleplan for "det gode ældre liv"*. Lokaliseret på;
<https://www.regeringen.dk/nyheder/satspuljeaftale-ny-handlingsplan-for-det-gode-aeldreliv/>
- **Regeringen 2019**, *Flere hænder større arbejdsglæde*, lokaliseret på;
<https://www.regeringen.dk/nyheder/udspil-flere-haender-og-stoerre-arbejdsglaede/>
- **Retsinformation 2019**, *Bekendtgørelse af lov om Aktiv Socialpolitik*, lokaliseret på
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=207097#ide01325d2-a5c3-478c-bb99-a2b4a6aa15cf>
- **SOSU.dk 2019**, *Danske social og sundhedsskoler*, lokaliseret på;
<https://sosu.dk/om-danske-sosu-skoler/>
- **Sørensen, A. B.** 2010. Hermeneutik og Fænomenologi. I: Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K., Nedergaard, P. (Red.) *Videnskabsteori i Statskundskab, sociologi og forvaltning*. 1. udgave, Hans Reitzels Forlag 2010 (s. 147 – 167).

- **Vive.dk 2019**, *Grundforløb på erhvervsuddannelserne efter reform*, lokaliseret på, <https://www.vive.dk/da/udgivelser/grundforloeb-paa-erhvervsuddannelserne-efter-reformen-8775/>

Bilagsoversigt

Bilag 1: Interviewguide (4 sider)

Introduktion:

Som du ved er jeg speciale studerende på Aalborg universitet. Emnet vi skal tale om i dag er de elever på SSA/SSH du dagligt har kontakt med, med komplicerede sociale problemer.

Samtykke:

Du skal vide alt hvad du siger i dette interview bliver optaget og viderebearbejdet.

Det vil kun være mig der gennemhøre, transskribere og fortolker interviewet bagefter. Du skal være klar over, at et transskriberet interview i den udskrevet form, kan fremstå anderledes end formen gør under selve samtalen. Derfor vil det ikke være muligt for dig, at se og gennemlæse det transskriberede interview bagefter.

De relevante udsagn fra interviewet vil blive fremhævet og beskrevet og specialet vil blive offentliggjort på Aalborg universitets hjemmeside. Derudover formoder jeg, at de deltagende aktører også beder om en kopi.

Såfremt du fortryder interviewet kan du bede om at få det trukket tilbage.

Du vil være fuldt anonym og vil ikke blive nævnt ved navn.

Skolen/kommunen vil også fremstå anonymt i specialet.

Tidsperspektiv:

Jeg formoder interviewet tager ca. 45 - 60 min

Specialet skal afleveres 3. juni og vil være offentlig tilgængeligt efter uge 26

Spørgsmål:

Har du spørgsmål relateret til interviewet, kan du komme med dem nu eller vi kan tage dem efterfølgende. Såfremt der er noget du mener jeg skal vide, eller som du ikke ønsker optaget, kan vi tage det bagefter det formelle interview.

Nr.	Tema	Spørgsmål
1	Baggrund	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke basisuddannelse har du? - Hvornår blev du uddannet? - Har du anden uddannelse? (kandidat, master, diplom, særlige kurser relateret til emnet) - Hvor længe har du været ansat her på stedet? - Hvad er din helt konkrete funktion her? - Har du haft anden ansættelse hvor du har arbejdet med lignende områder? - Hvor og hvor længe?
2	Faglig forståelse/tilgang	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke faglige og teoretisk tilgang har du til opgaven? - Har du en specifik tilgang til disse unge mennesker? - Hvad vurderer du er det vigtigste i arbejdet med disse mennesker og hvorfor? - Hvor meget ved du om eleverne når du bliver tilknyttet dem? - Hvad tænker du er vigtigt at vide? - Hvor og hvordan skaffer du dig den viden?

<p>3</p>	<p>Samarbejde</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvem samarbejder du med? - Findes der konkrete retningslinjer/procedure for samarbejde mellem fagprofessionelle? - Hvordan og hvorfor? - I hvilket omfang vidensdeler i omkring eleven? - Hvordan gør i det? - Samarbejder du med andre aktører udenfor skolemiljøet? - Hvilke? - Hvor mange elever er du tilknyttet af gangen?
<p>4</p>	<p>Rammen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Er der en lovgivningsmæssig ramme du skal arbejde ud fra? - Hvad er kriterierne for at eleverne bliver tilknyttet? - Hvornår vurderes eleverne som særligt problematiske?
<p>5</p>	<p>De sociale problemer</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du give eksempler på hvilke problematikker du typisk møder? - Forholder du dig anderledes til disse elever, frem for andre elever? - Hvordan? - Hvilke pædagogiske udfordringer møder du? - Hvilke ressourcer vurderer du eleverne har? - På kort sigt? - På langt sigt?

6	Erfaringer	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du give mig et konkret eksempel på et forløb fra start til slut? - Hvilke problemer havde eleven? - Hvad blev din opgave i den pågældende situation? - Hvordan løste du den helt konkret?
7	Hvordan gør du	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke metoder benytter du? (teoretiske og erfaringsmæssige) - Er der procedure/regler du skal igennem under forløbet? - Hvilke pædagogiske og didaktiske metoder benytter du?
8	Særligt til praksis	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan benytte du vejledning som metode? - Hvad indebære det at være vejleder?? - Hvordan forholder du dig til elevernes sociale problemer?
9	Eventuelle tilføjelser	<ul style="list-style-type: none"> - Har du eventuelle tilføjelser til interviewet eller noget du tænker jeg mangler at spørge ind til?