



# Udfordringer hos Social og sundhedsassistentelever i praktikperioden

Foto: Ida Marie Odgaard/Ritzau Scanpix)

**Kvalitativ undersøgelse om social og sundhedsassistentelevers udfordringer i den indledende periode på praktikstederne samt forslag til imødekommelsen heraf, med formål om at fastholde.**

**Kandidat Læring og forandringsprocesser, Aalborg Universitet  
10. Semester, Speciale  
Afleveringsdato: 03/06-2019**

**Studerende:**

Katharina Hoff Schønack Trendholm, studie nr. 20144729  
Lasse Grønborg Christensen, studie nr. 20144553

**Vejleder:**

Annie Aarup Jensen

**Antal anslag samt normalsider, inklusiv formidlende artikel:**

296.193 anslag, svarende til 123,5 normalsider

# Forord

Dette speciale er udarbejdet som en del af kandidatuddannelsen ved Læring og Forandringsprocesser, Aalborg Universitet. Forfatterne er Katharina Trendholm og Lasse Grønberg Christensen. Begge forfattere har en bachelor i Sociologi.

## **Specialets anonymisering:**

Specialet er ikke afleveret fortroligt, hvorfor vi har foretaget en anonymisering, som indebærer ikke at frembringe personfølsomme oplysninger om deltagerne. Den nordjyske kommune der er samarbejdet med, er anonymiseret og betegnes i specialet som "kommunen". Byer der kan relateres kommunen er også anonymiseret. Informanterne, samt andre personer, er anonymiseret ved, at fremgå via fiktive navne.

Et stort tak skal lyde til alle som har bidraget til udformningen af specialet.



# Indholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INDLEDNING.....</b>                                       | <b>5</b>  |
| MERE SOCIAL OG SUNDHEDSPERSONALE SKAL UDDANNES .....            | 5         |
| FRAFALD AF SOSU-ELEVER .....                                    | 8         |
| FASTHOLDELSE AF SOSU-ELEVER.....                                | 9         |
| FASTHOLDELSE AF SSA-ELEVER I EN NORDJYSK KOMMUNE.....           | 11        |
| <b>2. PROBLEMFOMULERING.....</b>                                | <b>12</b> |
| AFGRÆNSNING OG BEGREBSAFKLARING .....                           | 13        |
| AFGRÆNSNING.....  | 13        |
| BEGREBSAFKLARING.....   | 14        |
| <b>3. TEORETISK LITTERATURSØGNING.....</b>                      | <b>16</b> |
| ORGANISATORISK SOCIALISERING .....                              | 16        |
| FORSKELLIGE STRATEGIER .....                                    | 18        |
| MENINGSDANNELSE VIA ORGANISATORISK SOCIALISERING.....           | 21        |
| LÆRING I PRAKSISFÆLLESSKABER.....                               | 22        |
| <b>4. METODOLOGI.....</b>                                       | <b>24</b> |
| SOCIALKONSTRUKTIVISME .....                                     | 26        |
| BERGER OG LUCKMANN.....   | 29        |
| DET KVALITATIVE CASESTUDIE .....                                | 31        |
| DET KVALITATIVE PARADIGME .....                                 | 31        |
| CASESTUDIEDESIGN .....  | 32        |
| <b>METODE.....</b>  | <b>36</b> |
| INTERVIEWS .....  | 36        |
| DOKUMENTANALYSE.....  | 47        |
| METODOLOGISK PERSPEKTIV .....                                   | 49        |
| <b>5. TEORI.....</b>  | <b>51</b> |
| REFLEKSION .....  | 51        |
| VIDEN I HANDLING .....  | 51        |
| REFLEKSION I HANDLING .....                                     | 52        |
| REFLEKSION OVER HANDLING.....                                   | 53        |
| <b>MENINGSSKABELSE.....</b>                                     | <b>54</b> |
| SKABELSE AF MENING VIA 7 ASPEKTER.....                          | 55        |
| <b>ORGANISATORISK SOCIALISERING .....</b>                       | <b>61</b> |
| SOCIALISERINGSTAKTIKKER .....                                   | 63        |
| <b>TEORETISK OPSAMLING.....</b>                                 | <b>68</b> |
| <b>6. ANALYSESTRATEGI.....</b>                                  | <b>70</b> |
| <b>7. ANALYSE.....</b>  | <b>74</b> |
| PRÆSENTATION AF INFORMANTER .....                               | 74        |
| INFORMATION OG INTRODUKTION TIL PRAKTIKSTEDERNE .....           | 76        |
| INDEN FØRSTE ARBEJDS DAG.....                                   | 76        |
| UDDANNELSESPLANEN.....  | 78        |
| MODTAGELSEN AF INFORMATIONSBREVET .....                         | 82        |
| FØRSTE MØDE MED PRAKTIKSTEDET .....                             | 87        |
| OPSAMLING OM INFORMATION OG INTRODUKTION TIL PRAKTIKSTEDET..... | 97        |

|   |                   |
|---|-------------------|
| <b>FORVENTNINGER.....</b>                                       | <b>98</b>         |
| KOMMUNENS FORVENTNINGER .....                                   | 99                |
| FORVENTNINGER OVERFOR PRAKSIS.....                              | 105               |
| OPSAMLING FORVENTNINGER .....                                   | 115               |
| <b>OPSAMLING ANALYSE.....</b>                                   | <b>117</b>        |
| INFORMATION OG INTRODUKTION TIL PRAKTIKSTEDET .....             | 117               |
| FORVENTNINGER.....  | 118               |
| <b><u>8. FORSLAG TIL IMØDEKOMMELSE AF UDFORDRINGER.....</u></b> | <b><u>119</u></b> |
| INTRODUKTIONSDAGEN INDEN FØRSTE ARBEJDSDAG.....                 | 119               |
| UDFØRE ARBEJDSOPGAVER FØRSTE DAG .....                          | 121               |
| ENSARTETHED TIL OG MED FØRSTE ARBEJDSDAG .....                  | 122               |
| INDFRIELSE AF FORVENTNINGER I PRAKSIS .....                     | 123               |
| <b><u>9. DISKUSSION .....</u></b>                               | <b><u>126</u></b> |
| ENKELTPERSONSINTERVIEW I STEDET FOR FOKUSGRUPPEINTERVIEW .....  | 126               |
| UDFORDRINGER TILKNYTTET ERFARING .....                          | 128               |
| INTERVIEWS SOM METODE OG TEORI OM PRAKSISFÆLLESSKABER.....      | 129               |
| ÆNDRING I FOKUS.....  | 131               |
| EKSEMPLARISK BETYDNING OG ANALYTISK GENERALISERBARHED.....      | 132               |
| <b><u>10. OPSAMLING.....</u></b>                                | <b><u>136</u></b> |
| <b><u>11. LITTERATURLISTE.....</u></b>                          | <b><u>139</u></b> |

## **Abstract**

There is a tendency where the need for social and healthcare personnel increases. This creates a problem when around 14% of Social and health assistant students (SSA) are dropping out, within the three first months. From this, we found relevance in examining the following problem statement:

*What challenges do students in social and health assistant meet in the preliminary period in their internship, and how can these challenges be met, so that the students are better maintained?*

As part of answering the problem formulation, the study found its starting point within social constructivism as the scientific theoretical approach. Furthermore, we used a case study design, with research centered on a municipality in northern Jutland. Finally, we had a methodological approach consisting of single person and focus group interviews, as well as document analysis. In the description of empirical findings, we embraced three different theoretical perspectives. The first being Schöns theory of reflection in and over action, which deals with how people reflect in actions, on what they are about to do. From here, they reflect over action, which carries further reflections on the result of previous actions and what to do better in similar situations. As an addition to Schöns theory, we used Weicks theory on sensemaking. This revolves around how people try to create meaning within encounters with expected and unexpected events or situations. Finally, we used a theory on organizational socialization, as interpreted by Van Maanen og Schein. The theory describes a process, where new coworkers receive knowledge and skills necessary to navigate in a new organizational culture.

In the analysis, we deduced that SSA-students met a challenge in the preliminary period, when being introduced to the internship before the first day of work, through an introductory letter. This presented challenges, as the SSA-students experienced it as being unpersonal and incomprehensible, accompanied by a lack of information, from where they could build an opinion about the internship. Another challenge met by the SSA-students was found within the first day being interpreted as trivial and different from internship to internship. As a result, they experienced the need to be willing to adapt, every time they were introduced to a new internship. Additionally, the SSA-

students experienced that the municipality expected them to connect theory and practice by engaging in the daily operations and reflect hereon. This was followed by an expectation from the municipality, that the SSA-students was responsible for their own learning, by engaging in written assignments such as homework. This was a challenge as the SSA-students on several occasions were counted as being 100% part of the staff specification within the internships, which is why they had an experience as being more like workforce than students. It is furthermore possible that the SSA-students was unable to have a study life coexisting with their private life, as well as reaching the study related goals of the internship, which in turn could be seen as the cause for switching to the SSH-education.

Based on above, we provided several suggestions as to how these challenges could be met and thereby better maintain the SSA-students. We had the following four suggestions:

1. To conduct an introductory session before the first day of work. The argument behind this, was to give the SSA-students an opportunity to create an opinion from more aspects and information, than what was provided in the introductory letter, which would also be explained in more detail during the session.
2. Allowing the SSA-students to execute actual work tasks on their first day of work. This would provide the SSA-students a sped up opportunity to socialize in the organization and experience the first day as less indifferent.
3. There should be more homogeneity to and within the first day of work. This is to let the SSA-students retrospectively shape their opinion about the introduction, as the homogeneity would provide the chance to create opinions on other upcoming internships and periods.
4. To fulfill the expectations in practice, in order to meet the challenge of the SSA-students experiencing that they are more like a workforce and in charge of their own learning. This would be achieved by framing learning, so that the SSA-students will be seen as students instead of workforce, which in turn will provide more time for learning.

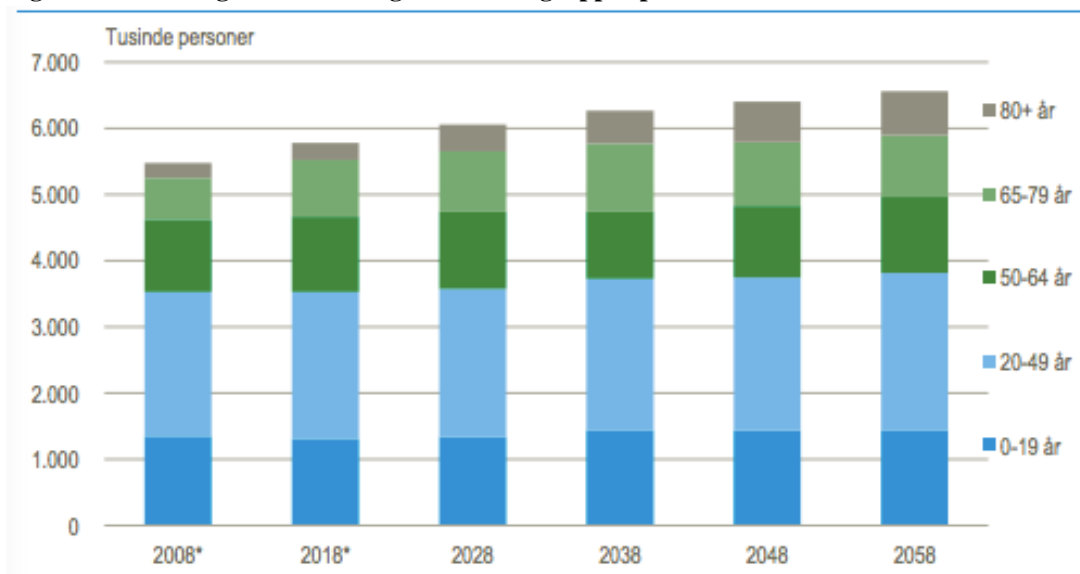
# 1. Indledning

*Dette speciale har til formål, at dykke ned i de udfordringer, social og sundhedsassistentelever møder, i den indledende periode på praktikstederne, med det formål at belyse, hvordan de bedre kan fastholdes. På baggrund heraf, vil vi indledningsvis belyse problemstillingen, herunder hvordan der skal uddannes mere social og sundhedspersonale, for at kunne opretholde velfærden i det danske samfund. Herefter vil vi belyse problemstillingen om frafald og hertil fastholdelse af SOSU-elever, ud fra rapporter på området. Slutteligt vil der fremkomme en beskrivelse af den case, undersøgelsen tager udgangspunkt i.*

## Mere social og sundhedspersonale skal uddannes

I en pressemeddelelse fra oktober 2018, skriver foreningen “Danske SOSU-skoler”, at flere skal uddannelses og arbejde som Social og Sundhedspersonale, da der uddannes færre SOSU-elever, end behovet derfor tilsiger (Danske SOSU-skoler A, 2018). Denne udlægning kan suppleres med Kjeld Niensens udlægning, i en rapport om mangel på arbejdskraft i sundhedsvæsenet. Her fremlægger Nielsen, ud fra en fremskrivningsberegning, at der 10-15 år fra 2008 anslås, at mangle omkring 5700 Social og sundhedsmedarbejdere (Nielsen, 2008, s. 8). Denne mangel på social og sundhedspersonale er begrundet i, at antallet af ældre i det danske samfund, forventes at stige (Walther, 2019; Danske SOSU-skoler A, 2018). Denne stigning af ældre ses også i følgende befolkningsfremskrivning fra Danmarks Statistik:

**Figur 1: Befolkningsfremskrivning efter aldersgrupper perioden 2008 - 2058**

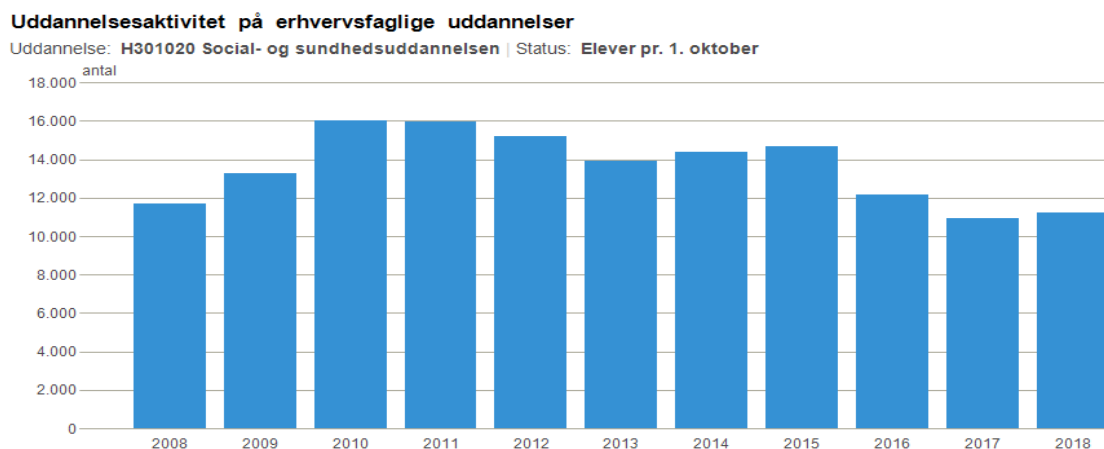


(Danmarks Statistik, 2018)

Ovenstående figur viser, hvordan gruppen af over 80-årige forventes at vokse med cirka 58%, mens gruppen af 65-79 årige forventes at vokse med 7% (Danmarks Statistik, 2018, s. 1). Denne estimation om, at befolkningsgruppen med ældre forventes at stige, frembringer et behov for at uddanne mere Social og Sundhedspersonale. Netop dette udgør en problematik, da manglen på uddannet social og sundhedspersonale, vil få den konsekvens, at det svært vil være muligt at opretholde velfærden. Dette ved, at der ikke vil være nok uddannet personale, som kan passe den voksende gruppe af ældre (Pedersen et. al., 2019).

Mens behovet for mere uddannet social og sundhedspersonale stiger, ses der til sammenligning et fald i antal optagne elever på SOSU-uddannelserne. Dette fald illustreret i nedenstående figur, som viser antal elever på SOSU-uddannelsen pr. 1 oktober, i perioden 2008-2018:

**Figur 2: Uddannelsesaktivitet på erhvervsfaglige uddannelser; Antal elever på Social- og sundhedsuddannelsen, 2008-2018**



(Statistik fra Danmarks Statistik)<sup>1</sup>

Som det ses i ovenstående tabel, sker der overordnet set et fald i antal elever på SOSU-uddannelsen, især i perioden 2010-2018, hvor antallet af elever i 2010 var 16.027, mens antallet i 2018 kun var 11.253, hvilket er et fald på knap 30% (Danmarks Statistik). Hvorfra faldet, i antal elever på Social- og sundhedsuddannelsen, stammer fra, er svært at vurdere, dog fremstår en central problematik i, at der er et fald i det samlede antal elever på uddannelsen. Sammenlignes faldet i antal SOSU-elever med problemstillingen om stigende antal ældre og hertil behov for mere social og sundhedspersonale, fremstår et kritisk mønster.

For at imødekomme denne problematik, lavede Regeringen, Kommunernes Landsforening, Danske Regioner samt FOA i Februar 2019 en dimensioneringsaftale, med kommunerne og regionerne. Denne aftale indebærer et krav om, at kommunerne og regionerne skal tilgå flere SOSU-elever, således der i perioden 2020-2021 sker en procentmæssig stigning på ca. 30% SOSU-elever (Boysen, 2019).

<sup>1</sup> Diagram udformet i 2019 ud fra datasæt UDDAKT34: Uddannelsesaktivitet på erhvervsfaglige uddannelser efter uddannelse, alder, herkomst, national oprindelse, køn, status og uddannelsesdel. Diagrammet viser antal elever på SOSU-uddannelserne uden nogen baggrundsmæssig sortering.

## Frafald af SOSU-elever

Ovenstående fremstiller problematikken om behovet for mere uddannet social og sundhedspersonale, mens antallet af antal SOSU-elever er faldende. Denne problematik er forsøgt at imødekomme via førømtalte dimensioneringsaftale. At flere elever optages på uddannelserne medfører ikke nødvendigvis flere færdiguddannede Social sundhedshjælper (SSH) eller Social og sundhedsassistenter (SSA). Her opstår endnu en problematik i forhold til mangel på uddannet social og sundhedspersonale, nemlig at SOSU-elever frafalder, i et bemærkelsesværdigt omfang. Helt konkret angives det, at 14,1% SSA-elever og 14,5% SSH-elever falder fra uddannelsen, inden for de første tre måneder af hovedforløbet (Baes-Jørgensen, 2018). Til sammenligning falder blot 7,2% fra øvrige erhvervsuddannelser (Baes-Jørgensen, 2018). Der lader derfor til at være et bemærkelsesværdigt frafald på social- og sundhedsuddannelserne, hvorfor problemstillingen har fanget vores interesse i forbindelse med indeværende speciale.

Yderligere interessant er det, at de førnævnte 14% frafald fra SOSU-uddannelserne sker i de første tre måneder, som er den periode, hvor SOSU-eleverne er i 1. praktikperiode (Danske SOSU-skoler B, 2018). I forbindelse hermed beskriver forskellige undersøgelser, hvilke baggrunde der er for frafaldet. En af disse er foreningen Danske SOSU-skoler, som mener, at frafaldet skyldes, at overgangen fra undervisning på SOSU-uddannelserne til praktik i kommunerne eller regionerne, er for stor, hvorfor SOSU-eleverne uddannelsesmæssigt ikke er forberedte nok til, at skulle indgå i arbejdspraksis (Danske SOSU-skoler B, 2018). Endnu en undersøgelse er en rapport, udarbejdet af Antropolog Mette Kristensen og Kvalitetskonsulent Ole Roemer. Denne rapport indebærer en spørgeskemaundersøgelse, hvor elever, som er frafaldet uddannelsesforløb på SOSU C i perioden 2011-2012, har besvaret spørgeskemaet (Kristensen & Roemer, 2013, s. 5). Her bliver det fremlagt, at faktorerne *“ikke at være parat til uddannelse”*, *“personlige vanskeligheder”*, *“vil hellere noget andet”* eller *“svært med kammerater”*, er de 4 faktorer, som har størst betydning for frafaldet (Kristensen & Roemer, 2013, s. 8). Endvidere fandt de, at det ved SSA-eleverne var gældende, at frafaldet i høj grad skyldtes problemer i praktikken, mens *“sygdom”* og *“det ikke at kunne få det til at hænge sammen”* var faktorer, som også havde en betydning (Kristensen & Roemer, 2013, s. 25). Da vi i indeværende speciale arbejder med konteksten SSA-elever i nordjylland, er det uvist, hvorvidt de samme faktorer gør sig gældende her. Dog er rapporternes fund stadig relevante, da de peger på nogle

potentielle problematikker, som også spiller ind på frafaldet af SSA-elever i den nordjyske kommune.

Endnu en undersøgelse, som beskriver grundlaget til frafaldet, er en rapport fra SOSU Nord, som viser, at den primære grund til frafaldet hos SSA-elever ved SOSU Nord i perioden 2015-2016 er, at 44% af eleverne frafalder grundet opsigelse fra enten kommunens eller regionens side (SOSU-Nord, 2017, s. 31). Derudover bliver faktorerne “sygdom”, “*læreophold ophørt af eleven selv*” og “*ikke bestået/for højt niveau*” fremhævet som de efterfølgende tre mest betydningsfulde faktorer for frafaldet af SSA-elever i perioden 2015-2016 ved SOSU-Nord (SOSU-Nord, 2017, s. 31). Opsamlende kan det ud fra de tre undersøgelser, af frafald blandt SOSU-elever, på tværs af landet, fremhæves, at eleverne især frafalder uddannelsen i de første tre måneder og dermed 1. praktikperiode. Grundene for frafaldet synes at være mange og have forskellige karakterer. Dette ved, at frafaldet synes at være tilknyttet SOSU-elevernes egne beslutninger om at frafalde, men også ved, at praktikstederne opsiger eleverne eller at SOSU-skolerne ikke fagligt formår at klæde SOSU-eleverne på til praktikperioderne. Årsagerne til frafaldet af SSA-elever er derfor bredt, men knytter sig særligt til personlige og faglig udfordringer i praktikperioderne.

## Fastholdelse af SOSU-elever

På baggrund af ovenstående problematikken om, at SOSU-elever frafalder i især de første 3 måneder af uddannelsen, finder vi i indeværende speciale det relevant, at fokusere på fastholdelse af SOSU-elever. Dette for at imødekomme det stigende behov, for at uddanne mere social- og sundhedspersonale. I en rapport udarbejdet af Rambøll i 2011, belyses problematikken om frafald af SOSU-elever i Danmark, altså undersøger de frafaldet af både SSA- og SSH-elever. Dette ud fra perspektivet om, at praktiksteder, ved at have fokus på at imødekommelse forskellige perspektiver, bedre vil kunne mindske frafald, og dermed bedre kunne fastholde SOSU-elever (Rambøll, 2011, s. 3). Rapporten fremskriver, at praktikstederne skal kunne understøtte elever med forskellige baggrunde og behov knyttet hertil, samt være med til at skabe en tillidsfuld relation mellem SOSU-elev og praktikvejleder, således SOSU-eleverne kan snakke med praktikvejlederen om og løse både faglige og personlige udfordringer med denne, for at forhindre frafald (Rambøll, 2011, s. 3-4). Endvidere fremhæves det, at støtte fra praktikstedet er centralt for at fastholde SOSU-eleverne igennem deres uddannelse.

Denne støtte indebærer blandt andet, et forslag om at tilbyde fælles faglige arrangementer til elever på tværs af praktiksteder, hvor eleverne skal kunne udveksle erfaringer og styrke det sociale miljø (Rambøll, 2011, s. 3-4). Slutteligt fremhæves det, at SOSU-eleverne gerne vil være en del af praktikpladsen, hvorfor de gerne vil inddrages, anerkendes og fremgå som en integreret del hos praktikpladsen (Rambøll, 2011, s. 3-4). På baggrund af Rambølls rapport kan det udledes, at fastholdelse må indtænkes på praktikstederne, hvilket også kan suppleres med førnævnte statistik om, at 44% SOSU-elever fra SOSU C, frafalder grundet problemer med praktikken (Kristensen & Roemer, 2013, s. 8). Endvidere skete frafaldet i de første tre måneder, hvilket leder videre til relevansen om, at fokusere på fastholdelse i den indledende periode, hvor SOSU-eleverne modtages på deres første praktiksted. Denne pointe kan suppleres med organisationspsykolog Christian Harpelund og Jurist Morten T. Højbjergs beskrivelser i bogen *Onboarding - flyvende fra start*, hvor de fra statistiske studier beskriver, at fokus på fastholdelse af medarbejdere i perioden umiddelbart efter rekruttering og ansættelse, er særdeles relevante. Dette er begrundet i, at det anslås, at 22% af de nyansatte medarbejdere som forlader deres stilling, gør det inden for de første 45 dage af ansættelsen (Harpelund & Højbjerg, 2016, s. 2-4). Hertil beskriver Harpelund og Højbjerg, at et fokus i den indledende periode på, at byde nye medarbejdere velkommen og hjælpe dem i gang på den nye arbejdsplads, øger graden af fastholdelse og medarbejderengagementet, hvortil stress reduceres hos den nye medarbejder (Harpelund & Højbjerg, 2016, s. 2-4). Opsamlende tyder det derfor på, ud fra statistik om frafald af SOSU-elever, Rambølls rapport samt Harpelund og Højbjergs udlægninger, at fastholdelse af SSA-eleverne er centralt at indtænke på praktikstederne, især med fokus på den indledende periode. Netop dette leder videre til fokus for indeværende speciale, som netop er på, hvilke udfordringer SSA-elever møder i den indledende periode på praktikstederne og hertil, hvordan disse kan imødekommes og medføre bedre fastholdelse. Dette gøres med udgangspunkt i en specifik case, som yderligere beskrives nedenfor.

## Fastholdelse af SSA-elever i en nordjysk kommune

Som nævnt ovenfor, tager indeværende speciale afsæt i en case om SSA-elever i en nordjysk kommune. Dette begrundet i, at kommunen oplever problemer med omfattende frafald af SOSU-elever, hvor de konkret estimerer frafaldet til at være på 40% i 2017 (Bilag 1, s. 1). Derudover beskriver kommunen, at der i juni 2018 var omkring 21,5% SSA-elever, som var frafaldet (Bilag 13, s. 1). Dette frafald vurderes særligt til at ske, når SSA-eleverne starter i praktik (Bilag 1). Dette stemmer overens med ovenstående fremlæggelser om, at frafaldet sker i de indledende tre måneder og dermed perioden, hvor SSA-eleverne første gang er i praktik. Hertil blev der i et indledende møde, med to ansatte fra kommunen, fremlagt et ønske om at forbedre den indledende periode på praktikstederne, med det formål, bedre at fastholde SSA-eleverne (Bilag 1). Vi finder det derfor relevant at anvende kommunen som case, da de også oplever en del af de problematikker, som blev fremhævet i indledningen.

## 2. Problemformulering

Med udgangspunkt i ovenstående indledning, er følgende problemformulering udformet:

*Hvilke udfordringer møder social og sundhedsassistentelever i den indledende periode på praktikstederne og hvordan kan disse udfordringer imødekommes, således eleverne bedre fastholdes?*

At problemformuleringen både søger at undersøge udfordringer og imødekommelse heraf for bedre at kunne fastholde, medfører at problemformuleringen fremstår todelt. Denne todeling er:

1. Hvilke udfordringer SSA-elever møder i den indledende periode på praktikstederne og
2. Hvordan kan disse udfordringer imødekommes, således SSA-eleverne bedre fastholdes.

Problemformuleringen kan defineres som værende af beskrivende karakter. Beskrivende problemformuleringer og hertil undersøgelser er kendetegnet ved, at beskrive *hvad* der sker, fremfor *hvorfor* det sker (de Vaus, 2001, s. 1). Problemformuleringen i indeværende speciale har dermed en beskrivende karakter, ved at fordre en undersøgelse, hvor formålet er at beskrive hvad der sker, i form af hvilke udfordringer SSA-elever møder, samt beskrive, hvordan disse kan imødekommes.

At 1. Del af problemformuleringen danner grundlag for besvarelsen af 2. Del, medfører også, at vi i empiriindsamlingen og analysen, primært vil fokusere på at besvare 1. Del af problemformuleringen, hvortil besvarelsen af anden del sker herudfra.

## Afgrænsning og begrebsafklaring

I besvarelsen af ovenstående problemformulering og hertil udformning af undersøgelsesdesign, vil kvalitetskriteriet gennemskuelighed i høj grad medtænkes. Mere konkret er gennemskuelighed et kvalitetsbegreb, som omhandler hvordan udformningen af undersøgelser skal være overskuelig for udefrakommende, således det er muligt at forstå opbygningen af undersøgelsen og tage kritisk stilling hertil (Keller, 2009, s. 68). Gennemskueligheden medtænkes i indeværende speciale ved, at tydeliggøre og begrunde processen fra udformningen af problemformulering til konklusion, herunder beskrive de forskellige faser samt til- og fravalg, der alle danner grundlag for udformningen af undersøgelsesdesignet. Desuden vil vi løbende opstille metatekster samt modeller, med det formål, at udefrakommende nemmere kan gennemskue specialet ved gennemlæsning.

I dette afsnit kommer gennemskueligheden til udtryk ved, at gøre det gennemskueligt for udefrakommende, hvilke afgrænsninger der er foretaget i undersøgelsen, samt hvilke definitioner, vi ligger bag forskellige centrale begreber.

### Afgrænsning

En af de afgrænsninger der er foretaget er, at empiriindsamlingen afgrænses til en kommune i Nordjylland. Dermed er de fund og udledninger, som undersøgelsen frembringer, primært knyttet hertil. Derudover vælger vi at afgrænse fra SSH-elever og fokuserer dermed på SSA-elever. Dette begrundet i, det omfattende frafald af SSA-elever på 21,5%, samt at vi via denne afgrænsning mener, dybdegående at kunne undersøge de udfordringer, som er tilknyttet denne gruppe, samt bedre kunne knytte vores fund til den enkelte gruppe. Vi afgrænser os dermed til SSA-elever, for at kunne frembringe mere generelle og dybdegående fund.

Endnu en afgrænsning sker ved, at undersøgelsen tidsmæssigt fokuserer på den indledende periode på praktikstederne. Dermed afgrænses der primært fra de udfordringer, SSA-elever møder i andre tidsrum end denne. For nærmere at definere den indledende periode, henter vi inspiration i Højberg og Harpelunds tidsmæssige inddeling af den periode, nye medarbejdere modtages. Her gælder det, at inddelingen lyder dag 0-1, værende perioden inden første arbejdsdag, dag 1-30 og perioderne frem til dag 30 og dag 90 (Højberg og Harpelund, 2016, s. 200-217). Denne tidsmæssige inddeling er udformet ud fra deres erfaring om, at forskellige aspekter gør sig gældende

for den nye medarbejder, netop i føromtalt periodiske inddeling (Højberg og Harpelun, 2016, s. 200-217). Deres inddelingen er dog foretaget med det udgangspunkt, at modtagelsen sker af nye medarbejder med fastansættelse. Da vi i denne kontekst afgrænser os til SSA-eleverne og særligt deres praktikperioder, medfører det, at denne inddeling er mindre anvendelig, da nogle af SSA-elevernes praktikperioder, er kortere end 90 dage. På baggrund heraf fokuserer vi på og dermed afgrænser undersøgelsen til perioden fra dag 0, hvor SSA-eleverne fordeles på praktikstederne, hvilket er cirka 4 uger før første arbejdsdag (Bilag 12, s. 2). Den indledende periode i dette speciale, henviser dermed til tidsperioden dag 0, værende fra fordeling til praktikstederne til cirka dag 14, hvor introduktionsperioden slutter (Bilag 4, s. 6). Vi holder dermed fast i Højberg og Harpelunds principielle opdeling, i dag 0 og dag 1-30, hvor vi fokuserer på dag 0-14.

## Begrebsafklaring

Som nævnt ovenfor, har dette delafsnit til formål at klarlægge, hvilken definition der ligger bag centrale begreber, som anvendes i denne undersøgelse. Begreberne og hertil definitionerne er fremskrevet nedenfor i punktform, hvori begreberne er fremhævet med fed:

- **Den indledende periode** blev i afgrænsningen defineret som værende perioden dag 0-14, og dermed dagen efter, SSA-eleven er blevet ansat i kommunen og frem til deres introduktionsperiode officielt er afsluttet.
- **SSA-elev** er en forkortelse for Social og sundhedsassistentelev. Mere konkret indebærer en SSA-elev en elev, på Social og sundhedsuddannelsen. Her gælder det, at SSA-elever inddeles i forskellige grupper; SSA-elever uden merit og SSA-elever med merit. Det der adskiller SSA-elever uden og med merit er, hvorvidt de også er uddannet Social og sundhedshjælper eller ej. Dermed indebærer merit dokumentation om uddannelsesmæssige kompetencer som kan overføres, således SSA-elever ikke modtager undervisning, som de allerede har fået på Social og sundhedshjælperuddannelsen (Hårbøl et. al. 1999).
- **Praktikperiode** Denne periode er den periode, hvor SSA-elever på fuld tid skal tilegne sig erhvervsfaglige kompetencer, via udførsel af og refleksion over daglige arbejdsopgaver, inden for social og sundhedsassistent området (Uddannelsesordning for social og sundhedsassistent, 2018, s. 6; Bilag 2, s. 2).

En yderligere beskrivelse af praktikperioderne samt opbygning heraf, er fremgår i Bilag 2.

- **Faste medarbejdere** er de medarbejdere, som er fastansat på praktikstederne, og udgør derfor ikke de ansatte, som er i praktik. Dermed er de faste medarbejdere også ansatte, som kan have mange forskellige jobfunktioner, da det både kan være SOSU-assistenten, sygeplejersker, ledere mv.

### 3. Teoretisk litteratursøgning

*På baggrund af indledningen, casebeskrivelsen og den udformede problemformulering, er der foretaget en teoretisk litteratursøgning. Denne teoretiske litteratursøgning udgør den forforståelse, som vi tilgår feltet med, hvorfor den også får en central betydning, for undersøgelsens empiriske fundament. Derfor finder vi det relevant i indeværende afsnit, at klarlægge relevante teoretiske perspektiver, for dermed at øge graden af gennemskuelse i specialet.*

*Den teoretiske litteratursøgning er foretaget med det formål at klarlægge, nogle af de teoretiske perspektiver der er på området, og dermed også hvilke teoretiske perspektiver, som kan være relevante at inddrage i undersøgelsen. Hertil påpeges det, at de teoretiske perspektiver som frembringes, primært er tilknyttet den del af problemformuleringen som omhandler "udfordringer i den indledende periode på praktikstederne". Derfor knytter de teoretiske perspektiver sig til specialets tidsmæssige afgrænsning dag 0-14, hvorfor de omhandler den indledende periode, hvor nye medarbejdere skal starte på en ny arbejdsplads.*

#### Organisatorisk socialisering

Som beskrevet i indledningen, er der i indeværende speciale sket en tidsmæssig afgrænsning ved, at fokusere på den indledende periode, hvor SSA-elever skal starte i praktik. Dette fokus blev blandt andet begrundet i, at det er her frafaldet af SSA-elever tilsyneladende sker, samtidig med at det er i denne periode, praktikstederne med fordel kan medtænke fastholdelse (Jf. Fastholdelse af SOSU-elever). På baggrund heraf, er det teoretiske perspektiv om *organisatorisk socialisering* relevant at dykke ned i. Dette begrundet i, at perspektivet omhandler den proces, hvor nye medarbejdere modtages på arbejdspladser og hvordan de bedst bliver en integreret del, af den organisatoriske kontekst.

Organisatorisk socialisering defineres som de taktikker eller strategier, som kan anvendes i den indledende periode, for at få nye medarbejdere til at tilegne sig den sociale viden og de kompetencer, som er nødvendige for at blive en organisatorisk insider og føle et tilhørsforhold til organisationen (Kramer, 2010, s. 3; Harpelund & Højberg, 2016, s. 15). Organisatorisk socialisering tilknytter sig derfor til den socialiseringsproces, nye medarbejdere gennemgår, i mødet med nye organisationer og

arbejdspladser. Netop dette leder videre til, at organisatorisk socialisering og herunder socialiseringsprocessen, er et af de steder, hvor organisationer aktivt kan gribe ind i og bedre fastholde nye medarbejdere, via fremmelse af følelsen om at høre til i organisationen (Kramer, 2010, s. 3). Vi finder organisatorisk socialisering relevant, da de udfordringer SSA-elever møder i den indledende periode, potentielt kan pege tilbage på en uhensigtsmæssig organisatorisk socialisering. Dette ved, at udfordringerne kan skyldes, at praktikstederne ikke evner at frembringe et tilhørsforhold, så eleven kan føle sig som organisatorisk insider.

Endnu et teoretisk begreb som er relevant at inddrage, under denne overskrift, er *onboarding*, som blandt andet indbefatter organisatorisk socialisering. Harpelund og Højbjerg definerer eksempelvis organisatoriske socialisering, for derefter at skrive “[...] samlet set altså det, vi kalder *onboarding* her i bogen” (Harpelund og Højbjerg, 2016, s. 272). I kontrast til organisatorisk socialisering, indebærer onboarding dog konkrete formuleringen af programmer og designs, som organisationer kan anvende i praksis, for at fremme den organisatoriske socialiseringsproces. Dermed har disse onboardingprogrammer og -designs det formål, at påvirke hvordan nye medarbejdere introduceres til organisationskulturen, de erfarne medlemmer, de kontekstbestemte kompetencer og lignende (Harpelund & Højbjerg, 2016, s. 8-9). Begreberne onboarding og organisatorisk socialisering er derfor tæt knyttet, da de begge sigter efter at introducere den nye medarbejder til organisationen med det formål, at fremme den nye medarbejders følelse af at være en organisatorisk insider, med et tilhørsforhold til organisationen. Dette er centralt for indeværende speciale, da Harpelund og Højbjerg, som tidligere nævnt, argumenterer for et større fokus på onboarding, begrundet i opsummeringen af statistiske studier (Harpelund & Højbjerg, 2016, s. 2-4). De ser dette større fokus som centralt, da effektiv onboarding kan være en løsning på frafald blandt nye medarbejdere (Harpelund & Højbjerg, 2016, s. 8-9). Den indledende periode fremstår dermed central for fastholdelsen af nye medarbejdere, blandt andet fordi den nyes oplevelse af organisationen og egen plads heri, er i fokus. Netop derfor er det relevant at fokusere på den indledende periode, når fastholdelse af SSA-elever er målet, hvilket der også blev argumenteret for i indledningen

## Forskellige strategier

Processen, som udgør den organisatoriske socialisering, kan fra organisatorisk side gribes an på forskellig vis, afhængig af perspektiv samt det ønskede udbytte af processen. Dog er det centralt at understrege, at nye medarbejdere ikke fejlagtigt må antages, som værende passive i processen, da den nye, i højere eller mindre grad, vil forsøge at personliggøre og forhandle sin rolle i organisationen (Kramer, 2010, s. 3-4). Sættes dette i relation til vores kontekst, forestiller vi os, at det udgør en udfordring, hvis de enkelte praktiksteder i kommunen ikke medtænker SSA-eleven som aktiv i processen, hvori de skal lære at indgå i arbejdspraksis. I supplement beskriver Revsbæk, hvordan der er sket et skift til at se på medlemmerne i organisationen, herunder den nye medarbejder, faste medarbejdere og ledelsen, som subjekt for læring (Revsbæk 2013, s. 168-172). Derfor kan det være problematisk, hvis SSA-eleverne anses som den eneste, der skal lære ved at indtræde i arbejdspraksis. Disse perspektiver kan være relevant i indeværende undersøgelse, da måden hvorpå kommunen og praktikstederne anskuer SSA-eleverne og deres indtræden i praksis, muligvis kan udgøre en udfordring, som SSA-eleverne møder i den indledende periode på praktikstederne. Desuden er det interessant, hvorvidt det tidsmæssige perspektiv i konteksten, påvirker virkningen af de valg, som praktikstederne bevidst eller ubevidst træffer, med hensyn til den organisatoriske socialisering. Med andre ord er kan praktikstedernes tilgang til socialiseringen af SSA-eleverne medføre udfordringer, i kraft af, at SSA-elevernes skal socialiseres ud fra det udgangspunkt at de kun er en del af praksis i en kort periode. Det er her implicit ikke nødvendigt, at praktikstederne tager afsæt i den seneste tænkning eller bevidste taktikker, for selvom Revsbæk påpeger en historiske ændring i perspektivet på elever (Revsbæk 168-172), kan det argumenteres for, at et udgangspunkt i de tidlige traditioner stadig gyldig i en moderne kontekst.

Den første teoretisering om organisatorisk socialisering er at finde i Van Maanen<sup>2</sup> og Scheins<sup>3</sup> artikel "*Toward a Theory of Organizational Socialization*" fra 1979. Vi vælger at fremhæve denne teoretiske ramme, da Van Maanen og Schein her forsøger at beskrive socialiseringstaktikker og den dertilhørende forventelige respons fra den nye medarbejder. Dette vurderer vi, som værende gavnligt i vores kontekst,

---

<sup>2</sup> Professor i organisatoriske studier ved MIT Sloan School of Management

<sup>3</sup> Psykolog og tidligere professor ved MIT Sloan School of Management

hvor SSA-eleverne indgår i en begrænset periode, hvortil læringsperspektivet er centralt, netop fordi Van Maanen og Scheins teori beskriver forventelige respons hos den, som socialiseringstaktikkerne påvirker (Revsbæk, 2013, s. 169-170). Organisatorisk socialisering indeholder flere pointer, som organisationer gavnligt kan anvende i sin tilgang til organisatorisk socialisering i dag. Van Maanen og Scheins arbejde præsenterer 12 organisatoriske socialiseringstaktikker (Van Maanen og Schein, 1979, s. 37), som kan inddeles i to overordnede socialiserings tilgange; institutionaliseret og individualiseret socialisering (Jones, 1986, s. 263). På den måde fremstår de 12 strategier i seks modstående par, afhængig af om de tjener et institutionaliserende eller et individualiserende formål. De institutionaliserede taktikker sigter efter, at den nye medarbejder skal indgå i jobfunktionen og organisationen, uden at ændre på de fastsatte rammer og normer heromkring; der sigtes med andre ord efter en føjelig rollerespons, hvor den nye tilpasser sig organisationen (Revsbæk, 2013, s. 169-170). I kontrast hertil sigter de individualiserede taktikker efter at motivere den nye til at nytænke jobfunktionen og medskabe organisationen. Med andre ord er målet her en innovativ rollerespons, hvor den nye medarbejder skal definere sin egen stilling og organisationen (Revsbæk, 2013, s. 169-170). Som nævnt kan organisationer med fordel gøre brug af disse strategier, dog med øje for den respons, taktikkerne frembringer hos den nye medarbejder. Forskning peger eksempelvis på, at de institutionaliserede taktikker frembringer positiv jobindstilling, fornemmelsen af at passe ind og lavere frafald hos nye organisationsmedlemmer. Dog kan disse taktikker også begrænse kreativitet og rolle innovation (Bauer & Ergodan, 2011, s. 55). På den anden side er de individualiserede taktikker anvendelige til at frembringe rolleinnovation og kreativitet (Bauer & Ergodan, 2011, s. 55), men kan dog føre organisationen og den nye på afveje, da de individualiserede taktikker svært kan fastholde et organisatorisk holdepunkt (Tuttle, 2002, s. 74). Netop dette kan potentielt belyse de udfordringer SSA-eleverne møder, da udfordringerne kan pege tilbage på den respons, som socialiseringstaktikkerne frembringer.

En ressource, som organisationer kan trække på, allerede inden første arbejdsdag, er det Harpelund og Højbjerg kalder for preboarding; perioden inden den nye træder ind i organisationen (Harpelund & Højbjerg, 2016, s. 200-202). Fra egen praksiserfaring vurderer Harpelund og Højbjerg, at tiden mellem kontraktunderskrivelse og første arbejdsdag, indeholder et stort potentiale til at påvirke

den nyes indtræden i organisationen. De påpeger, at der i denne periode er mange tanker hos den nye medarbejder; et tankemylder, som kan have en negativt påvirkning på dennes indtræden i organisationen, såfremt det ikke stimuleres (Harpelund & Højbjerg, 2016, s. 201). Denne stimuli kan eksempelvis ske gennem de tre former for kommunikation, som filosof Fredric Jablin beskriver kan forekomme i perioden inden første arbejdsdag. Der er her tale om kommunikation mellem den nye og organisationen såvel som de erfarne medarbejder, hvilket i høj grad påvirker den organisatoriske socialisering af den nye medarbejder. De tre former for kommunikation er 1. Beskeder mellem organisationen og den nye medarbejder, 2. Den nyes håndtering af eget omdømme, over for organisation og de erfarne og 3. Måden hvorpå de i forvejen ansatte mellem hinanden skaber mening omkring den nye (Jablin, 2001, s. 69). I henhold til den første kommunikationsform foreslår Jablin, at beskedudvekslingen vil sætte tonen for den nyes forhold til ledelsen, samt tilknytningen til organisationen generelt. Dette er om beskedudvekslingen er konstruktiv eller ej, men også hvis den helt udebliver (Jablin, 2001, s. 70). Herudfra kan en udfordring opstå, såfremt praktikstederne ikke er opmærksomme på deres kommunikation, eller mangel på samme, med deres kommende SSA-elev, eftersom de herigennem forventeligt sætter tonen for det fremtidige samarbejde.

I vores indledende samtale med de to centralt ansatte i kommunen, blev det fremlagt, at nogle af de faste medarbejdere synes at være tilbageholdende og afstandstagende overfor SSA-eleverne (Bilag 1, s. 2). Med udgangspunkt heri finder vi Jablins tredje kommunikationsform relevant. Jablin beskriver her, at de i forvejen ansatte medarbejdere ofte vil skabe mening om den nye medarbejder, på baggrund af stereotypiske forestillinger og antagelser. Denne mening vil ofte opstå i de allerede eksisterende sociale systemer i organisationen, inden den nye træder ind i den daglige praksis (Jablin, 2001, s. 73). På baggrund heraf, kan praktikstedernes faste medarbejdere danne uhensigtsmæssig mening om SSA-eleverne, allerede inden de påbegynder praktikforløbet. Noget som potentielt kan udgøre en udfordring, som SSA-eleverne møder i den indledende periode.

## Meningsdannelse via organisatorisk socialisering

Meningsdannelse fremtræder af både Jablin og Kramer som værende central for den organisatoriske socialisering. Dette begrundet i, at når nye medarbejdere skal socialiseres ind i organisationen, så vil de forsøge at håndtere den organisatoriske socialiseringsproces ved, at skabe mening hermed og de om aspekter, den indebærer (Kramer, 2010, s. 82). I denne optik kan SSA-eleverne potentielt søge at skabe mening om deres start i praktik, ud fra tidligere erfaringer; eksempelvis fra tidligere praktikophold, ufaglært erhvervs erfaring eller lignende. Brugen af begrebet meningsgskabelse henviser her tilbage til organisationspsykolog Karl Weicks teori *sensemaking*, der oversættes til meningsgskabelse på dansk. Kort fortalt indebærer denne teoretiske tilgang, at mennesker i mødet med både forudsete og uforudsete events eller begivenheder, socialt søger at skabe mening herom (Weick, 1995, s. 2+4+6). Derfor vil SSA-eleverne, såvel som de faste medarbejdere, sammen skabe mening om arbejdspraksis. Dette er i sig selv ikke problematisk, men oplever de her flertydighed og usikkerhed, igangsættes ligeledes en meningsgskabelsesproces, dog af mindre hensigtsmæssig karakter (Hammer & Høpner, 2014, s. 124). Dette i tilfælde af at SSA-eleven, de faste medarbejdere eller begge, eksempelvis oplever situationer som værende negative, for derefter at skabe mening ud fra dem (Kramer, 2010, s. 84). Meningsgskabelse kan derfor være relevant at inddrage, da SSA-eleverne og deres meningsgskabelse kan tænkes at have en indflydelse på de udfordringer, som indeværende specialet sigter efter at beskrive og dertil imødekomme.

Endnu et perspektiv som kan have en betydning meningsgskabelsen tilknyttet de forskellige aspekter og situationer i den organisatoriske socialiseringsproces, kan være tilknyttet kontraster i arbejdspraksis. Det kan være i henhold til kontrast mellem nye og tidligere jobfunktion, eller om der er en kontrast eller overensstemmelse mellem forventning og virkelighed (Kramer 2010, s. 83). Dette kan være en udfordring, i henhold til konteksten, eftersom SSA-elevens forventning til arbejdspraksis ikke imødekommes, eller hvis kontrasten mellem praktikophold og tidligere jobfunktioner og praktikperioder, er for stor.

Ovenstående er blot nogle af de problematikker, som kan opstå i den kontinuerlige meningsdannelsesproces, hos både SSA-elev og fast medarbejder. For indeværende speciale kan det dermed være centralt at undersøge, hvorvidt meningsdannelsesprocessen har en betydning i forbindelse med den organisatoriske socialisering og de udfordringer, SSA-eleverne møder i praktikperioderne i den nordjyske kommune.

## Læring i praksisfællesskaber

Endnu en teoretiske ramme, som er relevant at nævne, når undersøgelsesenheden findes i den indledende periode på arbejdspladser, er læringsteoretiker Etienne Wengers teori om *Læring i praksisfællesskaber*. Dette ved, at teorien blandt andet indeholder en beskrivelse af den proces, som individer gennemgår, for at blive en del af det, Wenger beskriver som praksisfællesskaber. I henhold til indeværende speciale, ser vi yderligere en relevans i det forhold, der er mellem de faste medarbejdere og SSA-eleverne, som blev fremlagt som værende et aspekt, som kunne udgøre en udfordring for SSA-eleverne i den indledende periode på praktikstederne (Bilag 1). Vi forestiller os derfor, at Wengers teoretiske ramme kan være anvendelig til at belyse den komplicerede proces det kan være for en SSA-elever, at blive organisatorisk insider. Dermed er teorien tænkt, som et alternativ til at tænke processen, som bestående af meningsdannelse og indledende socialiseringsstrategier.

Grundlæggende for Wengers selvstændige teoriramme, er begreberne *Praksis* og *Identitet*. Praksis omhandler den proces, hvor individer indgår med hinanden på engageret vis, og herigennem opretter en praksis sammen, som deres fællesskab er centreret omkring. Dette er hvad Wenger beskriver som læring; når individer opretter praksisser sammen, med udgangspunkt i deres engagerede deltagelse i og omkring aktiviteter, hvorigennem deres interne forhold afstemmes (Wenger, 2004, s. 59). Denne proces tager dog først form, når individerne har deltaget engageret sammen over længere tid (Wenger, 2004, s. 90-92). I denne optik opretter de faste medarbejdere et praksisfællesskab på praktikstederne og heri afstemmer de interne forhold, gennem deres engagerede deltagelse over tid. Dette er i sig selv ikke problematisk, men det kan vise sig som en udfordring for SSA-eleverne at indgå i disse praksisfællesskaber, fordi de sandsynligvis ikke har tilsvarende mulighed for engageret aktiv deltagelse over tid, på baggrund af deres korte periodeansættelse. Denne problematik kan ligeledes

reflekteres i de faste medarbejders syn på SSA-eleverne, som tænkeligt kan se på eleverne, som fremmede i deres etablerede arbejdsmiljø.

Afstemning af interne forhold beskriver Wenger desuden som en identitetsforhandling, hvor igennem individer lærer hvordan de må indgå i og omkring praksis, for at være en del af praksisfællesskabet. Denne læring indbefatter blandt andet at opnå formelle og uformelle kompetencer indenfor konteksten, men særligt også evnen til at agere og bevæge sig indenfor praksisfællesskabets sociale ramme (Wenger, 2004, s. 174-175). Kompetencerne, som individet opnår via den gentagende engagerede deltagelse, bliver særligt tydelige i mødet med nye kontekster, hvor individet kan få en fornemmelse af ikke at høre til (Wenger, 2004, s. 178-179). Processen hvor de faste medarbejdere deltager aktivt sammen og her igennem opretter praksis samt afstemmer deres interne forhold og danner deres identitet inden for fællesskabet, er igen ikke i sig selv problematisk. Men denne proces har potentialet til at besværliggøre SSA-elevernes indtræden i praksisfællesskabet, igen fordi det kan være vanskeligt for dem at oprette kompetencer og viden om, hvordan de skal agere, inden for praksisfællesskabet. Med udgangspunkt i Wenger, kan der dermed potentielt opstå en problematik, når SSA-eleverne kortvarigt indgår i arbejdspraksissen, fordi de potentielt ikke føler de hører til, grundet mødet med et praksisfællesskab de normalt ikke indgår i. Ud fra denne korte præsentation af Wengers begrebsramme, er det interessant hvordan SSA-eleverne indgår med de faste medarbejdere. Interessant er det ligeledes hvorvidt der tages hensyn til den store omvæltning det kan være for eleven, både fra organisatorisk og de faste medarbejders side.

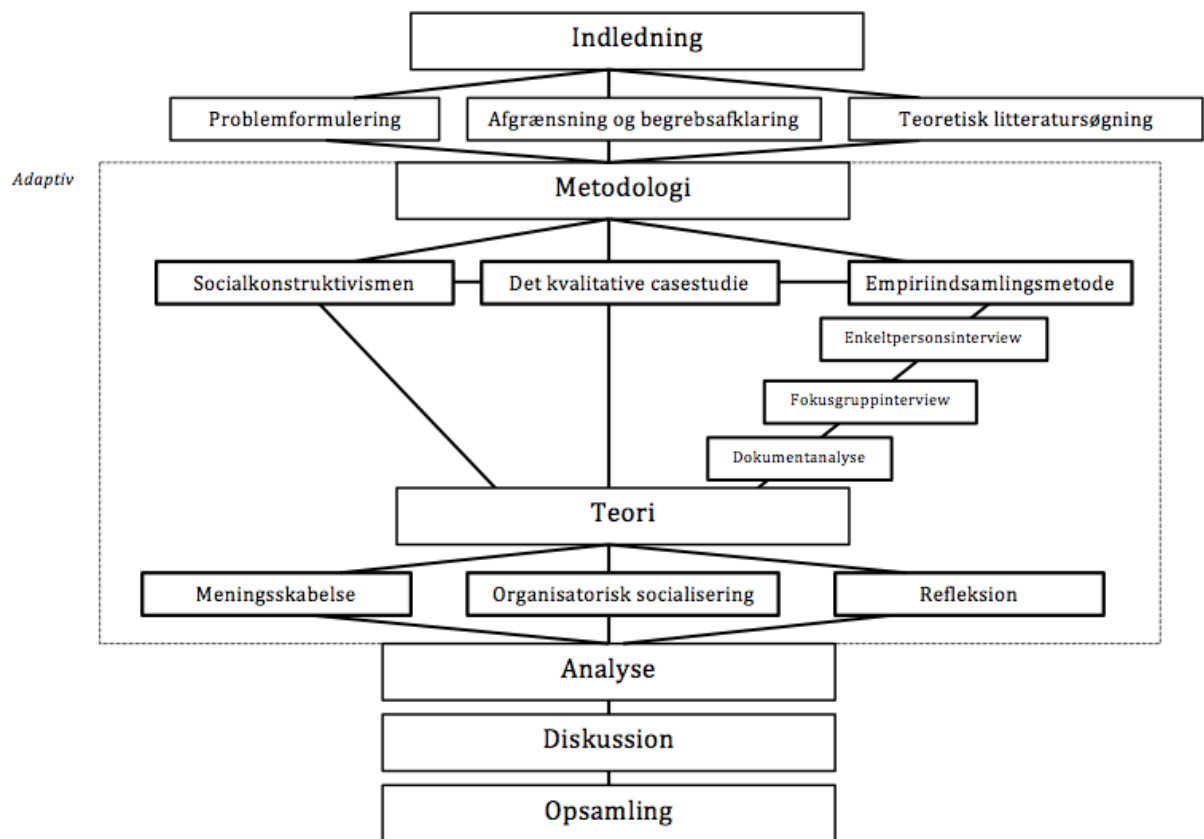
Via den teoretiske litteratursøgning har vi fremstillet teoretiske perspektiver, som kan understøtte problematiseringen, som fremgår af indledningen. Formålet med litteratursøgningen er dermed at danne overordnet indsigt i nogle af de relevante teoretiske perspektiver, som potentielt kan være behjælpelige i at belyse de udfordringer, SSA-elever møder i den indledende periode på praktikstederne. Dermed udgør den teoretiske litteratursøgning også den forforståelse, vi tilgår feltet med.

## 4. Metodologi

*Dette afsnit indeholder en beskrivelse af det metodologiske aspekt, opgaven er udformet under. Dette ved først at redegøre for det videnskabsteoretiske ståsted, efterfulgt af en beskrivelse af undersøgelsens forskningsdesign, det kvalitative casestudie. Herefter fremkommer et metodeafsnit, hvor en mere detaljeret beskrivelse af empiriindsamlingen fremgår. Slutteligt bliver der redegjort for analysestrategien og det metodologiske perspektiv, som anvendes. Først fremgår en beskrivelse af undersøgelsens projektdesign dog fremkomme, for at give overblik over den metodologiske ramme.*

Metodologi er de overvejelser og argumenter, der er i valget af specifikke fremgangsmåder, som bruges til at indsamle, behandle og omforme informationer, med henblik på enten at fortolke, forstå eller forklare problemstillinger (Riis, 2001, s. 5). Specialets metodologiske ramme fremgår i nedenstående projektdesign, hvortil formålet med denne er, at skabe tydelighed omkring de elementernes sammenhæng i specialet

**Figur 3. Undersøgelsens projektdesign**



Som ovenstående figur illustrerer, er den metodologiske ramme bestående af en argumentation for anvendelsen af det videnskabsteoretiske ståsted socialkonstruktivismen, samt det kvalitative casestudie som forskningsdesign. Endvidere anvendes empiriindsamlingsmetoderne enkeltpersonsinterview, dokumentanalyse og fokusgruppeinterview. Projektdesignet illustrerer endvidere undersøgelsens adaptive karakter, hvor der vekselvirkes mellem den induktive og deduktive tilgang. Denne tilgang vil blive uddybet i delafsnittet om det kvalitative casestudie.

## Socialkonstruktivisme

*Dette afsnit indeholder en beskrivelse af undersøgelsens videnskabsteoretiske ståsted, socialkonstruktivismen, især med inspiration fra Berger og Luckmanns socialkonstruktivisme. Beskrivelsen af socialkonstruktivismen og en redegørelse for anvendelsen heraf i specialet, sker via en anvendelse af begreberne ontologi og epistemologi og løbende perspektivering til vores case.*

Socialkonstruktivismen er en videnskabsteoretisk retning, som med inspiration i filosofien og videnssociologien, er interesseret i at diskutere og undersøge forholdet mellem menneskelig tanke og social kontekst (Pedersen, 2012, s. 191). Dette med det synspunkt, at mennesker medskaber og opretholder det, de opfatter som værende sandheden. Derfor er interessen i socialkonstruktivistiske undersøgelser, at undersøge hvilke argumenter, interesser og antagelser, der ligger bag skabelsen og opfattelsen af det sande (Pedersen, 2012, 190). Med afsæt i disse grundlæggende socialkonstruktivistiske antagelser, er udgangspunktet for indeværende speciale, at kontekstens medlemmer er medskabere af den sociale arena, som udspiller sig igennem SSA-elevernes praktikperiode på praktikstederne. Det socialkonstruktivistiske aspekt kommer dermed til udtryk for specialet ved, at vi er interesseret i at afdække de argumenter, interesser og antagelser, som er til grund for SSA-elevens udfordringer, ifølge medlemmerne af konteksten. Dette med hensigten om, at imødekomme disse udfordringer for dermed bedre at kunne fastholde SSA-eleverne.

Til yderligere at beskrive socialkonstruktivismen som videnskabsteoretisk retning, er det relevant at inddrage begreberne ontologi og epistemologi. *Ontologi* defineres som værende “Læren om det værende” og omhandler dermed hvilke grundlæggende antagelser, der er om virkelighedens beskaffenhed (Jacobsen et. al., 2015, s. 20). I socialkonstruktivismen er det ontologiske udgangspunkt, at der ikke findes én sandhed, men nærmere en række konstruerede sandheder, som har sit udgangspunkt i specifikke perspektiver, værdigrundlag samt sociale og historiske kontekster, hvorudfra de er konstrueret (Jacobsen, 2012, s. 190). Hertil gælder det dog, at i og med at der findes en række forskellige konstruerede sandheder, så er virkelighedens beskaffenhed også kendetegnet ved, at være flertydig (Pedersen, 2012, s. 191). Endvidere bliver den “virkelighed” eller de “sandheder” som er konstrueret, hele tiden reproduceret af mennesker. Dette ved, at når mennesker handler på baggrund

af fortolkninger og viden om “virkeligheden”, så bliver disse for en periode til sandheder, som danner mere faste rammer for efterfølgende handlinger (Pedersen, 2012, s. 191). Sættes socialkonstruktivismens ontologiske ståsted i forhold til indeværende undersøgelse, anskuer vi genstandsfeltet, som værende kendetegnet ved flertydighed, hvori en række forskellige konstruerede sandheder, eksisterer. Disse sandheder er konstrueret over tid, med udgangspunkt i den omkringliggende sociale og historiske ramme, hvori de er skabt.

*Epistemologi*, også kendt som erkendelsesteori, defineres som læren om og undersøgelsen af, hvordan viden opnås, eller hvordan virkelighedens beskaffenhed kan erkendes (Jacobsen et. al., 2015, s. 21). Med andre ord indebærer det epistemologiske ståsted en beskrivelse af, hvilke metoder og tilgange, der anvendes i undersøgelsen af fænomenet. I socialkonstruktivismen er det epistemologiske udgangspunkt, at i og med at der ikke findes én sandhed, men nærmere forskellige konstruerede sandheder, så vil der ikke kunne opnås objektiv viden om undersøgelsesfeltet (Pedersen, 2012, s. 190). Derfor er genstandsfeltet, samt den viden som kan opnås heraf, kendetegnet ved at være både subjektiv og kontekstafhængig, hvilket også medfører, at undersøgelsen er en form for konstruktion, formet ud fra specifikke perspektiver (Pedersen, 2012, s. 224). Denne konstruktion og hertil perspektiver er både afhængig af aktørers subjektive oplevelser og den forforståelse, vi som undersøgere tilgår undersøgelsesfeltet med. Dette er begrundet i, at man i socialkonstruktivistiske undersøgelser altid tilgår feltet med en form for forforståelse, som blandt andet udgør viden om eksisterende forskning og teoretiske perspektiver (Pedersen, 2012, s. 221). Vores forforståelse får dermed en konstruerende betydning, da den udgør det fokus, som anvendes i specialet, samt hvilke teorier og metoder, der udvælges. Konkret stammer vores forforståelser blandt andet fra det indledende møde med kommunen, men i særdeleshed også fra vores teoretiske litteratursøgning. For at højne gennemskueligheden, bliver disse forforståelser fremskrevet nedenfor:

- Måden SSA-elever modtages på praktikstederne, har betydning for de udfordringer de møder
- De faste medarbejderes syn og modtagelse af SSA-elever, udgør en potentiel udfordring for SA-eleverne i den indledende periode på praktikstedet.
- Den mening SSA-elever skaber i den indledende periode på praktikstedet, har en betydning for hvilke udfordringer, de møder.

Med udgangspunkt i ovenstående om subjektivitet og kontekstafhængighed, sigter vi i indeværende speciale ikke efter, at frembringe en objektiv udlægning om de udfordringer, SSA-eleverne møder i den indledende periode, samt hvordan disse kan imødekommes og der ved bedre fastholde SSA-eleverne. I stedet er det aktørernes subjektive oplevelse og syn på udfordringerne, som udgør vores erkendelsesinteresse. Dette begrundes i den socialkonstruktivistiske antagelse om, at “sandheden” opstår ud fra den sociale og historiske kontekst, hvorfor beskrivelsen heraf må fremkomme subjektiv, med udgangspunkt i informantens udlægning og oplevelse heraf. Dette aspekt beskrives med begrebet *refleksitetsproblemet*, der bruges som en kritik af socialkonstruktivistiske opsamlings. *Refleksitetsproblemet* opstår ved, at socialkonstruktivismens grundantagelser, bruges mod socialkonstruktivistiske egne opsamlings. Der stilles her spørgsmålstejn ved, hvordan analyser af et givet fænomen har gyldighed, hvis gyldighed generelt set anfægtes, indenfor denne socialkonstruktivistiske undersøgelser (Collin, 2015, s. 331), eftersom sandhed ses som værende kontekstafhængig og flertydig (Pedersen, 2012, s. 191+224). Generaliserbarheden for specialets fund nedsættes dermed, grundet det iboende socialkonstruktivistiske refleksitetsproblem. For at imødekomme denne problematik ved socialkonstruktivistiske studier, vil vi i indeværende speciale tilknytte vores fund til kommunen, og hertil foretage en analytisk generalisering af de empiriske fund. Redegørelsen af begrebet analytisk generaliserbarhed og anvendelse heraf, fremkommer i specialets diskussionsafsnit.

Socialkonstruktivistiske studier vil ofte have et iboende dekonstruktivistisk budskab, hvortil intentionen er at påvise, hvordan “sandheden” kunne udspille sig anderledes; en påvisning som kan påtage sig forskellige gradvise former. Disse former strækker sig mellem de to yderpunkter *afsløring* til *revolutionær*, hvor intentionen med førstnævnte er at påvise mønstrene i konteksten, hvortil det er medlemmerne af konteksten, som må handle på “afsløringen”(Collin, 2015, s. 328). Formålet med den

revolutionære tilgang er hertil at påvirke konteksten og dens medlemmer på revolutionær vis, ved at tage praktiske skridt mod den anderledes og mere hensigtsmæssige "sandhed", som kunne udspille sig i konteksten (Collin, 2015, s. 328). I indeværende speciale arbejder vi ud fra den rebelske tilgang, hvor der overfor konteksten, argumenteres for en større måske endda radikal ændring (Collin, 2015, s. 328). Dette begrundet i, at vi først og fremmest har til hensigt at undersøge de udfordringer, SSA-elever møder i den indledende periode på praktikstederne. Dernæst forsøger vi at komme med forslag til, hvordan kommunen kan imødekomme de udfordringer, SSA-eleverne møder, for dermed bedre at kunne fastholde dem.

### Berger og Luckmann

Som beskrevet indledende, findes der forskellige socialkonstruktivistiske retninger, heraf den, som specialet henter inspiration fra. Hvor vi ovenfor har redegjort for en mere overordnet forståelse af socialkonstruktivismen, vil vi her redegøre for sociologerne Peter L. Berger og Thomas Luckmanns retning, som vi er inspireret af (Pedersen, 2012, s. 193). Berger og Luckmann anser samfundet som værende en menneskelig konstruktion, samtidig med at menneskets virkelighedsopfattelse, anskues som en social konstruktion (Collin, 2015, s. 336). Netop dette aspekt kommer til udtryk i, hvad Berger og Luckmann mener socialkonstruktivismens fokus er, nemlig hvordan viden overføres og vedligeholdes i sociale situationer, samt bliver til selvindlysende virkeligheder (Pedersen, 2012, s. 194). Processen at noget bliver en selvindlysende virkelighed sker ved, at mennesker via interaktion forhandler og sedimenterer viden, der danner indlejret viden og virkelighedsforståelse, som udspiller sig via rutiner eller vaner. Hermed bliver de eksternaliseret og "det normale", hvilket indebærer at handle- og tænkemåderne bliver en form for konstrueret sandheder (Pedersen 2012, s. 196; Berger & Luckmann, 2008, s. 91). Dermed bliver viden vedligeholdt via rutiner og vaner, hvilket medfører, at mennesker kan skabe en stabil baggrund og fremover handle, uden at skulle gendefinere hver enkelt situation (Berger & Luckmann, 2008, s. 92). Via denne optik består konteksten af viden og gøremåder, som over tid er blevet selvindlysende virkeligheder, blandt SSA-elever, faste medarbejdere, praktikvejledere, ledere og lignende. Denne selvindlysende virkelighed vedligeholdes hertil af aktørerne, som er tilknyttet praktikstederne, via deres vaner og rutiner, således grundlaget for arbejdspraksis kan bevare en vis form for stabilitet. Vekselvirkningen ses derfor ved, at mennesker konstruerer virkeligheden, ved at forhandle sig frem til en rigtig måde at

forstå verden på, hvortil denne bliver eksternaliseret og “det normale”, hvilken har en tilbagevirkende konstruerende effekt. Netop dette leder videre til, hvordan Berger og Luckmann anskuer sandhedsbegrebet således, at der findes en relativ sandhed. Dette indebærer, at noget er virkeligt for nogle mennesker, hvis det anses som værende sandt og indgår i den sociale praksis, hvorfor det kun er virkeligt inden for den specifikke kontekst (Collin, 2015, s. 335; Berger & Luckmann, 2008, s. 39). Sættes dette i forhold til det ontologiske perspektiv for socialkonstruktivismen gælder det, at virkeligheden består af en række konstruerede sandheder, hvortil disse sandheder kun har realitet i den kontekst, hvori den erkendes (Collin, 2015, s. 343; Berger & Luckmann, 2008, s. 39). Herudfra er den virkelighed, som finder sted i SSA-elevernes praktikperioder, blot virkelig for de aktører, som indgår i konteksten; det er altså ikke en objektiv virkelighed, men en relativ virkelighed.

Selvom sandheden og virkelighedsopfattelser efter forhandling og sedimentering synes at blive “det normale” og indebære en mere fast og konstruerende form, gælder det også, at når mennesker mødes, indgår i interaktion eller møder problemstillinger, vil modstridende sandhedsopfattelser opstå. I disse situationer vil mennesker stille spørgsmålstejn ved og udfordre sandhederne og virkelighedsopfattelserne, hvilket danner grundlag for igangsættelsen af en ny sandhedskonstruktion (Berger & Luckmann, 2008, s. 62-63). Dette afspejler sig senere i måden hvorpå vi i specialet indsamler og behandler empiri, da vi anskuer empirien, som værende er opstået på baggrund af informanternes meningsdannelse i mødet arbejdspraksis, såvel som undersøgelsens interviewsituationer.

Opsamlende har indeværende speciale en socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk retning, især med inspiration i Berger og Luckmanns udlægning herom. Den socialkonstruktivistiske tilgang skaber endvidere retningen for hvilke metodologiske til- og fravalg, vi yderligere har foretaget. Dette for, at skabe en rød tråd igennem undersøgelsen, på baggrund af vores epistemologiske og ontologiske ståsted

## Det kvalitative casestudie

*Dette afsnit indeholder en beskrivelse af det forskningsdesign, som danner rammen for indeværende undersøgelse. Hertil gælder det, at forskningsdesignet casestudiet bliver anvendt, med en adaptiv tilgang. Først forekommer en beskrivelse af det metodiske paradigme, som undersøgelsen er udformet under, mere specificeret det kvalitative paradigme.*

### Det kvalitative paradigme

Når det metodologiske aspekt opgaven er udformet under beskrives, er det centralt at redegøre for, om undersøgelsen har en kvantitativ eller kvalitativ karakter. Undersøgelser med kvantitative karakterer indebærer præcis empirisk observation, med henblik på at finde eller bekræfte sandsynlige årsagslove, som kan benyttes til at udlede generelle forudsigelser (Riis, 2001 s. 14). Dermed er formålet med kvantitative undersøgelser, at efterprøve kausal hypoteser, via korrelations eller regressionskoefficienter (Riis, 2001, s. 114). Omvendt er kvalitative undersøgelser kendetegnet ved, at fokusere på at indfange viden om menneskers handlinger, fortællinger, forståelser og fortolkninger (Jacobsen & Jensen, 2012, s. 14). Det kvalitative paradigme egner sig derfor til undersøgelser, som søger at få viden om kulturel kompleksitet og/eller menneskelig subjektivitet, uden at udlede generelle forudsigelser (Jacobsen & Jensen, 2012, s. 14). Indeværende speciale arbejder indenfor det kvalitative paradigme, eftersom vi søger at indfange viden af subjektiv karakter, hvortil formålet ikke er at udlede generelle forudsigelser. Dette kommer også til udtryk i specialets videnskabsteoretiske afsæt i socialkonstruktivismen, hvordan viden som bliver indfanget, har en subjektiv og kontekstafhængig karakter (jf. Socialkonstruktivisme). Den viden vi får om de udfordringer SSA-elever møder i den indledende periode på praktikstederne, vil dermed være afhængig af både konteksten i kommunen, samt have en subjektiv karakter ved, at være baseret på informanternes subjektive oplevelser i henhold til problemstillingen.

## Casestudiedesign

Placeringen indenfor det kvalitative paradigme, samt begrundelsen herfor, leder videre til en argumentation for valget af casestudiet som forskningsdesign. Dette begrundet i, at casestudiedesignet henvender sig til undersøgelser, der har den epistemologiske antagelse, at der er en sammenhæng mellem det sociale fænomen som undersøges og den kontekst, hvori fænomenet udspiller sig (Antoft, 2012, s. 32). Netop dette er gældende for indeværende speciale, da det overordnede fænomenet, som ønskes undersøgt udfordringer SSA-elever møder i den indledende periode på praktikstederne, hvortil den konkrete kontekst er indeværende kommune. Endnu en argumentation for relevansen af casestudiedesignet som forskningsdesign, er begrundet ved problemformuleringens karakter af, at undersøge, *hvordan* de udfordringer SSA-eleverne møder i den indledende periode på praktikstederne, kan imødekommes og dermed bedre fastholde SSA-eleverne. Her gælder det nemlig, at casestudiet egner sig til at undersøge problemformuleringer med “hvorfors” eller “hvordan” spørgsmål (Yin, 2003, s. 1), hvilket indeværende problemformulering netop har. Casestudier egner sig særligt til disse typer af problemformuleringer, eftersom dette forskningsdesign fordrer en dybdegående undersøgelse af den enkelte case (Yin, 2003, s. 1), hvorfor det netop er muligt at besvare “hvorfors” og “hvordan”-spørgsmål, som knytter sig til casen.

### *Type af casestudiedesign*

Når casestudiedesignet anvendes, skildres der ifølge Socialforskeren Robert Yin mellem forskellige typer af casestudiedesigns. I det følgende vil vi præcisere den type casestudiedesign, som indeværende speciale er udarbejdet med udgangspunkt i. Denne præcisering vil ske med udgangspunkt i nedenstående tabel X, som er udformet med inspiration i Sociolog David de Vaus model over type af casedesign, hvilken han har udformet ud fra de begreber om casestudiedesigns, som Yin fremlægger. Tabellen indeholder en oversigt over de forskellige typer af casestudie designs som kan anvendes, samt en markering af det specifikke design, der anvendes i indeværende speciale:

**Tabel 1: Type af casestudiedesign**

| Tid            |                    |          | Beskrivende   |            |            |            | Forklarende   |            |            |            |
|----------------|--------------------|----------|---------------|------------|------------|------------|---------------|------------|------------|------------|
|                |                    |          | Retrospektivt |            | Prospektiv |            | Retrospektivt |            | Prospektiv |            |
| Cases          | Units              | Teori    | Parallel      | Sekventiel | Parallel   | Sekventiel | Parallel      | Sekventiel | Parallel   | Sekventiel |
| Single case    | Indlejrede enheder | Testende |               |            |            |            |               |            |            |            |
|                |                    | Byggende |               |            |            |            |               |            |            |            |
|                | Holistisk          | Testende |               |            |            |            |               |            |            |            |
|                |                    | Byggende |               | X          |            |            |               |            |            |            |
| Multiple cases | Indlejrede enheder | Testende |               |            |            |            |               |            |            |            |
|                |                    | Byggende |               |            |            |            |               |            |            |            |
|                | Holistisk          | Testende |               |            |            |            |               |            |            |            |
|                |                    | Byggende |               |            |            |            |               |            |            |            |

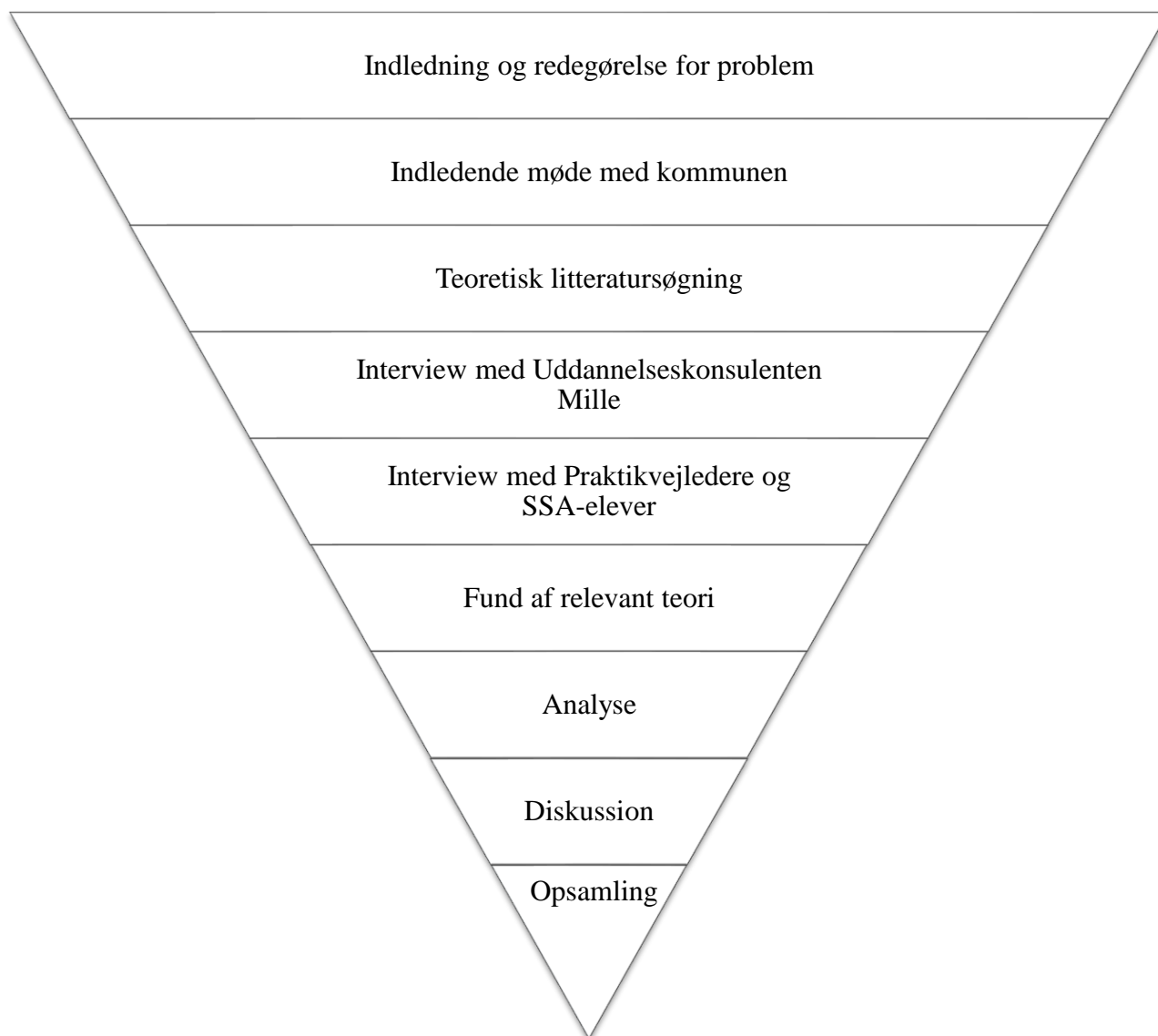
(David de Vaus, 2001, s. 229)

Ud fra ovenstående tabel tydes det, at casestudiedesignet i denne undersøgelse er kendetegnet ved, at der tages udgangspunkt i en *single case*, eftersom årsagerne til frafaldet udelukkendes undersøges hos SSA-elever i en enkelt case; kommunen (Yin, 2003, s. 45-46). Endvidere kan designet siges at være primært *beskrivende*. Som fremskrevet ved problemformuleringen, har undersøgelsen en beskrivende form ved, at ville beskrive hvilke udfordringer SSA-elever møder og hertil hvordan disse udfordringer kan imødekommes (jf. Problemformulering). Derudover er casestudiedesignet kendetegnet ved at være et *holistisk* casestudie, da undersøgelsen sigter efter et helhedsbillede af de udfordringer, SSA-elever møder i den indledende periode på praktikstederne (Yin, 2003, s. 42-43). Udover at være et single og holistisk casestudiedesign, har undersøgelsen også et *retrospektivt* aspekt. Besvarelsen af speciallets problemformuleringen tager udgangspunkt i informanternes bagudrettede fortællinger, om deres oplevelse af, hvilke udfordringer SSA-elever møder, i den indledende periode på praktikstederne (de Vaus, 2001, s. 227). Derfor undersøges udfordringerne og rammerne herfor, ud fra informanternes retrospektive oplevelser af den periode, hvor SSA-eleverne startede i praktik. Så selvom vores problemformulering afslutningsvist har et fremadrettet perspektiv, er der ikke tale om et prospektivt element. Dette begrundet i, at de fremadrettede forslag til imødekommelse, udarbejdes på baggrund af informanternes retrospektive oplevelser. Slutteligt er casestudiedesignet i denne undersøgelse kendetegnet ved at være *sekventielt*, da empiriindsamlingen vil ske over flere gange og via forskellige metoder, mere konkret ved at holde flere interviews og inddrage forskellige dokumenter (de Vaus, 2001, s. 227). Endvidere er casestudiedesignet kendetegnet ved, at være både *teoribyggende og -testende*. Dette begrundet i, at undersøgelsesfeltet tilgås med en primær åben tilgang og induktiv tilgang, som relateres til den teoribyggende tilgang

(Yin, 2003, s. 28-29). Dog blev det beskrevet i delafsnittet om socialkonstruktivismen, at vi ikke vil kunne tilgå felten fri for forforståelse, blandt andet i form af viden om eksisterende forskning og teoretisk forståelse (jf. Socialkonstruktivisme). Derfor har indeværende casestudiedesign også et deduktiv afsæt, hvorfor det også er teoritestende, da forforståelsen har en central rolle i empiriindsamlingen og i inddragelse af teoretiske perspektiver i analysedelen (Riis, 2005, s. 29; Yin, 2003, s. 28-29). På baggrund heraf kan der argumenteres for, at casestudiedesignet for indeværende speciale er kendetegnet ved at have en adaptiv tilgang, hvor der vekselvirkes mellem den induktive og deduktive tilgang (Jacobsen, 2012, s. 254-255), og dermed det teoribyggende og -testende design.

Den adaptive tilgang beskriver grundlæggende et opgør med dikotomierne internalisering overfor eksternalisering og subjektivitet overfor objektivitet. Dette betyder, at den adaptive tilgang tager udgangspunkt i, at samfundet lever inden i og udenfor individet, hvorfor der på den ene side ikke eksistere én sandhed, mens der på den anden side er noget i samfundet, som eksistere ud over individet. Undersøgelsen af sociale fænomener må derfor veksle mellem det objektive og den subjektive opfattelse heraf, hvorfor der veksles mellem undersøgelse af aktør og struktur (Jacobsen, 2012, s. 253). I sidste ende betyder dette, at den adaptive tilgang er et forsøg på at bygge bro mellem deduktion og induktion. Dette ved, at den adaptive undersøgelser af sociale fænomener fordrer vekslen mellem teori og empiri (Jacobsen, 2012, s. 254-255). For indeværende undersøgelsesdesign betyder det konkret, at vi indledningsvist har en primær åben tilgang feltet, dog med udgangspunkt i overvejelser fra teori og eksisterende forskning. Derefter ændrer undersøgelsen karakter til løbende at blive mere deduktiv ved, at afgrænse fokus og hertil empiriindsamlingen, dog ved at fastholde en vis åbenhed overfor feltet. Denne vekselvirkende proces samt indsnævrede fokus, er illustreret i nedenstående figur, som via tragtform viser, hvordan løbende afgrænsninger og fokus, medfører beslutningen om efterfølgende valg:

**Figur 4: Undersøgelsens adaptive form i praksis**



Det induktive aspekt i designet ses dermed ved vores åbne tilgang især i starten af undersøgelsen, mens den ændrer karakter til at være deduktiv ved, at afgrænsninger og fokus udgør grundlaget for efterfølgende afgrænsninger og fokus, samt udgør argumentet for efterfølgende til- og fravalg i forhold til især metode og teori.

Med udgangspunkt i ovenstående præcisering om karakteren af det anvendte casestudiedesign, er indeværende speciale udarbejdet med udgangspunkt i et single case, beskrivende, holistisk, teoribyggende og -testende, sekventiel samt primært retrospektivt casestudie design.

## Metode

*Dette afsnit indeholder en beskrivelse af de metodiske tilgange som anvendes i undersøgelsens empiriindsamling. Mere specificeret indebærer disse metoder interviews, herunder enkeltpersons- og fokusgruppeinterviews. Endvidere anvendes dokumenter som empirisk data, hvilket også medfører anvendelsen af metoden dokumentanalyse. Afsnittet om metode indeholder en redegørelse af disse metodiske tilgange, samt en beskrivelse af måden, hvorpå de anvendes i praksis.*

### Interviews

En af de metodiske tilgange der bliver anvendt i indeværende speciale, er den kvalitative empiriindsamlingsmetode interview. Konkret indebærer interviews at genere empirisk viden via samtale og udveksling af synspunkter om et specifikt emne, mellem informant og interviewer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Dette med det formål, at indfange informantens synsvinkler, at få belyst forskellige oplevelser og udfolde betydningen af disse oplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 19). Metoden giver dermed mulighed for at belyse forskellige oplevelser samt betydningen heraf, som relevante personer har om de udfordringer som SSA-elever møder i den indledende periode på praktikstederne.

Når interview anvendes som metode, kan metoden, ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann, anvendes ud fra to opfattelser; interview som forskningsredskab og interview som social praksis. Denne skildring er fremlagt i nedenstående tabel, som skitserer de to opfattelsers forskelle samt fokus:

**Tabel 2: To opfattelser af kvalitative interview**

| <b>Opfattelse af interview</b>     | <b>Forskningsredskab</b>                   | <b>Social praksis</b>                        |
|------------------------------------|--|--|
| <b>Opfattelse af interviewdata</b> | Rapporter, interviewdata som ressource     | Redegørelser, interviewdata som emner        |
| <b>Analytisk fokus</b>             | Levet oplevelse "hvad"                     | Situeret samspil "hvordan"                   |
| <b>Hovedudfordring</b>             | Validiteten af den interviewedes rapporter | Relevansen af den interviewedes redegørelser |
| <b>Paradigmatisk baggrund</b>      | Fænomenologi, grounded theory              | Diskursanalyse, konversationsanalyse         |

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 70)

I denne undersøgelse gælder det, at interviewet primært anskues som værende et forskningsredskab, eftersom målet med interviewene er, at få et indblik i *hvad* informanterne har oplevet; et indblik som tilnærmelsesvis tilknytter sig til sandheden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69). Med andre ord, fremkommer ikke en interesse for *hvordan* informanterne udtrykker sig om deres oplevelser, hvilket gør sig gældende, hvis interviewet anskues som social praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69). Dog fordrer vores afsæt i socialkonstruktivismen, at interviewsituationen må anskues som en social konstruktion, hvor den viden der skabes, opstår mellem informanten og interviewerens - en tænkning, som ellers knytter sig til at anskue interviewet som social praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71). Vores anvendelse af interviewet og håndteringen af empirien herfra, placere sig dermed imellem de to anskuelser *forskningsredskab* og *social praksis*.

Udover at interviews kan anskues ud fra de to ovenstående opfattelser, kan interviews også have forskellige former, ud fra hvilket formål, interviewet har (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 202). Her anvendes både enkeltpersonsinterviews og fokusgruppinterviews, som en del af indeværende undersøgelse, hvilke vil blive udfoldet nedenfor.

### *Enkeltpersonsinterview*

Som nævnt ovenfor, bliver metoden enkeltpersonsinterviews anvendt, hvilken indebærer at holde et interview, med én informant ad gangen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). I undersøgelsen af problemformuleringen holder vi fire enkeltpersonsinterviews. Et af disse enkeltpersonsinterviews tager form, som et faktisk indledende interview. Denne interviewform er kendetegnet ved, at indhente specifik og faktisk information om et emne. Målet er derfor at opnå faktuelle kendsgerninger om fænomenet, hvorfor denne interviewform ikke interesserer sig for subjektive beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). På trods heraf anser vi interviewet som en metode, som indsamler subjektivitet, grundet dens karakter af at være social praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71). Derfor opfatter vi ikke det empiriske udbytte fra vores faktuelle interview som bestående af objektive sandheder, da den viden som interviewet generer, er konstrueret mellem interviewer og informant. Endvidere antager vi derfor, at den information informanten giver, må være præget af dennes egen subjektive opfattelse og er dermed et produkt af den sociale, kulturelle og historiske kontekst, informanten er en del af.

Det faktuelle interview holdes som et indledende møde med en uddannelseskonsulent i kommunen. Her er formålet at få faktuelle beskrivelser om omfanget af frafald af SSA-elever samt om de procedurer, der er i den indledende periode, hvor praktikstederne modtager SSA-eleverne. Dog søger vi også at få viden om uddannelseskonsulentens subjektive vurdering af, hvilke udfordringer SSA-elever møder i den indledende periode på praktikstederne. Det indledende interview danner derfor grundlag for en vurdering af, hvilke yderligere interviews som skal afholdes, hvilket gøres på baggrund af den adaptive tilgang, vi har vedlagt os i specialet. De emner interviewet berører er følgende:

- Rollen som uddannelseskonsulent i praksis
- Grundlæggende vurdering af årsager til frafald samt grundlæggende udfordringer for SSA-elever i kommunen
- Faktuel information om perioden fra fordelingen af SSA-elever frem til første dag
- Faktuel information om proceduren i forhold til at introducere SSA-eleverne på praktikstederne

- Få viden om det læringsperspektiv, kommunen har til den læreproces SSA-eleverne gennemgår, i praktikperioden.
- Hvilken tankegang og ageren det faste personale har om SSA-eleverne og hvordan det faste personale modtager disse

Den konkrete interviewguide til interviewet med uddannelseskonsulenten, er at finde i Bilag 3. Emnerne er valgt på baggrund af de fremhævede perspektiver og teori i indledning, samt med inspiration fra den indledende samtale med to centralt ansatte i kommunen.

Ud fra den information interviewet med uddannelseskonsulenten Mille giver samt den teoretiske litteratursøgning, vurderer vi, at interviews med praktikvejledere også er relevante at holde. Dette med det formål, at få viden om nedenstående emner:

- Praktikvejledernes rolle i praksis
- Hvordan praktikvejlederne modtager SSA-eleverne på praktikstederne
- Hvilke forventninger praktikvejlederne har til SSA-eleverne i praksis
- Hvilken betydning de faste medarbejdere har
- Hvad der gør praktikforløb succesfulde og hvad der gør dem problematiske
- Generel vurdering af frafaldsårsager samt de udfordringer, SSA-eleverne møder i den indledende periode

Disse emner er valgt på baggrund af interviewet med uddannelseskonsulenten Mille, den indledende samtale med de to centralt ansatte i kommunen samt de fremlagte teoretiske perspektiver (jf. Teoretisk litteratursøgning). Herudfra er interviewguiden rettet mod interviewet med praktikvejlederne udformet, hvilken er at finde i Bilag 6.

Udover at holde enkeltpersonsinterviews med uddannelseskonsulenten Mille og praktikvejlederne, var målet at holde enkeltpersonsinterviews med frafaldne SSA-elever. Dette viste sig dog ikke muligt, da det ikke var muligt at finde frafaldne SSA-elever, som ønskede at deltage til interviews. Formålet med at interview de frafaldne SSA-elever var, at få viden om hvilke udfordringer de oplevede at møde i praktikperioderne, især med fokus på perioden inden første dag i praktik og de første 14 dage frem, samt hvilken betydning disse udfordringer havde for, at de frafaldt uddannelsen.

### ***Fokusgruppeinterview***

Som nævnt før, anvender vi også fokusgruppeinterview som empiriindsamlingsmetode. Fokusgruppeinterviewet som metode, vedlægger sig præmissen om, at meninger, holdninger og identitet dannes, ud fra det synspunkt, at de er dynamiske størrelser, som udvikles og skabes i menneskelige relationer og specifikke kontekster (Bloksgaard & Andersen, 2012, s. 28). Fokusgruppeinterviewets grundlag stemmer dermed overens med det ontologiske perspektiv, som indeværende speciale har. Her gælder det, at der ikke findes én sandhed, men nærmere en række konstruerede sandheder, som hele tiden reproduceres af mennesker, gennem deres samhandling (Jacobsen, 2012, s. 190-191). Metoden indebærer et gruppeinterview, hvor informanterne ved at samtale og meningsudveksle om et specifikt emne indgår i interaktion, hvilket danner udgangspunktet for genereringen af empirisk data (Bloksgaard & Andersen, 2012, s. 27). En central fordel ved denne metodiske tilgang er, at meningsudvekslingen mellem informanterne har potentiale til at frembringe forskellige måder, at anskue emner på. Dette kan fremprovokere flere argumenter og begrundelser for den enkeltes holdninger og bidrage til, at uenigheder og forskelligheder konfronteres og uddybes (Bloksgaard & Andersen, 2012, s. 30). Dette er fordelagtigt i vores undersøgelse, eftersom formålet med at interviewe nuværende SSA-elever er, at få et dybdegående og holdningspræget indblik i deres oplevelse af at være i praktik i kommunen. Hertil er fokusgruppeinterviewet anvendeligt, netop fordi metoden kan frembringe forskelligartede og nuancerede argumenter, blandt informanterne. Denne nuancerede og komplekse empiri har mulighed for at fremkomme i fokusgruppeinterviewet, grundet den tryghed, som kan forventes at opstå blandt informanterne. Her beskriver Sociologerne Lotte Bloksgaard og Pernille Andersen, at trygheden kan opstå på baggrund af en samhørighed mellem informanterne, eftersom magtforholdet mellem forsker og informant formindskes, når informanterne er i overtal i i interviewsituationen (Bloksgaard & Andersen 2012, s. 31). Dette er særligt en fordel for indeværende undersøgelse, da formålet er at få indblik i emnet udfordringer i den indledende periode på praktikstederne, noget som forventeligt kan være svært at undersøge, udelukkende via enkeltmandsinterview.

Fokusgruppeinterviewet anvendes i indeværende undersøgelse er ved, at der afholdes et interview med SSA-elever, som er ansat i kommunen, med det formål at få viden om de forskellige episoder og eventuelle udfordringer, SSA-eleverne oplever at møde i den indledende periode på praktikstederne. Her finder vi det gavnligt at anvende

fokusgruppeinterview, da intentionen herved er at skabe rum til meningsudveksling og dermed få kompleks og varieret empirisk viden, om SSA-elevernes oplevelser (Bloksgaard & Andersen, 2012, s. 30). Endvidere finder vi det fordelagtigt, at denne empiriske viden bliver dannet i en social kontekst, da vi jævnfør vores socialkonstruktivistiske ståsted, anser meninger og identiteter som noget der produceres i social interaktion, hvorfor de altid vil være påvirket af de kontekster, vi indgår i og de mennesker, vi omgås (Bloksgaard & Andersen, 2012, s. 29). Dette har tidligere været anset, som et kritikpunkt af metoden, da empirien fra interviewsituationen er opstået, som produkt af den sociale arena interviewet udgør og altså ikke repræsenterer de sandhedsopfattelser, som finder sted i virkeligheden. Dog argumenterer Bloksgaard & Andersen for, at den sociale kontekst, som er fremtrædende i fokusgruppeinterview, ikke afviger u hensigtsmæssigt fra virkeligheden, hvorfor metoden faktisk giver os mulighed for, at få indblik i hvordan meninger og normer opstår, udenfor interviewsituationen (Bloksgaard & Andersen, 2012, s. 29). Denne argumentation understreger, at fokusgruppeinterviewet giver os mulighed for at generere empirisk viden i den kontekst, hvori SSA-elevernes meninger, holdninger og identiteter, skabes. Et empirisk grundlag, som ikke afviger væsentligt, fra de opfattelser som ville opstå på praktik- eller uddannelsesstederne.

Selvom vi fremhæver nogle fordele ved metoden, så er fokusgruppeinterviewet dog ikke fri for kritik- og opmærksomhedspunkter. Som produkt af, at interviewsituationen er påvirket af informanternes interne meningsdannelse (Bloksgaard & Andersen, 2012, s. 29), vil der kunne opstå situationer, hvor nogle informanter ikke får fremlagt deres synspunkter, grundet et potentielt udfordrende magtperspektiv. Derfor må forskeren, som styrer seancen, være opmærksom på at opfordre til, at frembringe fleres synspunkter samt potentielle uenigheder (Bloksgaard & Andersen, 2012, s. 30). Hertil knytter sig desuden en problemstilling om, at det svært kan lade sig gøre, at spørge uddybende ind til enkelte perspektiver eller oplevelser. Dette begrundet i fokusgruppeinterviewets formål, hvilket som nævnt er interaktionen og meningsdannelsen informanterne imellem, hvorfor en uddybende dialog mellem informant og forsker svært kan forekomme (Bloksgaard & Andersen, 2012, s. 30-31). Såfremt en SSA-elev frembringer en særlig relevant udfordring, en udfordring som de andre ikke kan genkende, så fordrer metoden, at vi ikke har mulighed for at spørge yderligere ind til udfordringen. Det er derfor centralt, at moderator af interviewsessionen, forsøger at lægge mærke til og spørge ind til små uenigheder i

blandt informanterne (Bloksgaard & Andersen, 2012, s. 31), for at kunne muliggøre føromtalte nuancerede empiri. Den udformede interviewguide, som fokusgruppinterviewet tager udgangspunkt i, er at finde i bilag 5. De centrale emner, som fokusgruppinterviewet berører, er opstillet i punktform nedenfor. Disse punkter er udformet på baggrund af det teoretiske overblik, som er præsenteret i den teoretiske litteratursøgning, samt på baggrund af de foregående interviews med uddannelseskonsulenten og praktikvejlederen:

- Perioden inden første arbejdsdag (dag 0-1)
- Introduktionsdagen og opstartsperioden (Dag 1-14)
- Praktikvejlederens betydning for SSA-eleverne
- Mødet med praksis, herunder forventninger fra praktikstedet og til praktikstedet
- De faste medarbejdere
- Eventuelt overvejet grundlag for frafald

### ***Udformning af interviewguide***

I et forsøg på at sikre, at interviewene indfanger den nødvendige empiriske data, som skal til for at besvare problemformuleringen, laver vi på forhånd interviewguides, hvorudfra interviewet tager udgangspunkt i. En interviewguide kan, ifølge Kvale og Brinkmann, være udformet efter tre strukturer; åben, fast eller semistruktureret. Hvor den åbne struktur udgør en interviewguide med emner, som skal dækkes i interviewet, indeholder den fast strukturerede form en oversigt med formulerede spørgsmål, som stilles i en specifik rækkefølge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 185). Har interviewet dog en semistruktureret form, er udgangspunktet en blanding mellem den åbne og faste form ved, at den indeholde emner og herunder forslag til spørgsmål, som kan stilles i interviewsituationen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 185). Fælles for interviewguidene til enkeltpersonsinterviewene er, at de har en semistruktureret form. Dette ved, at indeholde emner og herunder spørgsmål, som stilles i et forsøg på at sikre, at indfange information om de specifikke emner. Dog stilles spørgsmålene ikke nødvendigvis i en fast rækkefølge og udgør endvidere udelukkende forslag til spørgsmål, frem for fast formulerede spørgsmål, som skal stilles. Slutteligt ses det semistruktureret aspekt ved, at der i interviewet er mulighed for, at afvige fra interviewguiden og i nogen grad stille uddybende spørgsmål til de beskrivelser, informanterne fremlægger. Interviewguiden

til fokusgruppeinterviewet med SSA-eleverne, har også en semistruktureret form, dog med en mere åben tilgang end enkeltpersonsinterviewene. Dette ved, at ikke indeholde mange forslag til spørgsmål, samtidig med, at den er mere åben for afvigelse ved, at fordre samtale mellem informanterne og hertil give plads til, at interviewer kan stille nye og uddybende spørgsmål til fokusgruppens beskrivelser og samtaler (Bloksgaard & Andersen, 2012, s. 37). Vi har særligt valgt fokusgruppeinterviewet, grundet den iboende mulighed for at informanter kan meningsudveksle og aktivt indgå i dialog sammen. Derfor er det oplagt at udforme en åben interviewguide, som lader informanterne gøre netop dette.

Udover at interviewguiden til fokusgruppeinterviewet indeholder en oversigt med emner og forslag til spørgsmål, er der også en indledende øvelse. Denne øvelse har til formål at danne grundlag for en god start i interviewet ved, at give informanterne noget, de kan snakke ud fra, hvortil en diskussion mellem dem kan opstå (Halkier, 2010, s. 132). Denne øvelse indebærer en post-it øvelse, hvor informanterne i 5 minutter individuelt skal skrive de umiddelbare tanker, de har om den indledende periode af deres praktikforløb, ned på små sedler. Herefter skal de lægge disse ud på bordet, så alle kan se dem. Formålet med denne øvelse er, at skabe grundlag for videre samtale, ud fra de individuelle oplevelser, informanterne har om den indledende periode på praktikstedet. Endvidere danner øvelsen grundlag for, at informanterne kan se hvor de er enige og hvor der er forskelle i deres oplevelser, hvilket kan danne grundlag for videre meningsudveksling. Derudover kan interviewer stille uddybende spørgsmål til specifikke sedler, i det tilfælde, at samtalen skulle gå i stå.

### ***Udvælgelse af informanter***

Som frembragt ovenfor, er det planlagt hvilke og hvor mange informanter, der holdes interviews med. På baggrund heraf kontaktede vi Dianna, som også var tilstede under det indledende møde, da det er hende, som er ansvarlig for at kontakte og arrangere interviewene. Dermed fungerer Diana, som vores gatekeeper, hvilket indebærer at det er hende, som giver os adgang til feltet og informanterne (Fangen, 2011, 68). I en mail skrev vi, at vi havde følgende tre ønsker og kriterier til interviews:

- 2-3 enkeltpersonsinterviews med frafalde SSA-elever, som ikke er faldet fra af praktiske årsager, såsom sygdom. Vi vil derfor gerne snakke med dem som

eksempelvis faldet fra grundet forkert uddannelsesvalg, forventninger som ikke blev mødt i praksis, tilbudt anden praktikplads mv.

- 2 enkeltpersonsinterviews med praktikvejledere. Hvor de kommer fra er for os ikke så centralt, men vi ser gerne, at de bliver tilfældigt udvalgt.
- 1 fokusgruppeinterview med 4-6 SSA-elever. Hvor de kommer fra er ikke centralt, udover at vi godt kunne tænke os, at der er elever repræsenteret, som er eller har været tilknyttet en af de praktikvejledere, vi interviewer.

Ovenstående kriterier bliver frembragt for Dianna med det formål, at kunne interviewe personer med relevant indsigt i de udfordringer, SSA-elever møder i den indledende periode på praktikstederne. Dette både på baggrund af den indledende samtale med de to centralt ansatte samt interviewet med uddannelseskonsulenten Mille, hvoraf vi så relevansen i at få indblik i problemstillingen, ud fra ovenstående informanternes forskellige perspektiver. Dette særligt på baggrund af vores videnskabsteoretiske ståsted i socialkonstruktivismen, som fordrer at forskellige oplevelser frembringer forskellige perspektiver, eftersom mening og synspunkter er social konstrueret (jf. Socialkonstruktivisme). Vi er derfor interesserede i, at interviewe personer med forskellige relationer til det at være SSA-elev i praktik i den indledende periode, for dermed at kunne afdække udfordringerne her indenfor mere nuanceret. Ud fra ovenstående kriterier forsøgte Dianna at arrangere interviews som opfyldte kriterierne. Dog var det kun muligt at holde følgende interviews:

**Tabel 3: Oversigt over informanter, interviews og datoer herfor**

| <b>Informanter og interviewtype</b>                  | <b>Dato for afholdelse af interviewet</b> |
|--|---|
| Uddannelseskonsulenten Mille, enkeltpersonsinterview | 21/03-2019                                |
| Praktikvejleder Melanie, enkeltpersonsinterview      | 03/04-2019                                |
| SSA-elever med merit, fokusgruppeinterview           | 04/04-2019                                |
| SSA elev uden merit, enkeltpersonsinterview          | 10/04-2019                                |
| Praktikvejlederen Heidi, enkeltpersonsinterview      | 16/04-2019                                |

Som det ses i ovenstående tabel, blev kriterierne om at holde interviews med praktikvejledere opfyldt. Dog blev kriteriet og ønsket om at holde interviews med frafaldne SSA-elever, ikke opfyldt. Grunden hertil var, at det ikke var muligt at finde nogle frafaldne SSA-elever som ville deltage i interview, da de enten sagde nej eller ikke responderede på vores henvendelser.

Udover at vi ikke fik mulighed for at holde interview med frafaldne SSA-elever, blev kriteriet om at have SSA-elever repræsenteret til fokusgruppeinterviewet, som også havde haft en af de interviewede praktikvejledere som praktikvejleder, ikke opfyldt. Endvidere dukkede kun tre ud af fem SSA-elever op til fokusgruppeinterviewet, hvoraf de alle var i 3. praktikperiode, havde merit i form af Social og sundhedshjælper uddannelsen, var over 25 år og gik i klasse sammen. Dette medførte, at gruppen af SSA-elever ikke havde en ønskeligt varieret baggrund, i form af alder og erfaring med feltet. Vi henvendte os derfor til Dianna igen, med et ønske om at få et fokusgruppeinterview mere med SSA-elever, denne gang med en gruppe, som ikke havde merit og gerne var under 25 år. Dette begrundet i, at vi gerne vil have mere varieret empirisk viden fra SSA-elever med forskellig baggrund, og dermed også øge muligheden for analytisk generaliserbarhed. Yderligere opstod dette ønske på baggrund af førnævnte ambition om, at få indblik i problemstillingen fra forskellige perspektiver. Kort beskrevet er denne varierede empiri ønskeligt, fordi informanterne under fokusgruppeinterviewet, gav udtryk for en referenceramme, med afsæt i deres uddannelsesmæssige baggrund som SOSU-hjælper; en referenceramme, som de så behjælpelig i at indgå som SSA-elev på praktikstederne (Bilag 5, s. 19).

Vi fik derfor arrangeret et supplerende fokusgruppeinterview med SSA-elever under 25 år og uden merit. Her dukkede der dog kun en SSA-elev uden merit og under 25 op, da andre SSA-elever i denne gruppe, ikke kunne deltage. Denne information fik vi først samme dag som fokusgruppeinterviewet var planlagt, hvorfor vi hurtigt besluttede os for at holde fokusgruppeinterviewet som et enkeltpersonsinterview og ud fra den allerede udformet interviewguide, til fokusgruppeinterviewet. Hvilken betydning dette har for kvaliteten af undersøgelsen, berører vi i diskussionsafsnittet om undersøgelsens kvalitet.

Selvom ovenstående frembringer en forholdsvis rodet empiriindsamling, med frafaldne informanter og uopfyldte kriterier, vurderer vi stadig, at ønsket om at få empirisk indblik i de udfordringer, SSA-eleverne møder i den indledende periode på praktikstederne. Dette på baggrund af, at vi endte med at interviewe nuværende SSA-elever med og uden merit, praktikvejledere og naturligvis det allerede udførte interview med uddannelseskonsulenten. Her bidrog de alle med information ud fra hver deres perspektiv, som vi kan anvende i besvarelsen af problemformuleringen.

### ***Etiske overvejelser***

Når emnet etik diskuteres, særligt i forbindelse interviews, er det begrundet i, at interviews indebærer *“at udforske menneskers private liv og lægge beskrivelser åbent frem”* (Birch, et. al, 2002, s. 1 i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). På baggrund heraf er det centralt at medtænke etiske overvejelser i planlægning og udførelsen af interviewet, hvilket også er gældende i indeværende speciale. Ifølge Kvale og Brinkmann kan etiske aspekter medtænkes i forbindelse med informeret samtykke. Dette indebærer, at informanterne bliver informeret om undersøgelsens formål, samt at informere informanterne om deres ret til at trække sig fra interviewet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 116). På baggrund heraf er informanterne blevet informeret om undersøgelsens formål, inden interviewets start. Dette ved, at vi introducerede os selv og undersøgelsens formål, for at skabe tryghed hos informanterne, omkring undersøgelsen og interview sessionen. Endvidere er informeret samtykke medtænkt i udarbejdelsen af samtykkeerklæringen, som findes i Bilag 15. Denne samtykkeerklæring gennemgik og underskrev både af informant og interviewer inden interviewet, med det formål at informere informanten om hvilke rettigheder denne har under interviewet, såsom mulighed for ikke at svare på spørgsmål og godkende

interviewets indhold. Endvidere er samtykkeerklæringen udformet med det formål, at informere informanterne om fortroligheden for specialet. Fortrolighed indebærer en anonymisering ved, at private data der kan identificere informanterne, ikke bliver afsløret (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117). Slutteligt oplyser samtykkeerklæringen, at den empiri, som interviewet genererer, må blive anvendt i indeværende undersøgelse, dog med den betingelse, at informanterne anonymiseres bedst muligt.

## Dokumentanalyse

Udover at anvende metoden interviews, anvender vi også dokumentanalyse. Inden en beskrivelse af metoden dokumentanalyse fremkommer, er det relevant at definere hvad et *dokument* er. Dokumenter indebærer tekstbaseret materiale, som er et resultat af skrivning, hvorfor de udgør en kommunikationsform mellem en forfatter og en eller flere modtagere (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 40). Desuden har dokumenter et handlingsorienteret aspekt, ved at have til hensigt, at præge modtageren til eksempelvis at anskue problemstillinger ud fra et specifikt synspunkt, eller ved at fordre til handling. Derfor er dokumenter både kendetegnet ved at udgøre en kommunikationsform mellem forfatter og modtager, samtidig med at de er handlingsorienteret (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 43).

At dokumenter udgør en kommunikationsform og har en handlingsorienteret karakter, gør sig også gældende i socialkonstruktivistiske dokumentanalyser, hvor det netop bliver interessant at undersøge, hvordan specifikke dokumenter indgår og gør en forskel i de sociale situationer, hvori de fortolkes og anvendes (Pedersen, 2012, s. 223). Derfor ansues dokumenter ikke som værende kilder til sandheder, da de kan have forskellige betydninger, ud fra den sociale situation, hvori betydningen af dokumentet skabes, men også når dokumentet "møder" diverse modtagere (Pedersen, 2012, s. 223). På baggrund heraf bliver det centralt i vores dokumentanalyser at inddrage den kontekst, hvori dokumenterne er udformet og anvendt, da vi må antage at det er heri, at betydningen af dokumenterne skabes.

Måden hvorpå dokumentanalyse anvendes i indeværende speciale er ved, at relevante dokumenter bliver anvendt som empirisk materiale. De konkrete dokumenter er fremvist nedenfor:

**Tabel 4: Oversigt over dokumenter**

| <b>Navn på dokument</b>   | <b>Afsender</b>  | <b>Modtager</b>  |
|---|--|--|
| Oversigt over nuværende og frafaldne SSA-elever (Bilag 11)  | Uddannelseskonsulent<br>Mille                                | Mille, samt andre centralt ansatte   |
| Uddannelsesplan for Social og sundhedsassistentuddannelsen, revideret i 2017 (Bilag 12)             | Udformet af uddannelseskonsulent Mille, på vegne af kommunen | SSA-elever som skal starte i praktik i kommunen  |
| Noter fra dialogmøde, Rammer for SOSU-elever og funktionen som ansvarlig praktikvejleder (Bilag 13) | Uddannelseskonsulent Mille                                   | Praktikvejledere og andre relevante personer som er en betydningsfuld del af SSA-elevernes praktikperioder |

Det fremgår af ovenstående tabel, at dokumenterne udgør en form for tekst materiale eller officielle dokumenter, som har det kommunikationsmæssige og handlingsorienteret formål at informere og vejlede modtagerne i deres arbejde. På baggrund heraf anvender vi dokumenterne til at belyse, hvordan SSA-eleverne og andre relevante aktører, eventuelt skaber mening eller handler efter den information og vejledning, de får via dokumenterne. Dette med det synspunkt, at informationen i dokumenterne har den handlingsorienteret betydning, at de har til formål at vejlede og informere modtagerne således, at de fra et ledelsesmæssigt synspunkt, i praksis skal handle efter dokumenternes information. Dog pointeres det, at dokumenterne har en sekundær empirisk betydning i analysedelen og specialet generelt, da analysen primært baseres på empiri fra interviewene. Derfor har dokumentanalyserne en supplerende rolle og fungerer dermed som supplement til de meninger og handlinger, informanterne frembringer.

## Metodologisk perspektiv

*For at afslutte indeværende afsnit vedrørende metodologi, ser vi det anvendeligt at opsummere ved at præcisere det metodologiske perspektiv, som indeværende undersøgelse udarbejdet under. Vi vil derfor i det følgende fremstille en sådan præcisering, med udgangspunkt i de metodologiske perspektiver, som Michael Hviid Jacobsen fremstiller i "Videnskabsteorier i statskundskab, sociologi og forvaltning".*

Grundlæggende beskriver det metodologiske perspektiv måden hvorpå, verden anskues. Der er derfor tale om den "linse," man som forsker, studerer fænomenet ud fra. Denne linse er samlet set udgjort af forskellige elementer, blandt andet videnskabsteori, teori, empiriindsamlingsmetode og forskningsdesign. De valg, vi som undersøgere træffer i forbindelse med disse elementer, påvirker måden hvorpå fænomenet kan og vil anskues og påvirker derfor også den endelige opsamling. Det metodologiske perspektiv er altså afgørende for måden hvorpå, viden om fænomenet indsamles og behandles (Jacobsen, 2015, s. 539-540).

Særligt på baggrund af vores udgangspunkt i socialkonstruktivismen, hvor vi argumenterer for, at individ og fænomen internt påvirker hinanden (jf. Socialkonstruktivisme), og vores udgangspunkt i den adaptive tilgang, hvor der veksles mellem induktion og deduktion samt aktør og struktur (jf. Type af casestudiedesign), vedlægger vi os grundlæggende den metodologiske rationalisme. Inden for dette metodologiske perspektiv anskues fænomenet hverken ud fra helheden eller enkeltdelen, men i stedet fra en position mellem de to. Dette begrundet i, at samfunds- samt organisationsstrukturer påvirker individet og omvendt, indenfor denne rationalistiske metodologi (Jacobsen, 2015, s. 562). I undersøgelsen af de udfordringer SSA-elever oplever i den indledende periode på praktikstederne, arbejder vi dermed ud fra en bevidsthed om, at individuelle forhold og opfattelser er påvirket af organisatoriske forhold i kommunen og omvendt. Denne opfattelse afspejler sig i vores afsæt i den adaptive tilgang og derfor også i vores valg af empiriindsamlingsmetoder. Vi undersøger de udfordringer SSA-eleverne møder i den indledende periode ud fra deres egne udlægninger, men også fra kommunens synspunkt, via dokumentanalyse og interview med praktikvejledere samt en uddannelseskonsulent. Desuden ses det rationalistiske perspektiv senere i måden hvorpå, vi generaliserer vores fund. Dette ved, at vi, trods vores udgangspunkt i casestudie designet, sigter efter en analytisk

generaliserbarhed, som rækker ud over rammerne af vores specifikke case - netop fordi vi har øje for, at holistiske såvel som individuelle dele af den undersøgte problemstilling, påvirkes internt (Jacobsen, 2015, s. 562). Dog ligger der hertil en bevidsthed om, at vores fund er påvirket af konteksten, begrundet i *refleksitetsproblemet* (jf. Socialkonstruktivisme), hvorfor opsamlingen på undersøgelsen er bundet til konteksten af kommunen, på trods af intentionen om at perspektivere ud over rammerne af vores case. Som det senere vil vise sig, afspejler det rationalistiske perspektiv ligeledes i vores valg af teorier, hvor Schön, Weick samt Van Maanen og Schein alle arbejder indenfor en socialkonstruktivistisk ramme, mens teorierne indeholder et element af, at individ og struktur påvirker hinanden internt (Teori).

Overordnet for vores metodologiske perspektiv vedlægger vi os dermed ikke den metodologiske holisme eller individualisme, som henholdsvis er centreret omkring samfundets helhed og individuelle livsverdener i samfundet (Jacobsen, 2015, s. 541). I stedet placeres vores arbejde et sted mellem de to, da vi ser, at sociale fænomener og de strukturelle rammer herom, er internt påvirket (Jacobsen, 2015, s. 562). Derfor sigter vi efter at påpege visse generelle træk vedrørende de udfordringer SSA-eleverne møder, dog med det udgangspunkt, at det er en dybdegående beskrivelse af de enkelte elementer.

## 5. Teori

*Dette afsnit indeholder en beskrivelse af de teoretiske perspektiver, vi anvender i analysen af de empiriske fund. Mere konkret er det teorierne meningskabelse af Karl Weick, Refleksion af Donald A. Schön og Organisatorisk Socialisering, formuleret af Van Maanen og Schein. Slutteligt indeholder afsnittet en opsamling på de teoretiske perspektiver, herunder en beskrivelse af, hvordan teorierne anvendes i analysen af de empiriske fund.*

### Refleksion

*En af de teorier vi anvender er filosof Donald Schöns teori om “The reflective practitioner”; oversat til dansk “Den reflekterende praktiker”. Begrundelsen for inddragelsen af denne teori er, at vi i gennemgangen af de empiriske fund ser, at SSA-elevernes læring er et centralt emne, da de skal lære og udvikle nødvendige erhvervsrettede kompetencer (Bilag 2, s. 2), særligt via reflekterende opgaveskrivning, i henhold til praksis (Bilag 12, s. 11). Derfor er Schöns teori om refleksion anvendelig, da den belyser viden bag handlinger i praksis og refleksioner herom (Schön, 1983, s. viii). “Praktikere” i denne kontekst udgør SSA-eleverne, mens praksis praktikstedet og de arbejdsopgaver, de skal løse heri. Teorien anvender vi dermed til at belyse den kompetencemæssige læring og den proces, hvor SSA-eleverne skal reflekterer i udførelsen af arbejdsopgaver i praktikperioderne, efterfulgt af refleksioner herover. En yderligere introduktion til Schöns teori om den reflekterende praktiker fremkommer nedenfor, hvor begreberne viden i handling, refleksion i handling og refleksion over handling, udfoldes.*

### Viden i handling

Det første begreb vi anvender er *knowing-in-action*, oversat til dansk viden i handling. Konkret indebærer begrebet anskuelsen om, at praktikere besidder en form for viden af tavs af automatisk og spontan karakter, som kan være svær at sætte ord på (Schön, 1983, s. 60):

*“I begin with the assumption that competent practitioners usually know more than they can say. They exhibit a kind of knowing-in-practice, most of which is tacit”* (Schön, 1983, s. viii); *“Often we cannot say what it is that we know. When we try to describe it we find ourselves at a loss, or we produce descriptions that are obviously inappropriate”* (Schön, 1983, s. 49).

Denne viden udspiller sig via rutiner, der både spontan og automatisk og dermed indlejret i handlinger (Schön, 1983, s. 49+60). At praktikere besidder en form for tavs viden, som anvendes når de handler, er blandt andet inspireret af Michael Polanyis<sup>4</sup> teori om *tacit knowing*, oversat til dansk er tavs viden. Tavs viden omhandler, hvordan mennesker via erfaringer udvikler viden, som bliver internaliseret i en form for tavs viden (Schön, 1983, s. 52). Mennesker handler derfor ud fra viden i handling, og når handlingerne fører til forventede resultater, vil de ikke tænke yderligere over disse handlinger (Schön, 1983, s. 56). Opsamlende om begrebet viden i handling udledes det, at mennesker ved mere end de tror, fordi de besidder tavs viden, der både kan være af faglig eller erfaringsmæssig karakter, hvilken de ubevidst handler ud fra i praksis. I forhold til vores case om SSA-elever, kan perspektivet belyse hvordan SSA-elever og faste medarbejdere har tavs viden, de handler ud fra i praksis, hertil hvordan SSA-elever vil kunne opleve at få en reaktion fra faste medarbejdere når de stiller spørgsmålstejn ved disse handlemåder. Desuden antager vi, at det faste personale på praktikstederne besidder mere viden i handling, på baggrund af deres erfaringsmæssige niveau.

Når mennesker i mødet med unikke, usikre og problematiske situationer eller i situationer hvor udførelsen af viden i handling medfører overraskelser, begynder praktikerne at reflektere (Schön, 1983, s. 56). Denne proces betegnes som refleksion i handling.

## Refleksion i handling

Refleksion i handling omhandler, hvordan mennesker reflekterer, mens de handler (Schön, 1983, s. 54). Disse refleksioner kan ifølge Schön være gavnlige, da praktikerne via kritiske refleksioner over tavs viden, herunder blandt andet rutiner og vaner, kan skabe ny viden og mening om unikke og usikre situationer, som kan anvendes og forbedre efterfølgende handlinger (Schön, 1983, s. 61). Videre sker refleksion i

---

<sup>4</sup> Professor af Sociale studier

handling i aktuelle situationer, hvor det er muligt for praktikerens, via refleksion, at gøre en forskel i selve situationen (Schön, 1983, s. 62). Derfor kan refleksion i handling strække sig over minutter, timer, dage eller måneder, afhængig af de omstændigheder, der er for handlingen i praksis (Schön, 1983, s. 62). Praktikerens refleksion i handling beskriver Schön således:

*“He [praktikerens] may reflect on the tacit norms and appreciations which underlie a judgment, or on the strategies and theories implicit in a pattern of behavior. He may reflect on the feeling for a situation which has led him to adapt a particular course of action, on the way in which he has framed the problem he is trying to solve, or on the role he has constructed for himself within a larger institutional context”* (Schön, 1983, s. 62).

I ovenstående citat ser vi, at Schön beskriver hvordan refleksioner kan ske med udgangspunkt i normer og værdier, strategier og teorier, følelser eller den rolle, den enkelte har i den organisatoriske sammenhæng. Dermed kan refleksion i handling medføre, at mennesker påvirker nuværende situationer, hvilket vil kunne medføre nye opfattelser, skabe nye beskrivelser og give mulighed for at udfordre viden i handlinger (Schön, 1983, s. 63). Sættes refleksion i handling i forhold til indeværende case, kan vi anskue hvorvidt SSA-eleverne får mulighed for at reflektere ud fra faglig viden fra uddannelsen og handle ud fra denne i praksis, og omvendt. I Schöns teoretiske ramme, kan refleksioner ligeledes forekomme på andre tidspunkter, end i handlingen; de kan også forekomme efter handlingen. Dette bliver udfoldet nedenfor.

## Refleksion over handling

Schön beskriver hvordan refleksioner over handling kan forekomme, hvilket kan danne grundlag for yderligere refleksion i handling . Konkret er refleksion over handling en efter-refleksion over viden i handling og refleksion i handling (Schön, 1983, s. 277). Dermed sker refleksion over handling et retrospektivt perspektiv, hvor der reflekteres og tænkes tilbage på, hvad der bidrog til et eventuelt uventet resultat af en konkret handling og hvordan dette kunne forbedres til lignende situationer i fremtiden (Schön, 1983, s. 279+348+351). På baggrund heraf opfatter vi refleksion over handling som efter-refleksioner, der kan danne grundlag for forbedring af efterfølgende lignende handlinger. Refleksion over handling kan være med til at beskrive den proces, hvor

SSA-elever eventuelt udfører arbejdsopgaver i praksis, hvortil de efterfølgende kan reflektere over disse handlinger og eventuelt koble teori og praksis.

Opsamlende er det relevant at inddrage Schöns teoretiske ramme, da den tilbyder os muligheden for, at belyse hvorvidt SSA-eleverne har mulighed for at reflektere i og over handling, for derigennem at udvikle deres erhvervsrettede kompetencer. Hertil er det særligt interessant, hvorvidt denne læringsproces, eller mangel på samme, potentielt frembringer nogle af de udfordringer, som indeværende speciale har til hensigt at beskrive.

## Meningsskabelse

*Dette delafsnit indeholder en redegørelse for Karl Weicks teori sensemaking og sideløbende en beskrivelse af, hvordan teoriens relevans kommer til udtryk i de empiriske fund. Afsnittet er primært udformet med udgangspunkt i Karl Weicks bog "Sensemaking in Organizations", hvortil Sverri Hammer og James Høpnens beskrivelser om Sensemaking i bogen "Meningsskabelse, organisation og ledelse", vil fungere som supplement. Valget af Hammer og Høpner som supplement er begrundet i, som de selv beskriver, at Weicks værker kan være vanskelige at læse, da begreberne er nogle, han selv har opfundet, genopfundet eller videreudviklet og anvendt i nye sammenhænge (Hammer & Høpner, 2014, s. 7). Hammer og Høpner har derfor udformet deres bog om sensemaking med det formål at gøre Weicks begreber og teori mere forståelig, samtidig med at de forsøger at overføre teorien til praktisk anvendelse. Her finder vi bogen anvendelig, da forordet er skrevet af Weick selv, samtidig med at Hammer og Høpner har holdt et interview med Weick og fået bekræftet deres fortolkninger af hans tekster, samtidig med at bogen både oversætter citater fra Weicks tekster, samt henviser til udtalelser fra interviewet med ham. Derfor er Hammer og Høpnens bog tæt relateret til Weicks egne udlægninger, hvorfor vi finder bogen anvendelig som supplement i udformningen af teori afsnittet om sensemaking. Dog med øje på, at Hammer og Høpnens bog fungerer som fortolkning af Weicks primære tekster, hvorfor dette også må tænkes ind i kvaliteten ved at anvende denne bog som supplement.*

Som nævnt før, bliver organisationspsykolog Karl Weicks teori om *Sensemaking*, oversat til dansk *meningsskabelse*, anvendt i analysen af de empiriske fund. Grunden hertil er, at vi i gennemgangen af de empiriske fund finder, at SSA-eleverne i den indledende periode på praktikstederne, oplever at møde forskellige udfordringer, ved at de svært kan skabe mening om praktikstedets elementer. Derfor bliver Weicks teori om meningsskabelse interessant at inddrage, da den indebærer en beskrivelse af, hvordan individer i mødet med forudsete eller uforudsete begivenheder eller situationer, forsøger at skabe mening herom (Weick, 1995, s. 2+4+6). Disse begivenheder og situationer kan være nogle af de, som SSA-eleverne finder udfordringer i, hvorfor Weicks teori om meningsskabelse er relevant at inddrage, da den kan belyse den proces, hvor SSA-eleverne forsøger at skabe mening om de begivenheder og situationer de møder. Endvidere finder vi Weicks teori om meningsskabelse anvendelig, da den kan være med til at belyse, hvordan imødekommelse af udfordringer i den indledende periode på praktikstederne, kan medføre, at SSA-eleverne bedre fastholdes, da den mening de skaber i den indledende periode, kan styres i en mere hensigtsmæssig retning.

### Skabelse af mening via 7 aspekter

Som det allerede nu kan antydes, anskuer Weick det at skabe mening som en proces, der sker via forskellige elementer af individets omgang med den sociale verden. Konkret har Weick formuleret syv aspekter, hvorudfra individer skaber mening:

*“Sensemaking is understood as a process that is 1. Grounded in identity construction, 2. Retrospective, 3. Enactive of sensible environments, 4. Social, 5. Ongoing, 6. Focused on and by extracted cues, 7. Driven by plausibility rather than accuracy”* (Weick, 1995, s. 17).

Som citatet fremhæver, sker meningsskabelse via fra syv forskellige aspekter, hvilke oversat til dansk, ifølge Hammer og Høpner, er *identitet, retrospektiv, enactment, social, kontinuerlig, ledetråde* og *plausibilitet* (Hammer & Høpner, 2014, s. 93-94). Disse aspekter er nogle, som kan anvendes til at beskrive processen meningsskabelse, og derfor hvordan meningsskabelse fungerer, hvad det er og hvor det kan gå galt (Weick, 1995, s. 18). En yderligere beskrivelse af de enkelte aspekter fremgår som

underafsnit nedenfor, hvor punktopstillingen ikke repræsenterer en bestemt rækkefølge, men i stedet tydeliggøre at der er syv aspekter.

### ***1. Identitet***

Det første aspekt omhandler, at meningsskabelse sker med udgangspunkt i konstruktionen af identitet (Weick, 1995, s. 17). Aspektet identitet henviser til, hvordan meningsskabelse altid starter ved et individ, *meningsskaber*, hvilken er central, da det er denne, som skaber mening om begivenheden eller situationen (Weick, 1995, s. 18). Her gælder det, at når mennesker indgår i interaktion med andre mennesker, så skaber de en identitet. Derfor har mennesker forskellige definitioner af sig selv, hvorfor de også hele tiden vurderer hvilket selv, de finder mest passende i den enkelte situation (Weick, 1995, s. 20). Denne udlægning om identitet uddyber Hammer og Høpner i deres beskrivelse om, at alt efter hvordan mennesker opfatter sig selv, så ændres deres opfattelse af omverdenen sig også (Hammer & Høpner, 2014, s. 98). Dette eksempelvis ved, at når mennesker indgår i rollen som forældre, så lægger de mærke til at farer på skolevejen agerer, tænker og taler som forældre. Derfor indebærer det, at definere hvad der er “derude” også, at definere sig selv, hvorfor kausaliteten går begge veje (Hammer & Høpner, 2014, s. 98). Denne udlægning om at kausaliteten går begge veje ses også i følgende citat af Weick:

*“People simultaneously try to shape and react to the environments they face. They take the cue or their identity from the conduct of others, but they make an active effort to influence this conduct to begin with. There is a complex mixture of proaction and reaction, and this complexity is commonplace in sensemaking”*  
(Weick, 1995, s. 23)

Måden hvorpå skabelse af mening som del af identitetskonstruktion fungerer i praksis beskriver Weick i nedenstående citat:

*“How can I know who I am until I see what they do? Something like that is implied in sensemaking grounded in identity. I make sense of whatever happens around me by asking, what implications do these events have for who I will be? What the situation will have meant to me is dictated by the identity I adopt in dealing with it”* (Weick, 1995, s. 23-24).

Ud fra citatet læser vi, at mening skabes på baggrund af måden hvorpå man som individ håndterer den enkelte situation eller begivenhed, hvorfra håndteringen peger tilbage på ens identitet. Dette begrundet i, at man tolker og håndterer øjeblikket, ud fra den mentale position man har i henhold til øjeblikket. Dermed skabes mening på baggrund af måden hvorpå vi agere i forskellige situationer; på baggrund af vores identitet.

Sættes aspektet om menings-skabelse funderet i identitetskonstruktion til casen om SSA-elever, kan aspektet om identitet belyse den identitetskonstruktion og menings-skabelse herom, som SSA-eleverne gennemgår, når de skal starte i praktik. Her vil SSA-eleverne forventeligt skabe mening på baggrund af deres håndtering af forskellige episoder i arbejdspraksis, men også ud fra måden, hvorpå deres kolleger forventer, at de håndterer episoderne. Det sidstnævnte indgår i nedenstående element om menings-skabelse som en social proces.

## **2. Social proces**

Aspekt om menings-skabelse som en social proces omhandler, hvordan mennesker skaber mening i relation til andre mennesker. Dette udledes af Weicks synspunkt på organisationer, hvor følgende er gældende: *“An organization is a network of intersubjectively shared meanings that are sustained through the development and use of common language and everyday social interaction”* (Weick, 1995, s. 38-39). Som citatet antyder, skaber mennesker mening socialt, hvilket kommer til udtryk i brug af ordene intersubjektivitet, delte meninger, fælles sprog og hverdags social interaktion. Hertil gælder det, at *“an attempt to understand and explain how the thought, feeling, and behavior of individuals are influenced by actual, imagined, or implied presence of others* (Weick, 1995, s. 39). Af citatet udleder vi derfor, at menneskers tanker, følelser og handlinger og dermed skabelse af mening, er påvirket af både konkret, forestillet eller underforstået tilstedeværelse af andre mennesker (Hammer & Høpner, 2014, s. 95). Opsamlende sker menings-skabelse derfor som en social proces, hvor mennesker skaber mening via social interaktion men også gennem forestillinger herom. Derfor vil

SSA-eleverne forventeligt skabe mening i henhold til deres sociale omgivelser, eksempelvis det faste personale, praktikvejleder, leder, borgere mv.

### **3. Retrospektiv**

Det næste aspekt, hvorigennem meningskabelse sker, er via det retrospektive aspekt. Skabelse af mening retrospektivt indebærer, at mening skabes ud fra oplevelser, erfaringer, begivenheder, events mv. som mennesker allerede har oplevet (Weick, 1995, s. 25-26). Ifølge Hammer og Høpner indebærer retrospektiv meningskabelse, at når virkeligheden mødes her og nu, så vil mennesker efterfølgende forsøge at tolke øjeblikkets indtryk og tilskrive dem mening, så denne mening senere kan tilskrives andre lignende øjeblikke i fremtiden (Hammer & Høpner, 2014, s. 100). At meningskabelse sker retrospektivt indebærer dermed, at den mening som skabes i nuet, er påvirket af den forforståelse, mennesker har. SSA-eleverne vil derfor forventeligt skabe mening om praktikperiodernes mange elementer, ud fra erfaringer og forforståelser. Dette kan eksempelvis være fra tidligere praktikophold, ufaglært arbejde indenfor området eller fra dengang deres bedstemor var på plejehjem. Forforståelsen er yderligere funderet i det retrospektive aspekt, da forforståelsen udgør de erfaringer, indtryk og forståelser, mennesker møder verden med (Hammer og Høpner, 2014, s. 100). Hertil gælder følgende:

*“[...] the feeling of order, clarity, and rationality is an important goal of sensemaking, which means that once this feeling is achieved, further retrospective processing stops” (Weick, 1995, s. 29).*

I ovenstående citat fremgår det, hvordan mennesker skaber mening, indtil de oplever at orden, klarhed og rationalitet opnås, hvorefter de stopper med at reflektere, tolke og tilskrive tidligere indtryk. Dette begrundet i, at mennesker ofte stiller sig tilfreds med en forklaring, som giver dem en fornemmelse af klarhed og rationalitet, da mennesker skaber mening for at skabe sikkerhed, klarhed og en rationalitet (Hammer & Høpner, 2014, s. 101). På denne måde kobles den socialt skabte mening til det næste meningskabelses aspekt; ledetråde.

#### **4. Ledetråde**

Aspektet om ledetråde omhandler, hvordan mennesker kan skabe mening om alting, hvilket begrundes i, at mennesker har nemmere ved at skabe mening ud fra produkter, frem for ud fra processer (Weick, 1995, s. 49). Konkret defineres ledetråde som *“extracted cues are simple, familiar structures that are seeds from which people develop a larger sense of what may be occurring”* (Weick, 1995, s. 50). Citatet indebærer en beskrivelse af ledetråde som små frø, som mennesker skaber større mening på baggrund af. Grunden til Weick anvender metaforen “frø” om ledetråde er, at mennesker efter at have plantet et frø, har en ide om hvad det kan udvikle sig til, men de kender dog ikke det endelige resultat, da det er kontekstafhængigt (Hammer & Høpner, 2014, s. 104). SSA-eleverne kan derfor forventes at skabe mening ud fra de små ledetråde de får løbende, omkring den arbejdspraksis de indgår i på praktikstederne. Dette kan være om mødestruktur, måden hvorpå de interagerer med borgere med mere.

#### **5. Kontinuerlig proces**

Aspektet med mening som en kontinuerlig proces, omhandler hvordan meningsskabelse er en proces som aldrig slutter, hvorfor den hele tiden er igangværende (Weick, 1995, s. 43). Grunden hertil er, at mennesker hele tiden er i gang med ting, hvilket Weick beskriver som projekter: *“If people are in the middle, what are they in the middle of? One answer, as we saw earlier, is “projects”* (Weick, 1995, s. 45). Disse projekter er nogle, som blandt andet opstår ved, at mennesker hele tiden bliver “kastet” ind i begivenheder og situationer, hvor de må reagere umiddelbart med handling og efterfølgende refleksion (Weick, 1995, s. 44-45; Hammer & Høpner, 2014, s. 106+108). At mennesker hele tiden er i gang med projekter medfører, at når et projekt afbrydes, forsøger mennesker at skabe mening med afbrydelsen (Hammer & Høpner, 2014, s. 108). Dette kan medføre ophidselse, hvis afbrydelsen medfører forsinkelse, og omvendt positive følelser, hvis det får projektet til at accelerere fremad (Weick, 1995, s. 45; Hammer & Høpner, 2014, s. 109). Disse følelser er endvidere nogle, mennesker husker retrospektiv. Derfor får følelserne også en betydning i senere situationer, da mennesker vil sammenligne tidligere situationer og hertil oplevede følelser med de begivenheder de står i, i nutiden (Hammer & Høpner, 2014, 109). Aspektet med meningsskabelse som kontinuerlig proces kan i indeværende speciale være med til at belyse, hvordan SSA-eleverne hele tiden er i en meningsskabelsesproces, da er i gang

med projekter på praktikstederne. Hertil kan disse projekter blive afbrudt ved, at de bliver kastet ind i situationer hvor de umiddelbart må handle og efterfølgende reflektere, hvortil en følelse relateret til afbrydelsen vil opstå og blive husket af SSA-eleverne i fremtidige situationer. Dette kan især være med til at belyse, hvordan SSA-eleverne i den indledende periode kan møde udfordringer som afbryder deres projekter og kræver umiddelbar handling og efterfølgende refleksion, samt at de oplever at få følelser relateret til afbrydelsen, som de husker i efterfølgende handlinger.

## **6. Plausibilitet**

Aspektet om meningsgskabelse via plausibilitet omhandler, hvordan meningsgskabelse kan være drevet af plausibilitet fremfor præcision (Weick, 1995, s. 56). Dette som følge af citatet: *“I need to know enough about what i think to get on with my projects, but no more, which means sufficiency and plausibility take precedence over accuracy”* (Weick, 1995, s. 62). Dette perspektiv beskriver Hammer og Høpner som følgende: *“Vi søger en løsning - ikke løsningen, vi søger en forklaring - ikke forklaringen”* (Hammer & Høpner, 2014, s. 110). Aspektet om meningsgskabelse via plausibilitet fremfor af akkuratesse indebærer derfor, at mennesker i meningsgskabelsesprocesser søger at skabe mening, indtil de oplever at have skabt tilstrækkelig mening. Derfor gælder det også, at mennesker skaber mening om “det store billede”, fremfor hele billedet og dets detaljer (Hammer & Høpner, 2014, s. 111). Endnu en grund til at mennesker skaber mening via plausibilitet fremfor akkuratesse er, at mennesker i nogle tilfælde skal handle hurtigt, hvilket også blev frembragt i det 5. Aspekt om meningsgskabelse som kontinuerlig proces. Eftersom mennesker bliver “kastet” ind i situationer, hvor de hurtigt må handle, sker meningsgskabelse også som en plausibel proces, da mennesker ikke har tid til at skabe mening via akkuratesse, hvorfor plausibilitet indtræder for at muliggøre hurtig handlen (Weick, 1995, s. 58; Hammer & Høpner, 2014, s. 111). SSA-eleverne vil derfor forventeligt skabe mening om helheden af deres praktikperioder, ud fra de enkelte elementer heraf, som de faktisk møder. Dette kunne eksempelvis være meningsgskabelse gennem et informationsbrev, en samtale med en medstuderende eller ud fra kommunens hjemmeside. Skaber eleverne mening herudfra, vil denne være med udgangspunkt i én forklaring, ikke forklaringen.

## 7. *Enactment*

Aspektet meningskabelse via enactment indebærer, at mennesker ofte konstruerer dele af de omgivelser, de er en del af (Weick, 1995, s. 30). Dette udledes af følgende citat: *“I like the word because it suggests that there are close parallels between what legislators do and what managers do. Both groups construct reality through authoritative acts“* (Weick, 1995, s. 31). Citatet antyder hvordan mennesker i organisatorisk kontekst, konstruerer virkeligheden via samhandling. Hertil gælder det, at når mennesker har konstrueret denne virkelighed, så er de også med til at skabe de muligheder og begrænsninger, de efterfølgende møder, når de skal handle (Weick, 1995, s. 31). Dette perspektiv om, at mennesker både konstruerer og at konstruktionen virker tilbage på dem, henviser tilbage til førnævnte om at *“There is a complex mixture of proaction and reaction, and this complexity is commonplace in sensemaking”* (Weick, 1995, s. 23). Dette aspekt peger tydeligt tilbage på vores udgangspunkt i den metodologiske rationalisme, hvor individ og dennes omkringliggende struktur internt påvirker hinanden (jf. Metodologisk perspektiv).

Aspektet om enactment kan være med til at beskrive, hvordan aktører i feltet; uddannelseskonsulenten, praktikvejleder, SSA-elever, faste medarbejdere mv. er med til at konstruere den arbejdspraksis de er en del af via handling, men også hvordan denne konstruktion har en tilbagevirkning på disse aktører.

Ud fra ovenstående fremstår dermed syv aspekter, hvorudfra individer skaber mening. Aspekterne kan svært opdeles, faktisk er de tæt forbundne, hvorfor vi svært kan forvente, at de kan adskilles i analysen af vores empiri.

## Organisatorisk socialisering

*Dette delafsnit redegør for det teoretiske perspektiv organisatorisk socialisering, samt for vores brug heraf. Vores valg af organisatorisk socialisering, som teoretisk perspektiv, er begrundet i, at vi i gennemgangen af de empiriske fund ser det hensigtsmæssige, i at belyse hvilken tilgang kommunens praktiksteder anvender, for at få SSA-eleverne integreret i arbejdspraksis og i det sociale. Hertil mener vi også, at organisatorisk socialisering kan anvendes i besvarelsen af anden del af problemformuleringen om imødekommelsen af udfordringer med henblik på*

*fastholdelse. I udformningen af dette afsnit tager vi udgangspunkt i John Van Maanen og Edgar H. Scheins indledende udvikling af begrebet.*

Inden redegørelsen for Van Maanen og Scheins 12 socialiseringstaktikker, er det centralt at redegøre for deres forståelse af, hvad organisatorisk socialisering er. Grundlæggende beskriver Van Maanen og Schein organisatorisk socialisering som den proces, hvori medlemmer af organisationen lærer at færdes indenfor organisationens kultur (Van Maanen og Schein, 1979, s. 3-4). Der er her tale om processen bag, at nye medarbejdere erhverver sig viden og evner til, at indtage en rolle i organisationskulturen. Yderligere beskriver Van Maanen og Schein dette som en læreproces, hvor medlemmerne af organisationen kontinuerligt lærer hvad de kan og bør kunne, i organisationens rammer. Organisatorisk socialisering er dermed medlemmernes læring, blandt andet af gøremåder og relationsmønstre inden for rammerne af organisationskulturen, hvortil læringen danner grundlag for individets forståelsesramme indenfor arbejdsverdenen (Van Maanen og Schein, 1979, s. 3-4). For indeværende undersøgelse vurderer vi, at teorien om organisatorisk socialisering kan belyse processen bag, at SSA-eleverne lærer at færdes i arbejdspraksis på praktikstederne i kommunen. Eksempelvis kan denne læring indbefatte at tilgå de faste medarbejdere, arbejdsopgaver, borgere med mere, som er en del af den periodemæssige ansættelse, på den enkelte praktikplads. Ligeledes kan teorien bruges til at påpege eventuelle udfordringer, som opstår på baggrund af denne socialiseringsproces.

Formålet med Van Maanen og Scheins teoretiske arbejde er, at bringe opmærksomhed på effekten af de taktikker, som bevidst eller ubevidst anvendes fra organisatorisk side, når medarbejdere socialiseres ind i organisationskulturen (Van Maanen og Schein, 1979, s. 36). Denne socialisering indebærer, at et individ gennemgår en transition, fra en rolle til en anden, indenfor organisationen. Van Maanen og Schein beskriver dermed ikke, at taktikkerne udelukkende påvirker nye medarbejdere. I stedet har taktikkerne en betydning for alle, eftersom Van Maanen og Schein foreslår, at organisatorisk socialisering er en karriere lang proces (Van Maanen og Schein, 1979, s. 3). Dog begrænser vi os til at bruge deres taktikker til at belyse, hvordan SSA-eleverne socialiseres ind i praktikstedet og faget generelt. I henhold til de 12 taktikker er det centralt, at nye medarbejdere ofte vil møde flere taktikker på en gang, hvorfor opdeling mellem udførelsen af diverse taktikker, ikke altid er ligetil i praksis (Van Maanen og Schein, 1979, s. 35). Hertil gælder desuden, at medarbejderne vil blive

socialiseret, trods manglende taktikker, hvorfor de planlagte taktikker kan siges blot at skubbe den naturlige organisatoriske socialisering i en retning, i stedet for at den styres af taktikkerne (Van Maanen og Schein, 1979, s. 36). Dette bunder særligt i, at organisationer er udgjort og kontinuerligt genskabt af individer (Van Maanen og Schein, 1979, s. 5). Vi tolker herudfra, at teoriens bagvedliggende sociale antagelser hænger sammen med vores udgangspunkt i socialkonstruktivismen, hvor det blandt andet gælder, at den sociale verden er skabt og genskabt af de sociale aktører, inden for konteksten (jf. Socialkonstruktivisme). Indtil nu har vi fokuseret på de overordnede tanker indenfor Van Maanen og Scheins teoretiske arbejde, hvortil vi i det følgende vil dykke ned i skildringen af deres 12 specifikke taktikker, hvor den enkelte taktik beskrives ud fra dens modsætning. Dermed fremstilles følgende 6 modstående socialisering par (Van Maanen og Schein, 1979, s. 37):

- Kollektiv vs. Individuel
- Formel vs. Uformel
- Sekventiel vs. Ad hoc
- Fikseret vs. variabel
- Seriel vs. Disjunktiv
- Investiture vs. Divestiture.

### Socialiseringstaktikker

Ovenstående danske oversættelse af Van Maanen og Scheins punktopstilling tager udgangspunkt i psykolog Line Revsbæks oversættelse, hvori det er værd at bemærke, at sjette taktikpar ikke er oversat til dansk, da denne svært kan oversættes direkte (Revsbæk, 2013, s. 169). I det følgende sigter vi efter at redegøre for de seks taktikpar, samt den effekt, den enkelte taktik kan forventes at have på nye medarbejdere i organisationen.

#### ***Kollektiv vs. Individuel***

Disse to taktikker beskriver hvorvidt den nytilkommende gennemgår den organisatoriske socialiseringsproces sammen eller adskilt fra andre nye medlemmer af organisationen (Van Maanen og Schein, 1979, s. 38). Den kollektive taktik refererer her til, at nye medlemmer socialiseres ind i organisationskulturen sammen med andre nye, mens den individuelle taktik i stedet adskiller de nye medarbejdere fra hinanden,

såfremt der altså er flere nye, som træder ind i organisationen på en gang (Van Maanen og Schein, 1979, s. 38). Via den kollektive tilgang, vil der forventeligt opstå en sammenknytning blandt de nye medarbejdere. Dette kan eksempelvis komme til udtryk via en fælles diskurs eller holdning til organisationen blandt de nye medarbejdere, som socialiseres samlet. Den individuelle ændring, som udfaldet af socialiseringen, vil derfor fremstå homogen på tværs af grupperingen af nye medarbejdere (Van Maanen og Schein, 1979, s. 39). På den anden side, frembringer den individuelle taktik også en personlig ændring, som dog i højere grad er påvirket af de erfarne medarbejdere, som omgiver den isolerede nye medarbejder. Dette begrundet i, at når den nye medarbejder isoleres fra andre nye, vil denne være tilbøjelig til at efterligne dét, de erfarne medarbejder gør (Van Maanen og Schein, 1979, s. 39-40). Såfremt en organisation modtager flere nye medarbejdere af gangen, vil de altså forventeligt socialiseres homogent i den kollektive tilgang, mens deres personlige ændring vil variere kraftigt, såfremt de isoleres via den individuelle taktik (Van Maanen og Schein, 1979, s. 38-40).

### ***Formel vs. Uformel***

De formelle og uformelle socialiseringstaktikker henviser til, hvorvidt den nye medarbejder indgår i den daglige arbejdsgang eller ej (Van Maanen og Schein, 1979, s. 43-44). Den formelle socialisering isolerer her den nytilkommende fra arbejdspraksis, en taktik som ofte bruges, når målet er at påvirke indstillingen hos den nye, i henhold til dennes jobfunktion (Van Maanen og Schein, 1979, s. 45). Håbet er her, at den nye medarbejder socialiseres ind i organisationen, med en forudbestemt indstilling til organisation såvel som til arbejdsfunktion (Van Maanen og Schein, 1979, s. 46). Modsat indgår den nye medarbejder, som en del af arbejdspraksis ved den uformelle socialisering, hvorfor der er god mulighed for at lære af de erfarne medarbejdere, særligt med henblik på arbejdsfunktion og sociale aspekter af organisationen (Van Maanen og Schein, 1979, s. 44). Den nye medarbejder forventes hertil at "vælge" en eller flere faste medarbejdere, hvorudfra den nyes socialisering tager sit udgangspunkt. Denne taktik er derfor i høj grad afhængig den faste medarbejders kompetencer til at udfører arbejdsopgaver og til at lære fra sig (Van Maanen og Schein, 1979, s. 46).

Den uformelle socialisering er bedst anvendelig, når målet er fagligkompetenceudvikling, dog nævner Van Maanen og Schein, at der kan være et behov for en indledende formel socialiseringsproces, såfremt indgangen til organisationen kræver, at den nye medarbejder tilegner sig ny viden. Formel tilegnelse af ny viden er dog ikke ensbetydende med, at den nye viden kan anvendes i praksis. Her argumenterer Van Maanen og Schein for, at det formelle tillærte først bliver anvendeligt i praksis, når den nye medarbejder efterfølgende har gennemgået en uformel socialiseringsproces (Van Maanen og Schein, 1979, s. 47). Dette er særligt interessant, da SSA-eleverne, som en del af deres uddannelse, skiftevis er i skole og praktik.

### *Sekventiel vs. Ad hoc*

Disse to socialiseringstaktikker omhandler hvorvidt de trin, som den nye medarbejder skal igennem, for at indtage den specifikke rolle, er planlagt eller kommer i tilfældig rækkefølge. I den sekventielle socialisering vil den nye medarbejder gennemgå diverse trin, som led af oplæringen, hvor rækkefølgen af trinene er forudbestemt og kommunikeret på forhånd. Det omvendte gør sig gældende, når socialiseringen sker ad hoc. Her gennemgår den nye medarbejder de samme trin, dog er rækkefølgen ikke bestemt eller kommunikeret på forhånd (Van Maanen og Schein, 1979, s. 51). I den sekventielle socialisering vil effekten af hvert enkelt trin forventeligt akkumuleres, hvorfor de planlagte trin, kan forventes at have en stor påvirkning på den nye medarbejder, hvis man ser på forskellen fra før og efter den organisatoriske socialisering blev igangsat. Dette fordi man i den sekventielle socialisering har mulighed for at planlægge processen, således at det enkelte trin bygger videre på det forrige (Van Maanen og Schein, 1979, s. 51). Dette fremstår som en fordel for den sekventielle socialisering, men derfor også som en ulempe, ved ad hoc tilgangen. Her kan det forventes, at når rækkefølgen af de enkelte trin ikke på forhånd er planlagt eller kommunikeret, så vil den nye medarbejder udelukkende lære det, som han eller hun tillægger værdi (Van Maanen og Schein, 1979, s. 51). Det forventes derfor, at den sekventielle tilgang medfører, at den nye vil lære at tilgå rollen på én måde - dén som oplæringen dikterer. Det omvendte gør sig hertil gældende for ad hoc tilgangen, hvor en innovativ tilgang til arbejdspraksis og organisation, kan forventes hos den nye medarbejder (Van Maanen og Schein, 1979, s. 54). Så selvom den nye medarbejder potentielt lærer mere i den sekventielle socialisering, kan en mere nytænkende tilgang

til arbejdet forventes, som effekt af en mere ad hoc tilgang til organisatorisk socialisering. Dog er dette ikke nødvendigvis en fordel, eftersom man gennem ad hoc tilgangen ikke kan styre dét, som den nye medarbejdere lærer, netop fordi det lærte her påvirkes af det, som den nye selv tillægger værdi (Van Maanen og Schein, 1979, s. 51-54).

### ***Fikseret vs. variabel***

Dette aspekt af den organisatoriske socialisering, omhandler hvorvidt processen er tidsfastsat eller ej. Den fikserede socialisering refererer dermed til en proces, hvori den nye medarbejder er bevidst om den fastlagte tidsramme, for den organisatoriske socialisering (Van Maanen og Schein, 1979, s. 55). På den anden side beskrives en socialiseringsproces, uden en på forhånd defineret tidsramme, som værende variabel. Denne type taktik indikerer dog stadig overfor den nye medarbejder, hvor langt i forløbet han eller hun er, gennem små tegn (Van Maanen og Schein, 1979, s. 55). Via den variable socialiseringsproces, er det forventeligt, at den nye medarbejder vil indtage sin rolle, som de andre før dem. Dette begrundet i, at den variable socialisering ikke fremstår tydelig, hvorfor den nye medarbejder tænkeligt kan have et behov for at finde komfort i rollen, frem for at være innovativ omkring udførelsen heraf (Van Maanen og Schein, 1979, s. 58). På den anden side vil den fikserede socialiseringsproces bidrage med en mere fast ramme, for den nye medarbejders indtræden i organisationen, hvorfor denne tænkeligt kan have overskud til at tage små omveje mod sin endelige rolle. Den fikserede taktik, kan derved opfordre den nye medarbejder til at være kreativ og innovativ, i sin personlige udførelse af den tilsigtede rolle (Van Maanen og Schein, 1979, s. 59).

### ***Seriel vs. Disjunktiv***

I dette modsætningspar skelnes mellem, hvorvidt den nye medarbejder følger i fodsporene af nuværende eller tidligere erfarne medarbejdere eller ej. Den serielle socialiseringstaktik henviser her til, at den nye medarbejder oplæres af erfarne medlemmer som har samme rolle, som den de selv skal indtage (Van Maanen og Schein, 1979, s. 59). Der henvises derfor til, at den nye er endnu en i rækken, hvorfor "serien" fortsætter, deraf navnet seriel. Via denne socialiserings tilgang repræsenterer den erfarne medarbejder derfor et billede af, hvordan den nye medarbejder ønskeligt skal tilgå sin rolle i organisationen. Heri ligger en fare for, at den nye skræmmes ud af

organisationen, ved at se sin umiddelbare fremtid gennem den erfarne medarbejder (Van Maanen og Schein, 1979, s. 59-60). På den anden side beskriver disjunktive socialiseringsprocesser forløb, hvor den nye medarbejder ikke har nogle at følge i fodsporene af, hvorfor de må finde deres egen måde at udføre deres rolle (Van Maanen og Schein, 1979, s. 60).

Forventningen er, at den serielle socialisering bedst vil muliggøre at den nye kan indtræde i organisationen, på lige fod med de erfarne. Dette begrundet i, at den nye medarbejders fulde indtræden i organisationen er afhængig af, at de erfarne vurderer dem, som værende en man kan stole på og "en af dem". Derfor er det vigtigt, at nye medarbejdere, som minimum, respekterer de erfarne, så der kan opbygges et bånd mellem de to, så den nye kan blive en integreret del af organisationen (Van Maanen og Schein, 1979, s. 62). Dette betyder desuden, at den serielle tilgang højst sandsynligt vil medføre, at de nye indtræder, som de erfarne gør det, hvorfor stagnation af kulturen dog også er tænkeligt (Van Maanen og Schein, 1979, s. 63). På den anden side er det derfor forventeligt at den disjunktive tilgang, vil påvirke den nye til at tilgå sin rolle innovativt og nyskabende, noget som kan medføre forvirring, hos den nye (Van Maanen og Schein, 1979, s. 63).

### ***Devistiture vs. Investiture***

Dette sidste modsætningspar, indenfor organisatorisk socialisering, omhandler hvorvidt den nye medarbejder anerkendes for personlige unikke egenskaber, eller ej (Van Maanen og Schein, 1979, s. 64). Den investiture tilgang sigter efter at påpege hvilke af de personlige og faglige kompetencer, som passer ind i organisationen samt den nyes rolle. På den måde sigter denne tilgang efter, at den nye medarbejder medtager de kompetencer, som passer ind i rollen, for dermed at gøre indtræden i organisationen så nem som mulig. Dermed er formålet med denne tilgang at sige til den nye medarbejder "Du er god, som du er", for derved at udnytte og bygge videre på dennes unikke egenskaber (Van Maanen og Schein, 1979, s. 64). På den anden side sigter den devistiture tilgang efter at fratage de egenskaber, som ikke passer ind i organisationen, for derved at forme den nye medarbejders antagelser og selvopfattelse, så de kan tilgå organisationen efter en bestemt formel (Van Maanen og Schein, 1979, s. 64-65). Den devistiture tilgang vil derfor forventeligt medføre, at den nye vil udføre sin rolle som de erfarne gør det, da målet ved denne taktik er at omforme den nye medarbejders individuelle kompetencer (Van Maanen og Schein, 1979, s. 67). Van Maanen og Schein

beskriver dog, at de to tilgange ikke udelukker hinanden, eftersom den devistiture tilgang ofte er at finde i de indledende perioder af specialiseringsforløb, hvorefter den nye medarbejder vil blive mødt af investiture tilgange senere i socialiseringsprocessen (Van Maanen og Schein, 1979, s. 67).

I ovenstående fremstår dermed 12 organisatoriske socialiseringstaktikker, fordelt på 6 modstående par. Ud fra disse kan vi i analysen belyse hvilke taktikker praktikstederne bruger, bevidst eller ubevidst, for dertil at beskrive hvorvidt den enkelte taktik har en påvirkning på SSA-elevens udfordringer i praktikperioderne.

## Teoretisk opsamling

I socialkonstruktivistiske analyser gælder det, at de teoretiske perspektiver anvendes til at belyse de empiriske fund og problemformuleringen. Endvidere har anvendelsen af teoretiske perspektiver og anvendelsen af begreber herfra, en konstruerende betydning for udformningen af undersøgelsen (Pedersen, 2012, s. 221). På baggrund heraf finder vi det relevant at redegøre for, hvordan de teoretiske perspektiver og begreber anvendes i analysen af de empiriske fund, især for at højne gennemsækeligheden i indeværende undersøgelse.

I anvendelsen af teori i socialkonstruktivistiske undersøgelser gælder det, at formålet er at "*dekonstruere gamle og føje nye perspektiver på de måder, vi ser og forstår verden*" (Pedersen, 2012, s. 222). Netop dette er medvirkende til, at måden hvorpå anvender teorier i indeværende speciale, er ved at bruge teorierne som bidrag til, at tilføje en ny måde, at anskue vores fænomen. Endvidere anvender vi teorierne som supplement til, beskrivende at kunne besvare vores problemformulering. I beskrivende undersøgelser gælder det nemlig, at det ikke er muligt at lave beskrivende besvarelser, uden at inddrage teori. Grunden hertil er, at teorier er medvirkende til at fremhæve, udvælge og organisere empiriske fund i analysen (de Vaus, 2001, s. 225). Netop dette leder videre til en beskrivelse af, hvordan vi praktisk anvender de tre ovenstående teoretiske perspektiver. Da teorierne bruges til at belyse forskellige aspekter af problemformuleringen, kan de også beskrives som bestående af hver deres perspektiver på problemstillingen. Derfor anvender vi også de tre teoretiske perspektiver separat i analysen, hvilket praktisk indebærer, at vi via teorierne frembringer forskellige beskrivelser af de empiriske fund. Der vil derfor opstå

situationer, hvor forskellige begreber vil blive brugt til at frembringe forskellige pointer, om det samme empiriske fund. Derfor supplerer teorierne ikke hinanden, men i stedet bruges de sideløbende til at belyse forskellige elementer af empirien. At dette er en mulighed, bevidner om, at teorierne på nogle punkter overlapper hinanden. Hertil pointeres det, at vi ikke anvender teorierne i deres fulde form, da vi ikke bruger alle teoriernes begreber, men kun de begreber, vi finder relevante i beskrivelsen af de empiriske fund. Dette særligt på baggrund af vores adaptive tilgang, hvor målet ikke er at teste teorien, men at beskrive empirien. Vi accepterer dermed risikoen for at miste elementer af teorierne, til fordel for at kunne beskrive empirien.

Samlet set har vi frembragt 3 begreber i Schöns teori, 7 aspekter i Weicks teori og Van Maanen og Scheins 12 organisatoriske socialiseringstaktikker fordelt på seks modstående par. Omfanget af teoretiske begreber er derfor stort, hvorfor kun de mest relevante begreber, anvendes i analysen, i et forsøg på at beskrive SSA-elevernes udfordringer i den indledende periode på praktikstederne. I afsnittet med analysestrategi fremkommer en model som viser, hvordan analysen er struktureret, samt hvilke teoretiske begreber, der anvendes i beskrivelsen af specifikke fund.

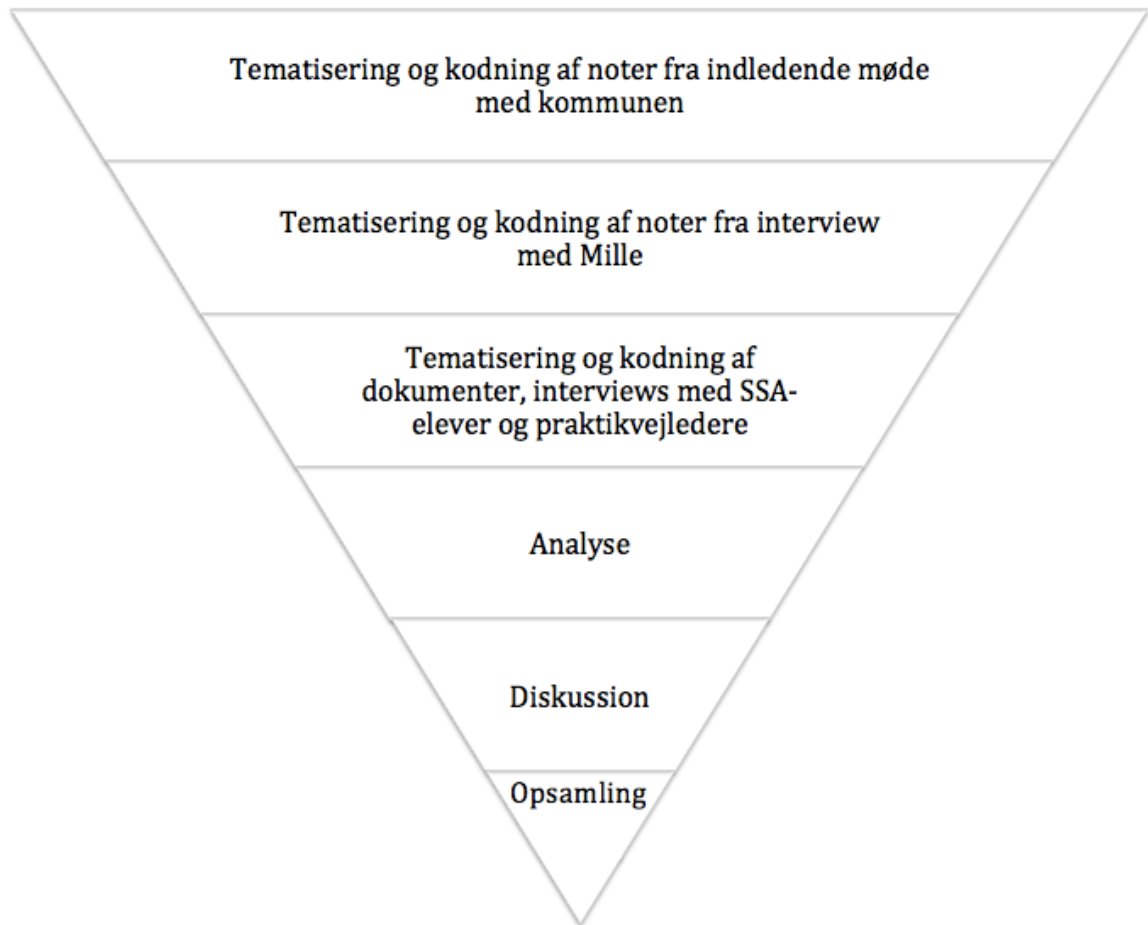
## 6. Analysestrategi

*Dette afsnit har til formål at tydeliggøre den strategi, vi anvender i processen fra gennemgang af de empiriske fund til den udformede analyse, diskussion og afsluttende opsamling. Dermed har afsnittet om analysestrategi også til formål at øge gennemskeligheden i indeværende speciale ved, at tydeliggøre hvordan de empiriske fund bliver behandlet.*

Som det er blevet beskrevet i afsnittet om metodologi, har vi via interviews og dokumenter indsamlet empiri, som bruges til at besvare den udformede problemformulering. Næste skridt i besvarelsen af problemformuleringen er derfor at kode og kategorisere de empiriske fund, for dermed at kunne udforme analysen, diskussionen og slutningsvis opsamlingen. Mere konkret indebærer kodningen en gennemlæsning af det empiriske materiale, hvortil nøgleord knyttes til tekstafsnit (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 262). Dette med det formål, at muliggøre et overblik over, hvilke nøgleord og temaer, som er mest fremtrædende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 262). Måden hvorpå vi har kodet i indeværende speciale er via en gennemlæsning af interviewene og hertil tilknytning af nøgleord til relevante tekstafsnit, med det formål at finde frem til generelle tematiseringer, som dykkes ned i, i analysen.

Den måde hvorpå vi griber analyseprocessen og kodningen an på, kan illustreres med en tragt. Dette ved, at vi først gennemgår og koder noterne fra det indledende møde med kommunen, for dermed at udforme en interviewguide ud fra blandt andet disse kodninger, i interviewet med Mille. Derefter gennemlæste og kodede vi interviewet med Mille, med det formål at udforme interviewguides til interviews med SSA-elever og praktikvejleder, ud fra kodninger fra både det indledende møde og Milles interview. Tragtens form ses dermed ved, at vi løbende gennemgår empiriske fund, koder og tematiserer, som vi holder efterfølgende interviews ud fra. Derfor kan det siges, at vi løbende vælger nogle nøgleord og dermed temaer til og fra, hvorfor tragten også illustrerer det løbende tematiske fokus. Samlet set kan det siges, at tragten afspejler vores adaptive tilgang. Tragten er illustreret nedenfor:

**Figur 5: Tragt over tematisering kodning**



I kodningen og tematiseringen af de empiriske fund er det fremtrædende, at vores forforståelse har en betydning herfor. Vores forforståelse er særligt udgjort af vores teoretiske forståelse ud fra den teoretiske litteratursøgning, hvilket også kommer til udtryk i udformningen af interviewguides, som både sker ud fra teori samt den løbende kodning og tematisering.

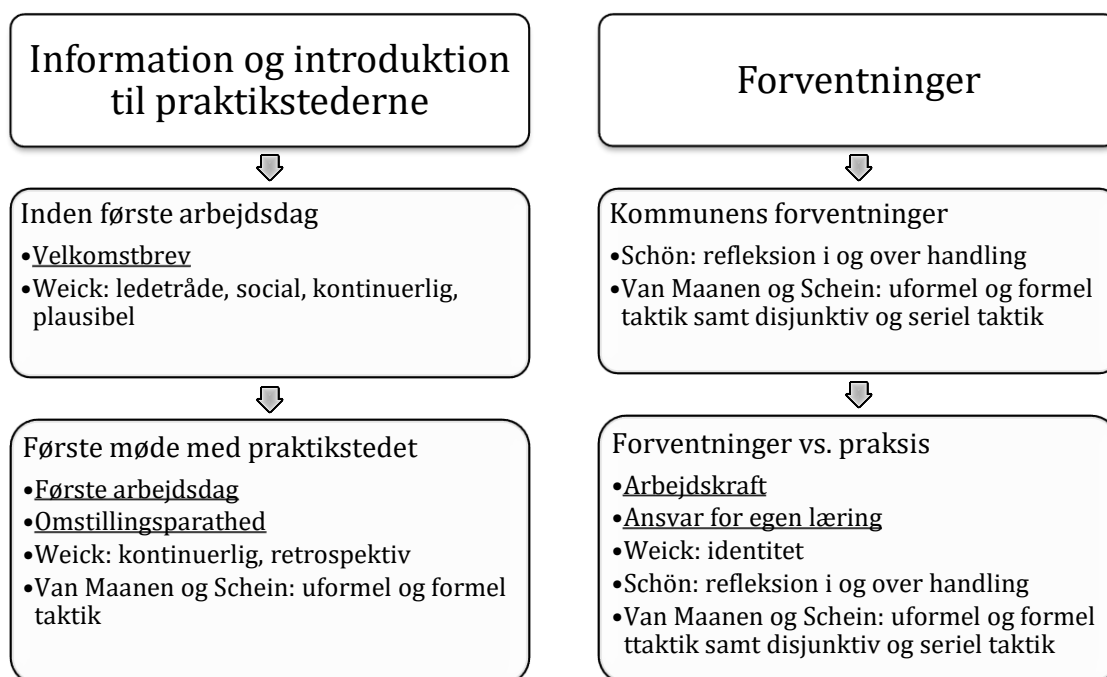
Efter en gennemgang af de empiriske fund kommer vi frem til, at følgende temaer er de mest fremtrædende i beskrivelsen af, hvilke udfordringer SSA-elever møder i den indledende periode på praktikstederne. Disse temaer er understreget i følgende:

SSA-elever møder udfordringer ved

- ... at blive introduceret via et velkomstbrev
- ... måden hvorpå første arbejdsdags forløber
- ... at skulle være omstillingsparat ved praktikstart
- ... at de i praksis bliver brugt som arbejdskraft
- ... at de er ansvarlige for egen læring

Ovenstående er de temaer er nogle, vi i analysen vil dykke yderligere ned i, i analysen. For at strukturere analysen, uddyber vi temaerne under to mere overordnede temaer og dermed overskrifter, som danner struktur i analysen. Denne opbygning og herunder hvilke teoretiske begreber, som bliver brugt til at analysere temaerne, er fremvist i nedenstående figur, som viser den struktur, hvorudfra analysen udformes:

Figur 6: Overordnet tematisering og struktur i analysen



På baggrund af den udformede analyse, fremkommer et afsnit med forslag til, hvordan de fremskrevne udfordringer kan imødekommes og dermed bedre fastholde SSA-eleverne. Denne del udformer vi på baggrund af den frembragte analyse, hvorudfra vi argumenterer for, hvordan udfordringerne kan imødekommes, med det formål bedre at fastholde SSA-eleverne. Udover at argumentere med udgangspunkt i analysen,

inddrager vi også teori, således vores argumentation både er funderet i empiriske og teoretisk funderede pointer.

## 7. Analyse

*Dette afsnit indeholder en analytisk fremstilling af de empiriske fund, undersøgelsen frembringer. Dette bliver gjort ved at inddrage empiri fra de udførte interview samt dokumenter og hertil anvende relevante teoretiske perspektiver, i et forsøg på at beskrive disse fund. Først vil en præsentation af informanterne fremkomme, hvorefter analysen berører den del af problemformuleringen, som omhandler hvilke udfordringer SSA-elever møder i den indledende periode på praktikstederne. Anden del af problemformuleringen om, hvordan disse udfordringer kan imødekommes, vil være i fokus efter analysen.*

### Præsentation af informanter

Som del af empiriindsamlingen blev der holdt fem interviews, med i alt syv informanter. Informanter har forskellige baggrunde, hvorfor vi finder det relevant kort at beskrive disse. Dette er eksempelvis begrundet i, at informanternes udtalelser især er påvirket af hvilken stilling og erfaring de har, inden for kommunen og faget.

#### **Præsentation praktikvejledere og uddannelseskonsulent**

Det første interview der blev holdt, var med uddannelseskonsulenten, som går under aliaset Mille. Mille har været ansat i SOSU verden siden først i 90'erne og er i dag uddannelseskonsulent i kommunen, som indeværende speciale arbejder ud fra. Hendes arbejdsopgaver indebærer at være arbejdsgiver, holde samtaler og ansætte SOSU-elever, samt vejlede disse hvis der opstår problematikker ude på praktikstederne (Bilag 4, s. 2). Derudover er det også Mille, som fordeler SSA-eleverne ud på de forskellige praktiksteder (Bilag 4, s. 3).

Andet interview blev holdt med en praktikvejleder, som går under aliaset Heidi. Heidi er uddannet SSA og har besat stillingen som praktikvejleder i 10-15 år (Bilag 9, s. 1). Stillingen som praktikvejleder indebærer, ifølge Heidi, at sende velkomstbrev og finde tøj samt andet udstyr til SSA-eleverne ved praktikstart. Derudover skal Heidi som praktikvejleder holde forventnings- og forudsætningssamtale med SSA-eleverne, samt planlægge praktikforløbet, således SSA-eleverne bliver introduceret til praktikstedet og får arbejdsopgaver, som kan

bidrage til den læring og opnåelse af de læringsmål, SSA-eleverne skal opnå i praktikperioden (Bilag 9, s. 2).

Vi har desuden afholdt et interview med Melanie, som også er praktikvejleder. Hun har haft denne stilling i 5-6 år i kommunen, hvor hun inden det har en tilsvarende stilling lige så længe, i en anden kommune. Hun beskriver, at hun skal skabe rum til læring for eleverne, hvor hun igennem sin mavefornemmelse, skal danne individuelle rammer for trivsel og faglig udvikling (Bilag 10, s. 1-2). Udover det indblik i rollen som praktikvejleder vi har fået af Heidi og Melanie, fremstår følgende officielle udlægning om rollen som praktikvejleder, ud fra dokumentet ”Rammer for SOSUelever og funktionen som ansvarlige praktikvejleder”:

- “1. Introducere eleven, så vedkommende føler sig velkommen.*
- 2. Afholde forventningssamtalen.*
- 3. Vejlede eleven i de daglige praktiske opgaver og sikre, at eleven kan udføre de anviste opgaver korrekt.*
- 4. Være rollemodel for eleven.*
- 5. Holde sig løbende orienteret om elevens standpunkt og sikre løbende konstruktiv evaluering.*
- 6. Afholde midtvejsevalueringen.*
- 7. Planlægge daglige arbejdsopgaver sammen med eleven, så denne overholder sine kompetencer og arbejder hen imod målene for praktikforløbet*
- 8. Medvirke til at eleven bruger sin teoretiske viden i praksis og begrundes sine handlinger både mundtligt og skriftligt.*
- 9. Udforme og afholde standpunktsbedømmelsen.*
- 10. Medvirke til, sammen med praktikansvarlig og gruppe, at skabe et positivt, trygt og de 14 introduktionsdage” (Bilag 13, s. 5).*

### **Præsentation af SSA-elever**

Det første udførte interview var fokusgruppeinterviewet med de tre SSA-elever, som går under aliasnavnene Nikolaj, Lis og Ane. Nikolaj er midt i fyrrerne og har tidligere arbejdet indenfor metalindustrien. Han valgte dog at skifte job, hvorfor han fik arbejde som ufaglært pædagogmedhjælper og efterfølgende som ufaglært SOSU i 2 år, hvorefter han blev uddannet SSH (Bilag 7, s. 2-4). Lis er også midt i fyrrerne, har været elev som butiksassistent, men valgte at skifte jobområde og arbejde som ufaglært i

halvandet år, som udekørende i hjemmeplejen. Herefter startede hun på SSH-uddannelsen og derefter SSA-uddannelsen (Bilag 7, s. 2). Ane er i slut tyverne og er uddannet butiksassistent, men valgte i november 2013 at arbejde som ufaglært i et år på et plejehjem, hvorefter hun startede hun på SSH-uddannelsen (Bilag 7, s. 4). Fælles for alle tre SSA-elever ved fokusgruppeinterviewet er, at de har merit i form af SSH-uddannelsen og er i tredje praktikperiode.

Udover interviewet med Nikolaj, Lis og Ane, blev der holdt et enkeltpersonsinterview med en SSA-elev uden merit og under 25 år. Hun går under alias Malene. Malene er i starten af tyverne og startede på SSA-uddannelsen i januar 2019 (Bilag 8, s. 2). Hun har en ungdomsuddannelse i form af HHX, men besluttede sig for, efter at have arbejdet som ufaglært afløser i en hjemmepleje i 3-4 måneder, at tage SSA-uddannelsen, da hun gerne ville arbejde med mennesker (Bilag 8, s. 2). Malene er endvidere i sin første praktikperiode på et plejecenter (Bilag 8, s. 2).

## Information og introduktion til praktikstederne

*I gennemgangen af den indsamlede empiri finder vi, at nogle af de udfordringer SSA-eleverne møder i den indledende periode på praktikstederne, er tilknyttet selve introduktionen til praktikstedet. Disse udfordringer synes at være tilknyttet henholdsvis inden første arbejdsdag og den første arbejdsdag. Den følgende del af analysen dykker derfor ned i denne periode, hvortil vi via vores teoretiske udgangspunkt, vil beskrive de specifikke udfordringer, som SSA-eleverne møder.*

### Inden første arbejdsdag

En af de udfordringer vi finder SSA-elever oplever at møde i den indledende periode praktikstederne synes at være tilknyttet måden hvorpå, SSA-eleverne introduceres til praktikstedet, inden første arbejdsdag. Her finder vi, at første arbejdsdag og praktikperioden som helhed, synes at være en situation eller et event (jf. Meningsskabelse), som SSA-eleverne søger at skabe mening med. Dette begrundes vi med, at SSA-eleverne beskriver, hvordan de inden første arbejdsdag oplever at være “nervøse”, have “sommerfugle i maven” og være “stressede” (Bilag 8, s. 4; Bilag 7, s. 9+16+17). Disse følelser finder vi kan være knyttet til det faktum, at SSA-eleverne introduceres til praktikstedet på en måde der medfører, at de ikke kan skabe tilstrækkelig mening om praktikstedet og -perioden, hvorfor ovenstående følelser

fremkommer. Dette leder videre til relevansen af en beskrivelse om, hvordan introduktionen til praktikstedet foregår.

Helt konkret ser vi igennem interviewet med Mille og ud fra SSA-elevernes uddannelsesplan, at introduktionen til praktikstedet foregår ved, at SSA-eleven, senest fire uger inden første arbejdsdag modtager et velkomstbrev, fra deres kommende praktikvejleder (Bilag 4, s. 3; Bilag 12, s. 2). En beskrivelse af hvad velkomstbrevet indeholder fremgår i interviewet med Melanie, som beskriver følgende om velkomstbrevet:

*“Jeg sender en mail til dem, med et velkomstbrev og med en uddannelsesplan, som kommunen har, hvor målene fremgår... alt muligt forskelligt. [...] Og så sender vi... nu skal jeg lige tænke mig om... invitationen til forflytning, hvis de ikke har haft det [...] Og så sender vi invitationen til undervisning i vores journalsystem også. Og så skriver vi også, og ligger en arbejdsplan med, en fire ugers rute, så de kan se hvornår de skal møde og at vi glæder os til at modtage dem; hvor de skal møde ind henne og at de er velkomne til at ringe og skrive til mig”* (Bilag 10, s. 8).

Endvidere beskriver Heidi følgende om det velkomstbrev, hun sender ud til sine SSA-elever:

*“Jamen det indeholder øh... for det første indeholder det jo egentlig at man får sendt et velkomstbrev, altså at man får sendt det materiale som man sammen i kommunen at det er det der skal sendes, det har ikke altid været sådan [...] der er vi allerede klar over at de skal have noget undervisning i noget elektronik og de skal have undervisning i vores journaler og de får noget forflytning og de får noget AMR, altså de er så meget dækket ind og det ved de egentlig at de får det sammen med en vagtplan”* (Bilag 9, s. 2).

Ud fra ovenstående citater udlever vi, at velkomstbrevet blandt andet indeholder en vagtplan, information om hvilken praktikvejleder de er tilknyttet samt kontaktoplysninger til denne. Derudover indeholder velkomstbrevet uddannelsesplanen.

## Uddannelsesplanen

Uddannelsesplanen som bliver medsendt i velkomstbrevet, finder vi er særlig central, da den indeholder en del informationer om, hvad SSA-eleverne kan forvente at praktikperioderne skal indeholde, samt hvad der fra praktikstedet forventes af SSA-eleven, når denne er i praktik.

I forhold til hvad der forventes af SSA-eleverne beskrives det i uddannelsesplanen, at de skal følge de regler, kommunen har om forflytnings- og rygepolitik samt konfliktforebyggende politik (Bilag 12, s. 4). Derudover forventes det, at SSA-eleverne arbejder 37 timer om ugen, hvoraf 2 af timerne er studietid (Bilag 12, s. 9). Udover mere konkrete regler, forventes det også, at SSA-eleverne skal arbejde efter det værdigrundlag, der er i kommunen. Mere konkret indebærer disse værdier følgende 4, som er illustreret i nedenstående billede fra uddannelsesplanen (Bilag 12, s. 4):

**Billede 1: Værdier i kommunen**



Som billedet illustrerer, er kommunens værdier 1. Glade borgere: at borgerne i kommunen skal være glade, hvorfor de skal have fritid, livskvalitet, arbejde og have et netværk, 2. Tilfredse medarbejdere der gør en forskel, 3. Sund økonomi: effektiv værdiskabelse, 4. Udviklingsperspektiv: fremdrift, teknologi og udvikling (Bilag 12, s. 4). Netop disse 4 værdier er nogle, det forventes at SSA-eleverne arbejder efter når de er i praktik i kommunen.

Udover det forventes at SSA-eleverne følger og efterlever ovenstående regler og værdier, bliver det også fremhævet for eleverne, hvilke forventninger kommunen har til dem i deres rolle som elev. Her gælder følgende (Bilag 12, s. 8):

- *“Du har udarbejdet personlige og faglige mål for praktikken*
- *Du har udarbejdet skriftlige forventninger.*
- *Du er aktiv og tager medansvar i tilrettelæggelsen af dine egne læreprocesser ud fra din læringsstil.*
- *Du er engageret og spørgende.*
- *Du forholder dig kritisk til og reflekterer over egne og andres handlinger*
- *Du indgår positivt i arbejdsfællesskabet, hvor der er gensidig respekt, ansvar og hensyn i forhold til praktikstedets opgaveløsning.*
- *Du er opsøgende i forhold til tilegnelse af ny viden, herunder at tage initiativ til at søge vejledning.*
- *Du anvender logbog og forbereder dig skriftligt til vejledning, samtaler og evalueringer”*

Endvidere gælder det, at eleven skal levere et stykke arbejde på praktikstedet, hvorfor SSA-eleverne må forvente hjemmearbejde udover de 37 timer (Bilag 12, s. 4). Dette leder videre til, at det beskrives i uddannelsesplanen, at læring ansues som en personlig og individuel proces, der udvikles i sociale sammenhænge, samtidig med at det er en aktiv, selvvalgt og selvtilrettelagt proces (Bilag 12, s. 8). Herudfra finder vi det fremtrædende, at læring synes at være noget, den enkelte SSA-elev skal prioritere og tage ansvar for.

Udover at indeholde specifikke forventninger til SSA-eleven, indeholder uddannelsesplanen også information om, hvad SSA-eleverne kan forvente af praktikstedet. Det er eksempelvis i forhold til praktikvejlederens rolle, hvor SSA-eleven kan forvente, at praktikvejlederen gør følgende (Bilag 12, s. 5):

1. *”Introducere eleven, så vedkommende føler sig velkommen.*
2. *Afholde forventningssamtalen.*
3. *Vejlede eleven i de daglige praktiske opgaver og sikre, at eleven kan udføre de anviste opgaver korrekt.*

4. *Være rollemodel for eleven.*
5. *Holde sig løbende orienteret om elevens standpunkt og sikre løbende konstruktiv evaluering.*
6. *Afholde midtvejsevalueringen.*
7. *Planlægge daglige arbejdsopgaver sammen med eleven, så denne overholder sine kompetencer og arbejder hen imod målene for praktikforløbet.*
8. *Medvirke til at eleven bruger sin teoretiske viden i praksis og begrundet sine handlinger både mundtligt og skriftligt.*
9. *Udforme og afholde standpunktsbedømmelsen.*
10. *Medvirke til, sammen med praktikansvarlig og gruppe, at skabe et positivt, trygt og udviklende uddannelsesmiljø.”*

Udover forventninger til praktikvejlederen gælder det også, at SSA-eleverne i praktikperioden kan forvente at bygge kompetencer inden for nedenstående områder:

- *”Kliniske sygeplejefaglige kompetencer*
- *Kunne understøtte og arbejde ind i det sammenhængende borger/patient-forløb herunder arbejde m. patientsikkerhed*
- *Tværfagligt og tværsektorielt samarbejde*
- *Tidlig opsporing og observation*
- *Hygiejne*
- *Koordinerende og kvalitetssikring” (Bilag 12, s. 6)*

Hertil ses det, at en kompetence anses som værende opnået, når eleven er i stand til at leve op til de krav, som arbejdspladsen stiller til færdiguddannede SSA-elever (Bilag 12, s. 6).

Opsamlende i forhold til uddannelsesplanen finder vi, at dokumentet indeholder informationer om, hvordan det forventes at SSA-eleverne indgår i praksis, men også hvad SSA-eleverne kan forvente praktikperioderne indeholder. På baggrund heraf argumenterer vi for, at velkomstbrevet, og især uddannelsesplanen som er vedlagt heri, har til hensigt at give SSA-eleverne information om praktikstedet og de forventninger, der er til forløbet. Hermed finder vi, at velkomstbrevet indeholder information, hvorudfra SSA-elever kan skabe mening om praktikstedet og -forløbet. Dette

begrundes med Weicks aspekt om *ledetråde*, der konkret indebærer, at individer skaber mening og en samlet forståelse ud fra ledetråde, som de trækker ud fra en kontekst og forbinder til en anden (Jf. Meningsskabelse). Ud fra dette aspekt argumenterer vi for, at velkomstbrevet indeholder informationer og dermed ledetråde, hvorudfra SSA-eleverne kan skabe mening. Konkret finder vi at disse ledetråde er udgjort af de regler og konkrete forventninger, som fremstår om at følge værdier og agere i rollen som SSA-elev, samt ledetråde i form af de forventninger der er til praktikvejlederens rolle i praktikperioderne. Denne antagelse om, at velkomstbrevet indeholder ledetråde som SSA-eleverne skaber mening ud fra, kan endvidere begrundes i en udtalelse fra Ane. Hun beskriver nemlig, hvordan hun var bange, havde ondt i maven og var frustreret over at skulle i praktik, i en situation, hvor hun ikke havde fået velkomstbrevet inden første arbejdsdag (Bilag 7, s. 14). Denne oplevelse synes Malene også at have haft, da hun beskriver, hvordan hun blev stresset af, at velkomstbrevet ikke kom de 4 uger inden første arbejdsdag, som det ellers kan forventes ud fra uddannelsesplanen (Bilag 12, s. 2):

*“Jamen altså jeg var sådan lidt til at starte med stresset, fordi alle mine skolekammerater de havde fået af vide hvor de skal være henne og jeg var så en af de sidste som fik det af vide. Og jeg var sådan nødt til at skrive ind to gange til dem for at høre hvor jeg skulle være henne, fordi min vejleder så ikke havde fået sendt det der brev til mig endnu”* (Bilag 8, s. 4).

På baggrund af Malene og Anes oplevelser af at have ondt i maven, være frustreret og stressede som følge af, at velkomstbrevet ikke kom rettidigt, udleder vi, ud fra Weicks aspekt om meningsskabelse via ledetråde, at praktikperioden og især første arbejdsdag udgør et event eller en begivenhed, som SSA-eleverne søger at skabe mening om. Derfor er velkomstbrevet og ledetrådene heri centrale for, at SSA-eleverne kan skabe mening om praktikperioden. Vi ser derfor en udfordring i de tilfælde, hvor SSA-eleverne ikke modtager velkomstbrevet rettidigt, eftersom det kan medføre, at de, ligesom Ane og Malene, ikke har nok information til at skabe mening om praktikperioden og første arbejdsdag, hvilket tænkeligt gør at de får ondt i maven, bliver frustreret eller stressede.

## Modtagelsen af informationsbrevet

Selvom velkomstbrevet og heri uddannelsesplanen synes at bidrage med nødvendig information, som SSA-eleverne skaber mening ud fra, tyder det på, at mængden eller typen af den information velkomstbrevet indeholder, er utilstrækkelig. Utilstrækkelig i forhold til ikke at bidrage med nok eller den nødvendig information, som SSA-eleverne skal bruge for at skabe mening om første arbejdsdag og praktikperioden. Dette begrundes i, at selvom der fremgår en forventning om, at SSA-eleverne læser velkomstbrevet, så er det ikke alle der gør det. Dette fremkommer af fokusgruppeinterviewet, hvor både Lis og Nikolaj beskriver en sådan forventning (Bilag 7, s. 15). Derudover beskriver Melanie, at hun forventer, at SSA-eleverne inde første arbejdsdag har læst velkomstbrevet:

*“Jamen der har man jo en forventning om at de har studeret og kigget i deres uddannelsesplan, så de har en ide om hvad der er kommunens værdigrundlag og hvad man arbejder ud fra, sådan nogle ting ikke [...] Så ja at de er forberedt til dagen ikke også”* (Bilag 10, s. 14).

Selvom Lis, Nikolaj og Melanie udtrykker, at SSA-eleverne inden første arbejdsdag forventes at skulle læse velkomstbrevet, fremkommer det i følgende citat fra fokusgruppeinterviewet, at det ikke er altid, er tilfældet, at alle elever læser hele velkomstbrevet:

*“A: det kan jeg lige så godt sige, at jeg har aldrig gjort [læst] det. Jeg har lige kigget og okay hvad er det, der er noget med hvordan vi skal lave et mindmap og sådan nogle ting, og så kigger man det igennem og siger “fint nok” og så er det det”*

*[...]*

*“I: [...] hvordan modtager i det her, hvordan er det at få sådan et velkomstbrev i hånden og læse det*

*N: uoverskueligt*

*A: ja og jeg læser altså ikke noget af det*

*L: mega uoverskueligt. Altså jeg læser velkomstbrevet fra min vejleder, så læser jeg min vagtplan, kontakter, men de 50 sider med værdier om at være ansat i*

*kommunen og det her, den er uoverskuelig så det er til at kaste op over” (Bilag 7, s. 16).*

Af citatet fremgår det, at Ane slet ikke læser velkomstbrevet, mens Lis kun læser noget af det. At de ikke læser hele velkomstbrevet, finder vi kan være begrundet i omfanget af velkomstbrevet. Dette ved, at SSA-eleverne i ovenstående citat beskriver brevet som værende uoverskueligt. Denne uoverskuelighed finder vi kommer af omfanget af sider i velkomstbrevet, da både Nikolaj og Lis beskriver velkomstbrevet som værende omkring 50 sider (Bilag 7, s. 15), hvortil Nikolaj beskriver, at velkomstbrevet indeholder yderligere links, med beskrivelser for målene om praktikperioden, hvorfor mængden af sideantal kommer op på 652 sider (Bilag 7, s. 15). Hertil gælder det dog, at det kun, ifølge Nikolaj og Lis, forventes at de læser de omkring 50 sider, som indeholder uddannelsesplanen og praktisk information (Bilag 7, s. 15-16). Dog fremkommer omfanget med disse 50 sider som værende uoverskuelige for både Lis og Nikolaj, hvilket også kan er en oplevelse Melanie har: *“Jeg sender en mail til dem, med et velkomstbrev og med en uddannelsesplan, som kommunen har, hvor målene fremgår... alt muligt forskelligt. Der står så meget, jeg kan dårligt huske det. Det er sådan en tyk en”* (Bilag 10, s. 8).

Kort opsamlende indeholder velkomstbrevet således informationer, hvorudfra SSA-eleverne kan skabe mening om første arbejdsdag og praktikperioden, hvorfor det synes at udgøre en udfordring, hvis SSA-eleverne ikke får velkomstbrevet rettidigt; altså 4 uger før første arbejdsdag. Dog synes det også, at velkomstbrevet ikke bliver læst af alle, hvilket vi finder kan være begrundet i, at omfanget af velkomstbrevet fremkommer som værende uoverskueligt. Herudover finder vi yderligere, at uoverskuelighed ikke er det eneste, som kan være grunden til, at SSA-eleverne ikke læser hele velkomstbrevet. Dette begrundes i, at Lis beskriver velkomstbrevet som værende upersonligt, hvorfor hun i stedet besøger praktikstedet inden første arbejdsdag:

*“men jeg vil omvendt sige, jeg har faktisk gjort det hver gang jeg skulle ud i praktik, på mine uddannelsessteder i kommunen, der har jeg faktisk besøgt dem inden jeg skal derud, for jeg vil gerne se giraffen inden jeg møder ind. Jeg synes det er upersonligt at sende sådan en ud til mig og jeg møder ikke min vejleder pr. ansigt. [...] Så derfor har jeg faktisk altid gjort det, og det er lige meget om det har været det ene sted eller det andet sted. Lige meget hvor jeg har været, der har jeg faktisk været ude 14 dage før og sige goddag til stedet. Det er selv, noget jeg har gjort på eget initiativ, for jeg synes simpelthen at det er upersonligt og uforskammeligt på en eller anden måde” (Bilag 7, s. 16).*

Vi ser citatet som et tydeligt udtryk for, at Lis ønsker personlig kontakt med praktikstedet, inden første arbejdsdag. Dette særligt begrundet i, at Lis på egen hånd opsøger praktiksted og -vejleder, for at oprette den personlige kontakt, som hun søger. Perspektivet om at kontakten mellem SSA-eleverne og praktikstedet inden første arbejdsdag kan opfattes som værende upersonligt, kan også udledes ud fra det faktum, at begge praktikvejlederne i interviewet beskriver, at de nogle gange modtager opkald fra SSA-elever inden første arbejdsdag. Dette fremkommer i interviewet med Melanie, da vi spørger ind til, om der er nogle, som kan finde på at ringe til hende inden første arbejdsdag:

*“Ja, det kan der sagtens komme. Det er sådan noget med; ”Er det en cykel når jeg kommer”, eller sådan et eller andet. ”Hvad gør vi lige med det”, ”Jeg har ikke kørekort, hvad gør man så” [...] Jamen så skriver vi lidt sammen eller også så ringer jeg dem op, og så får vi lige en sludder. Det kan også være noget med noget ferie” (Bilag 10, s. 9).*

Endvidere beskriver Heidi også, hvordan nogle SSA-elever ringer til hende inden første arbejdsdag: *“nogle de ringer og siger ”jeg forstår ikke den vagtplan jeg har fået, for der står jo at jeg kun skal arbejde 35 timer og i den ene uge der har jeg...” [...] så det er sådan nogle relevante spørgsmål hvis de ringer” (Bilag 9, s. 10).* Ud fra ovenstående citater med Melanie og Heidi finder vi, at nogle SSA-elever kontakter praktikvejledere inden første arbejdsdag, hvilket kan være over mail eller telefon. Denne kontakt forestiller vi kan komme af et behov for, at få personlig kontakt til praktikvejlederen, men især også af et behov for at få yderligere eller anden information, end den

velkomstbrevet bidrager med. At velkomstbrevet, men også introduktionsdagen i Malenes tilfælde, ikke bidrager med nok information, udledes også af følgende citat af Malene:

*“altså jeg synes måske det... vi havde lidt forventet at vi skulle ned og høre om uddannelsen og sådan noget og høre hvad det var vi gik ind til, men det var egentlig meget sådan rigtig rigtig kort øhm, så synes jeg måske der godt kunne have været noget sådan mere uddybning altså, måske sådan så vi fik et rigtigt indblik i hvordan det kom til at være” (Bilag 8, s. 6).*

Udover at kontakte praktikvejlederen for at få information, som de kan skabe mening ud fra, finder vi ligeledes, at SSA-eleverne henvender sig til sine medstuderende, i søgen på mere information end den velkomstbrevet giver. Dette ved, at SSA-eleverne i skoleperioden erfaringsudveksler med hinanden, ud fra de oplevelser, de forskellige elever måtte have af de enkelte praktiksteder. Dette udledes af følgende citat fra Melanie:

*“Fordi eleverne er også forventningsfulde når de går ude på skolen. De glæder sig, og de snakker meget om ”nå jamen hvor skal du hen i praktik og hvor skal du hen” [...] Har du hørt noget” ”åh det er længe siden” og ”hvorfor har jeg ikke det”... og det tror jeg fylder rigtig rigtig meget” (Bilag 10, s. 11).*

Hertil er følgende citat fra Nikolaj interessant, særligt fordi Lis melder sig enig:

*N: for jeg tror at vi brugte en hel uge på at diskutere i skolen*

*L: ja så fordi så var der nogen som kendte nogen der også kendte nogen som vidste hvem hun var, og han var bare dum og man tænkte bare “hold da kæft nu kører det” [...]*

*N: man kan sige, at hvis man i skoleperioden venter 4 uger på at komme i praktik, så er der en masse spørgsmål til hinanden “hvad gør du, hvad skal...”*

*O: så man når måske at køre det lidt op?*

*Alle: ja*

*N: man gejler lige hinanden op*

*L: ja” (Bilag 7, s. 17-18).*

At SSA-eleverne snakker med medstuderende om praktikstederne finder vi sker, som et led i at få information om praktikstederne, hvorudfra de kan skabe mening om første arbejdsdag og praktikperioderne som helhed. Det at informationen fås ved at snakke med medstuderende kan beskrives med Weicks aspekt om skabelse af mening som en *social proces*. Konkret indebærer meningskabelse via socialt aspekt, at mening om events eller begivenheder, skabes i relation med andre mennesker (Jf. Meningskabelse). Herudfra finder vi, at SSA-eleverne søger at få yderligere information og skabe mening herudfra socialt, ved at snakke med medstuderende om de enkelte praktiksteder.

Ud fra ovenstående finder vi dermed, at velkomstbrevet introducerer SSA-eleverne til praktikstedet ved at give dem information og ledetråde om praktikstedet og -perioden, hvorudfra de kan skabe mening. Dog fremgår det, at velkomstbrevet er uoverskueligt, upersonligt og ikke tilbyder tilstrækkelig information. Derfor ser vi, at SSA-eleverne søger yderligere mening via social interaktion med medstuderende og ved at henvende sig til praktikvejlederen. Denne proces finder vi yderligere at kunne beskrive med Weicks begreb om meningskabelse via *plausibilitet*, hvilket konkret indebærer, at mennesker vil stille sig tilfreds ved at skabe plausibel mening, frem for præcis mening (jf. Meningskabelse). Vi finder at SSA-eleverne forsøger at skabe mening plausibelt og socialt, da de forsøger at danne plausibel mening, har problemer hermed, da de ikke har nok informationer. Derfor søger SSA-eleverne at skabe mening om praktikstedet ud fra velkomstbrevet og socialt, via, henvendelser til praktikvejlederen eller via social interaktion med medstuderende. Derfor tyder det også på, at SSA-eleverne i et forsøg på at danne plausibel mening, heller ikke formår at danne en mere præcis form for mening. Dette finder vi kan udgøre en udfordring, da vi i interviewene finder, at SSA-elever har skabt mening og hertil forventninger om første arbejdsdag eller praktikperioden som helhed, som ikke blev mødt i praksis. Dette udledes blandt andet af følgende citat fra Malene, som beskriver en situation hvori hun troede, at hun skulle i praktik på et plejecenter, mens hun første arbejdsdag opdagede, at hun skulle være i praktik i en hjemmepleje:

*“det gjorde meget at den første jeg kom der blev jeg så forvirret over at jeg skulle have været det andet sted, og jeg havde glædet mig til at jeg skulle et sted hen hvor der ikke var så mange borgere og sådan noget og så kom jeg lige*

*pludselig et sted hen hvor der var sådan 30 borgere i stedet for 10, det lige pludselig en forskel” (Bilag 8, s. 20).*

Opsamlende finder vi en udfordring i, at SSA-eleverne ikke får nok eller nødvendig information om praktiksted og - periode, via velkomstbrevet, hvorudfra de kan skabe mening. Denne udfordring med for lidt information finder vi leder videre til endnu en udfordring, tilknyttet kontakten med praktikstedet inden første arbejdsdag. Denne udfordringer er begrundet i, at SSA-eleverne søger at få yderligere information via social interaktion og ved i nogle tilfælde at henvende sig til praktikvejlederen inden første arbejdsdag. Dette udgør en udfordring, da det kan medføre, at SSA-eleverne skaber plausibel mening om praktikstedet fremfor præcis mening, hvorfor de kan opleve at deres mening og hertil forventninger til praktikstedet, ikke bliver mødt i praksis og medføre, at de bliver “forvirret”.

At SSA-eleverne oplever at kontakten og den hertil givet information om praktikstedet inden første dag ikke giver dem nødvendig information, synes at medføre et ønske om, at møde praktikstedet inden første arbejdsdag.

### Første møde med praktikstedet

Som nævnt ovenfor synes det, at SSA-elever udtrykker et ønske om at møde praktikstedet, inden første arbejdsdag. Dette udledes blandt af nedenstående citat af Nikolaj:

*“[...] jamen så læg den [introduktionsdagen] der hvor vi skal have vores information, så vi kan stille spørgsmål som vi er i tvivl om, så vi kan gøre det mens vi er der. Og så kan vi lige få sagt goddag [...] Altså lige få ping ponget lidt og så tilbage på skolen. Så har man lidt ro i maven (Bilag 7, s. 16).*

I citatet henviser Nikolaj til, at han ser en fordel i, at introduktionsdagen placeres dér, hvor de modtager informationsbrevet, altså fire uger før første arbejdsdag. Dermed argumenterer han for, at informationsbrevet modtages mens de er på praktikstedet første gang, så der er mulighed for at møde praktiksted og -vejleder, samt få sit informationsbrev. Da vi spurgte yderligere ind til denne pointe, opstod følgende dialog mellem Nikolaj, Lis og Ane:

*N: for at få fjernet den der sommerfugl man har i maven. Hvad er det jeg skal ud til ikk også. Fordi det er sådan lidt mere uofficielt når det er 4 uger før man skal starte [...] når man så har været derude så er det hele faldet, bum [...] så har man lidt mere ro på det [...]*

*L: [...] Det ville simpelthen afmystificere en hel del ting, hvis det var man lige gik ud og sagde goddag, jeg er den og...*

*A: eller kalde vejlederne op på skolen, et eller andet. Bare man møder vejlederen, for det er jo ligesom hende som skal følge mig eller... Så det kunne være rart at se i stedet for bare at få et navn eller lige en opringning [...]" (Bilag 7, s. 16-17)*

Ud fra ovenstående citat udleder vi, at SSA-eleverne udtrykker et ønske om at møde praktikstedet og praktikvejlederen inden første arbejdsdag, for at få afmystificeret praktikstedet og fjerne "sommerfuglen i maven", samt at møde og dermed danne en relation til praktikvejlederen. Netop dette kunne også forestilles at være gavnligt for Malene, da hun beskriver, at hun godt kunne tænke sig at få et rigtigt indblik i praktikperioden, inden starten heraf (Bilag 8, s. 6).

Ud fra SSA-eleverne med merit og Malenes udtalelser udleder vi, at de har et ønske om at møde praktikstedet inden første arbejdsdag, for dermed at imødekomme udfordringen med, at SSA-eleverne ikke får nok eller nødvendig information om praktikstedet eller -perioden via velkomstbrevet. Dette finder vi også vil kunne imødekomme de fremtalte følelser af nervøsitet samt aspektet med, at informationerne i velkomstbrevet er uoverskuelige og upersonlige. I præsentationen af vores konkrete imødekommissforslag, vil vi blandt andet inddrage og uddybe denne pointe om, at det kan være fordelagtige for SSA-eleverne, at møde deres praktiksted, allerede inden første arbejdsdag.

Udover at møde udfordringer i måden hvorpå SSA-eleverne introduceres til praktikstedet inden første arbejdsdag, finder vi også, at de møder nogle udfordringer selve første arbejdsdag. Dette vil blive udfoldet nedenfor.

### ***Første arbejdsdag***

I gennemgangen af de empiriske fund finder vi, at SSA-eleverne også møder nogle udfordringer i måden, hvorpå de introduceres til praktikstedet første arbejdsdag. Dette

ved, at især SSA-eleverne med merit oplever, at introduktionen til de enkelte praktiksteder forløber forskelligt, samt at de får meget information, som de hellere ville have haft inden første arbejdsdag. Netop dette leder videre til relevansen af en beskrivelse af, hvordan introduktionen til praktik første arbejdsdag, forløber sig.

Måden hvorpå første arbejdsdag forløber sig, synes at være forskellig fra praktiksted til praktiksted. Dog lader det til, at der er nogle fælles træk for, hvordan dagen forløber sig. Et af disse fællestræk er, at SSA-eleverne som ofte møder kl. 10, for at undgå travlhed (Bilag 4, s. 12; Bilag 1, s. 1; Bilag 8, s. 15). Her møder de deres ansvarlige praktikvejleder, som introducerer SSA-eleverne til praktikstedet ved at vise dem rundt, udlevere deres uniform mv. og sige goddag til de faste medarbejdere, som er tilstede på praktikstedet (Bilag 8, s. 17-18). Derudover bliver der i nogle tilfælde holdt forudsætnings- og forventningssamtale, hvor der snakkes om elevens forudsætninger for praktikken i forhold til erfaring og kompetencer, de rammer og vilkår der er på praktikstedet, samt planlægning af det videre uddannelsesforløb (Bilag 9, s. 2; Bilag 13, s. 6-7;). Dog ventes der i nogle tilfælde et par dage med denne samtale, men fælles for de fleste steder er, at SSA-eleverne første arbejdsdag har en samtale med praktikvejlederen, hvor der uformelt snakkes om, hvilke forventninger der er til praktikstedet (Bilag 1, s. 1; Bilag 4, s. 12; Bilag 7, s. 18; Bilag 9, s. 2; Bilag 10, s. 12). Selvom disse fællestræk fremhæves, ser vi ligeledes, at det er forskelligt mellem praktikstederne, hvordan SSA-eleverne introduceres til praktikstedet første arbejdsdag. Dette udledes blandt andet af følgende citat fra fokusgruppeinterviewet:

*“N: jeg vil sige, at jeg har 3 forskellige introduktioner. Den ene det er første praktik jeg kommer ud. Jamen vi skal have forventningssamtaler, jeg forventer at du skriver så og så mange sider til dem, og det er bum bum bum, jeg bliver fodret med informationer i 4 timer, blev vist rundt og da jeg kom ud af døren, der stod jeg bare (pifter), kan ikke huske en skid [...] fordi det vælter bare ind over en, fordi der er så mange nye indtryk og så meget nervøsitet og hvad skal der ske. [...]. Den anden det er at jeg kommer ind til en praktik ikk, jamen goddag jeg hedder N “jamen goddag, kom du bare med ud og få en kop kaffe og så sidder vi lige og får en snak og når du sådan føler for det, så kan du tage hjem”*

[...]

*I: men er det også jeres opfattelse at det er meget forskelligt hvad man gør fra sted til sted?*

*(Alle tre i siger ja i munden på hinanden)*

*L: mega forskellige“ (Bilag 7, s. 18).*

Endvidere finder vi en forskel i, at Malene i modsætning til Nikolajs oplevelse med at skulle have samtaler, primært skulle observere første arbejdsdag:

*”M: jamen det var bare sådan lidt hvad skal man sige, en kigge dag til at starte med. Jeg skulle lige følge med og se hvad de lavede og jeg var der også kun et par timer, fordi at jeg kom, tror jeg kom kl. 10 og så havde jeg fri allerede til middag“ (Bilag 8, s. 4).*

At introduktionen til praktikstedet første arbejdsdag forløber forskelligt finder vi er som følge af, at det er de enkelte praktikvejledere, som planlægger første arbejdsdag. Dette ses i vores interviews med praktikvejlederne Melanie og Heidi, som i deres beskrivelse af hvordan de introducerer SSA-eleverne til praktikstedet første arbejdsdag, fremlægger to forskellige beskrivelser heraf, mens de ligeledes beskriver en generel fleksibilitet, i måden hvorpå de afvikler denne første arbejdsdag. Mere konkret forløber dagen ved Melanie forskelligt fra gang til gang, da hun på selve dagen vurderer, hvordan dagen skal forløbe sig, ud fra den enkelte SSA-elevs umiddelbare behov. Dette ses i følgende citat:

*M: Ja, og tit så sender jeg dem tidligt hjem [...] de skal jo lige have lov at lande. Vil de nu gerne blive og der går to timer til deres tog det kører tilbage igen, jamen så er der jo en af pigerne jeg lige ringer til; ”Er der en af jer der er søde lige at komme ind, så kan i lige tage hende med rundt og kigge”...*

*I: Okay*

*M: og så sige goddag til nogle borgere, det kan jeg godt finde på. Jeg tror nok vi tager det lidt som det kommer [...] De bliver jo helt... de ryster over hele kroppen og andre de er sådan... de har prøvet det før [...] jeg har det sådan, at hvis det er en assistent elev der for eksempel lige er blevet færdig med hjælperen og kommer direkte ind på assistenten og har prøvet det her før, så skal de ikke bare ind en halv time, sige goddag og så hjem igen. Så kan de også lige så godt*

*komme med ud og køre resten af dagen og sådan noget.  
[...]*

*I: Jamen hvis nu der er nogle elever som der møder op og er nervøse og...*

*M: Nå jamen så bruger jeg tid på at... så sætter vi os ind til et bord og så snakker... så er det lige før at man nogle gange har en forventningssamtale næsten, når nu de møder ind første dag. Fordi at hvis man får en god snak og... så falder de som regel til ro, og så er det lige pludseligt godt nok det hele”  
(Bilag 10, s. 13-14).*

Ud fra citatet finder vi, at Melanie introducerer SSA-eleverne første arbejdsdag, ud fra en individuel vurdering, på baggrund af SSA-elevens behov. I modsætning til Melanies mere flydende form for introduktion, har Heidi en mere fast form. Dette ved, at hun beskriver, at hun altid holder forventningssamtale, gennemgår uddannelsesplanen og politikerne i kommunen, samt snakker med eleverne om, hvilke ønsker de har til at få specifikke opgaver i praktikperioden (Bilag 9, s. 2-3). På baggrund heraf udleder vi, at selvom der er fællestræk for hvorledes første arbejdsdag forløber ved, at SSA-eleverne ofte møder ved 10-tiden, holder en samtale med praktikvejleder og for udleveret uniform og andet udstyr. Dog fremgår en forskellighed ved, at praktikvejlederne introducerer SSA-eleverne første arbejdsdag forskelligt, hvilket kommer til udtryk ved, om der afholdes forventningssamtale eller ej, om SSA-eleverne kommer med rundt og møder borgere, eller om uddannelsesplanen og andet praktisk information gennemgås med praktikvejlederen. Endvidere finder vi en fremtrædende forskel i interviewene med SSA-eleverne, da både Malene og Nikolaj havde oplevet, at praktikvejlederen ikke var til stede første arbejdsdag, grundet henholdsvis fridag og ferie (Bilag 8, s. 4; Bilag 7, s. 19). At praktikvejlederen ikke er tilstede første arbejdsdag er noget vi forholder os kritisk til, da det i rapporten af Rambøll, som blev fremlagt i indledningen, blev beskrevet, at en tillidsfuld relation mellem SSA-elev og praktikvejleder er central når fastholdelse af SSA-elever er målet (Rambøll, 2011, s. 3-4). Her forestiller vi os, at den manglende tilstedeværelse af praktikvejlederen første arbejdsdag, kan have en uhensigtsmæssig betydning for opbygningen af denne tillidsfulde relation. At der er en forskellighed i måden hvorpå SSA-elever introduceres til praktikstedet første arbejdsdag, finder vi har den betydning, at de skal være omstillingsparate og tilpasse sig denne forskellighed, hver gang de skal introduceres til et nyt praktiksted.

Dette får den betydning, at SSA-eleverne udtrykker et ønske om en mere ensartet introduktion første arbejdsdag. Dette perspektiv bliver uddybet yderligere nedenfor.

### ***Ensartet introduktion***

I interviewet med SSA-eleverne Nikolaj, Ane og Lis fremkommer det, at de ønsker, at introduktionen, der finder sted første arbejdsdag, forløber mere ensartet og har en form for rød tråd (Bilag 7, 18-19). Dette ønske udleder vi, kan være begrundet i, at SSA-eleverne, grundet forskelligheden første arbejdsdag, må være omstillingsparate. Dette udledes af nedenstående citat af Ane:

*“A: [...] nu har jeg mødt nye kollegaer hver gang jeg har været i praktik, fordi jeg har flyttet min første praktik fra S af, så jeg har hele tiden skulle forholde mig til noget nyt og nye mennesker og hele tiden forholde mig til nye mennesker og agere i nye miljøet og det er sindssygt hårdt. Og man bliver træt. og det er jo... det er nogle dejlige kollegaer jeg har mødt i alle mine praktikker, men det er simpelthen mentalt hårdt, for du skal hele tiden være omstillingsparat og hele tiden kunne agere i nye samfund man vel godt kalde dem faktisk (Bilag 8, s. 5).*

En lignende oplevelse fremhæver Lis også, især i forbindelse med at skulle være omstillingsparat, når hun skal “rumme” nye kollegaer (Bilag 8, s. 5). Denne omstillingsparathed og introduktion til nye praktiksteder forestiller vi os, kan være energikrævende, hvilket vi udleder af nedenstående citat af Ane:

*”[...] Hvor vi så går direkte over i en anden praktik fra sygehuset af. Der må jeg nok tilstå at sige, at jeg var træt. Og det sagde jeg også til dem. Og jeg sagde også til dem at jeg var umotiveret og havde brug for ferie. [...] Jeg kunne slet ikke rumme at lære nye mennesker at kende. Så jeg synes, altså ikke fordi jeg ønskede at stoppe, men jeg var træt. og jeg gad faktisk ikke” (Bilag 7, s. 37)*

Selvom Anes beskrivelse omhandler, hvordan hun synes det er energikrævende at gå direkte fra et praktiksted til et andet uden at holde ferie, så udleder vi, at det ligeledes er energikrævende at være omstillingsparat og blive introduceret til nye praktiksteder. Hertil finder vi, at ønsket om en mere ensartet og rød tråd i introduktionen første arbejdsdag på praktikstederne netop kan komme af, at det er energikrævende at blive

introduceret til et nyt praktiksted. Ensartethed og rød tråd forestiller vi os derfor kommer af et ønske om, at SSA-eleverne dermed kan være mindre omstillingsparate, da de dermed ved, hvordan de kan forvente, at dagen forløber sig, hvorfor introduktionen også kan forekomme mindre energikrævende. Denne udledning begrundes vi i Weicks aspekter om skabelse af mening som en *retrospektiv* og *kontinuerlig* proces. Weick beskriver at mening skabes retrospektivt og kontinuerligt, da mening i nutiden skabes ud fra fortiden, hvorfor mening også kontinuerligt skabes på baggrund af de episoder, man som individ hele tiden møder (jf. Meningsskabelse). Derfor vil SSA-eleverne tænkeligt kunne skabe mening retrospektivt og kontinuerligt via en mere ensartethed, da de her vil have mulighed for at inddrage den erfaring de har fra tidligere introduktioner og dermed bedre forvente, hvordan efterfølgende introduktioner første arbejdsdag forløber sig.

Opsamlende finder vi, at der er fællestræk og forskelligheder i, hvordan første arbejdsdag forløber. Hertil opstår en potentiel udfordring i forskelligheden ved, at den medfører, at SSA-eleverne skal være mere omstillingsparate, hver gang de skal have første arbejdsdag. Dette fremkommer som værende energikrævende, hvorfor ønsket om ensartethed og en form for rød tråd synes at opstå. Udover at en udfordring tilknyttet forskelligheden i måden hvorpå SSA-elever introduceres på praktikstederne første arbejdsdag finder vi også, at der er nogle udfordringer tilknyttet første arbejdsdag ud fra, hvordan SSA-eleverne havde forventet eller ønsket, at den ville forløbe. Dette perspektiv bliver udfoldet nedenfor.

### ***Udførsel af arbejdsopgaver***

I interviewene finder vi, at SSA-elever udtrykker et ønske om, at introduktionen første arbejdsdag ikke udelukkende består af information og samtale med praktikvejleder. Dette udleder vi udgør en udfordring, da første arbejdsdag ikke opfylder de ønsker, SSA-eleverne har hertil. Dette udleder vi af fokusgruppeinterviewet, hvor de tre SSA-elever hurtigt bliver enige om, at de hellere vil blive introduceret til praktikstedet ved at arbejde den første dag, i stedet for bare at få praktiske informationer og samtale med praktikvejleder:

*”A: for mig, så er den bare en... man er spændt når man møder op på sit nye sted. Og så siger man hej og goddag og lige går ned på afdelingen og siger hej og goddag til de mennesker der er dernede og så går man op*

*og snakker et par timer eller et eller andet og så går man hjem igen. Så det er bare hvad det er*

*O: hvad snakker man om?*

*A: jamen det er jo hvornår skal vi have forventningssamtale, eller vi gør et eller andet, eller du skal lige hente dit tøj her og her er din garderobe og altså alle de der praktiske ting. Og så sætter man sig lige ned og snakker lidt. Altså jeg kan nærmest ikke huske det, for det siger mig intet*

*L: lige præcis. Jamen jeg vil godt give A ret. Det er sådan mere praktisk info og igen, så siger man goddag til den vejleder man nu har og ser hinanden an og siger måske også goddag til lederen som er på stedet, bliver introduceret for de medarbejdere der er på stedet og så det praktiske senere.*

*A: jeg glemmer lidt hvad det er vi snakker om*

*L: ja og så glæder man sig bare lidt til at møde i morgen kl. 7” (Bilag 7, s. 17-18).*

De citater fremstiller derfor et billede af den første arbejdsdag, som en dag, hvor man møder sent ind, får lidt information og ellers går tidligt hjem. I forbindelse med citatet finder vi, at Weicks aspekt om meningsskabelse som en kontinuerlig proces fremkommer relevant, da individer herudfra hele tiden skaber mening, da de hele tiden i gang med projekter, hvortil afbrydelsen heraf, kan føre til ophidselse (jf. Meningsskabelse). I denne optik kan SSA-elevernes frustration fremkomme på baggrund af, at processen med kontinuerlig meningsskabelse afbrydes, da de forventninger og ønsker de har til første arbejdsdag, ikke mødes i praksis. Denne udlægning begrundet vi yderligere fra følgende dialog, om første arbejdsdag:

*“N: [...] jamen goddag, kom du bare med ud og få en kop kaffe og så sidder vi lige og får en snak og når du sådan føler for det, så kan du tage hjem”*

*A: (Griner)*

*N: “nå jamen vi ses i morgen altså”*

*A: “jeg hopper kaffen over og kører”*

*N: altså hvad skulle jeg bruge den til?” (Bilag 7, s. 18)*

Dialogen mellem informanterne fremstiller, at de syntes første dag, er lidt ligegyldig. Dette begrundet i, hvad vi anser, som en latterliggørelse af forløbet. I stedet synes det, at Lis, Ane og Nikolaj helst bare vil i gang med at udføre arbejdsopgaver første arbejdsdag, for som Lis siger: *“så glæder man sig bare lidt til at møde i morgen kl. 7”* (Bilag 7, s. 17-18). Ud fra Van Maanen og Scheins teoretiske ramme, vedrørende taktikker for organisatorisk socialisering, ser vi, at SSA-eleverne ønsker at den første arbejdsdag tager udgangspunkt i *uformelle* socialiseringstaktikker, i stedet for de *formelle*. Principielt indeholder den formelle tilgang at den nye medarbejder socialiseres gennem isolation fra arbejdspraksis, en tilgang som er særlig anvendelig når teoretisk viden og påvirkning af den nyes indstilling er målet (jf. organisatorisk socialisering). Så selvom praktikstederne via denne taktik kan påvirke SSA-elevernes indstilling overfor praktiksted og -periode, så tyder vi elevernes frustration som et ønske om at blive introduceret ved at udføre arbejdsopgaver, så de kan afprøve og udvikle deres faglige viden, ved at indtræde i arbejdspraksis fra dag et, hvilket er elementer, som kan siges at knytte sig til den uformelle taktik, hvor den nye indgår i arbejdspraksis (jf. Organisatorisk socialisering). Denne pointe er særlig interessant, når man ser på måden hvorpå Melanie beskriver den første dag, fra en praktikvejleders synspunkt:

*”I: Så det er egentligt bare eleven møder op; møder lidt senere end de andre og ellers så har du dem med rundt der den første dag, eller hvordan?”*

*M: Ja, og tit så sender jeg dem tidligt hjem*

[...]

*M: Nej de skal jo lige have lov at lande. Vil de nu gerne blive og der går to timer til deres tog det kører tilbage igen, jamen så er der jo en af pigerne jeg lige ringer til; ”Er der en af jer der er søde lige at komme ind, så kan i lige tage hende med rundt og kigge” og så sige goddag til nogle borgere, det kan jeg godt finde på. Jeg tror nok vi tager det lidt som det kommer”* (Bilag 10, s. 13)

Gennem citatet fremlægger Melanie, hvad der kan beskrives som en *ad hoc* tilgang, til socialiseringen den første arbejdsdag, da SSA-elever i udgangspunktet bliver sendt tidligt hjem, med mindre de ønsker at blive eller hvis det praktisk passer bedst sådan.

Van Maanen og Schein beskriver den organisatoriske socialisering som værende ad hoc, når rækkefølgen af de gennemgåede trin forekommer tilfældigt. Dette kan medføre, at den nye medarbejder svært kan danne overblik over processen (jf. Organisatorisk socialisering). Vi ser derfor en udfordring i spillet mellem, SSA-elevenes ønske om, at indtræde i arbejdspraksis første dag, mens det dog er individuelt, hvorvidt dette ønske opfyldes eller ej, ud fra ovenstående citat. Senere i interviewet beskriver Melanie også, at de SSA-elever som virker nervøse, har godt af en kort dag med en indbygget forventningssamtale, for at falde til ro, mens de mere erfarne elever godt kan klare at komme med ud i arbejdspraksis (Bilag 4, s. 14). Hendes kommentar om, at de tager den lidt som det kommer, synes derfor at henvise til, at elevernes introduktion første arbejdsdag på praktikstedet kan variere, såfremt der er et behov for blandt andet at håndtere nervøsiteten. Det er dog ikke utænkeligt, at ad hoc tilgangen den første dag er med til at opbygge nervøsiteten, hvilket vi udleder af førnævnte pointe om, at ad hoc tilgangen kan forårsage manglende overblik og forvirring hos den nye. Desuden er Melanies udtalelse interessant i lyset af, at SSA-eleverne fra fokusgruppeinterviewet, der alle har færdiggjort SSH-uddannelsen, fortæller om en, for dem, ligegyldig første arbejdsdag. Ad hoc tilgangen medfører dermed, at nogle af de SSA-elever, som ellers tænkeligt kunne rumme at indgå i arbejdspraksis første dag, ender med at gå tidligt hjem, hvilket skaber en frustration. Disse pointer kan danne grundlag for nogle af de udfordringer SSA-eleverne møder i deres indledende periode, særligt begrundet i den tydelige frustration, som SSA-eleverne knytter til deres første arbejdsdag; noget vi ser som et tegn på, at den kontinuerlige meningsdannelsesproces afbrydes, på grund af ad hoc tilgangen til den første arbejdsdag. Dette bliver ydermere interessant i lyset af førnævnte pointe om, at SSA-eleverne gerne vil introduceres til praktiksted og -vejleder, inden første arbejdsdag, hvor de elementer, som nu er en del af den første arbejdsdag, er nogle, SSA-eleverne gerne ser, ligger inden første arbejdsdag.

At SSA-elevenes forventning til perioden fra de får deres velkomstbrev, og frem til og med første arbejdsdag, ikke imødekommes udleder vi ud fra ønsket om, at perioden skulle forløbe markant anderledes end den gør. Ud fra det teoretiske perspektiv om organisatorisk socialisering tager denne periode udgangspunkt i en ad hoc tilgang og hertil formel organisatorisk socialiseringsproces, som ligeledes kan beskrives som en *variabel* socialiseringsproces. For selvom praktikvejlederne omtaler overordnede mønstre, bevidner ovenstående om, at tidsplanen for perioden og

indholdet heraf kan variere fra elev til elev. Van Maanen og Schein beskriver den variable organisatoriske socialisering, som en socialiseringsproces som udføres uden en på forhånd defineret og/eller kommunikeret tidsplan. Dette medfører, at den organisatoriske socialisering ikke fremstår tydelig, hvorfor nye medarbejdere kan opleve forvirring og derfor kan forventes at søge komfort et andet sted, end i udførelsen af sin rolle (Van Maanen og Schein, 1979, s. 58). Herudfra finder vi, at SSA-eleverne har svært ved at gennemskue tidsplanen for perioden, men også indholdet heraf, fordi periodens indhold hverken er fast eller på forhånd kommunikeret. I stedet for at finde komfort i deres rolle som ny SSA-elev på praktikstedet, ser vi i ovenstående, at de tænkeligt forsøger at finde komfort i, hvordan de ønskeligt så, at processen kunne foregå anderledes.

### Opsamling om information og introduktion til praktikstedet

I ovenstående afsnit finder vi, at nogle af de udfordringer SSA-eleverne møder i den indledende periode er tilknyttet måden hvorpå, de bliver introduceret til praktikstedet henholdsvis inden første arbejdsdag og ved den første arbejdsdag. De analytiske perspektiver og fund delafsnittet har frembragt, fremgår i punktform nedenfor:

#### **Inden første arbejdsdag**

- Det er en udfordring hvis SSA-eleverne ikke får deres velkomtbrev 4 uger inden de starter i praktik, som det ellers tilstræbes. Dette grundet i, at velkomtbrevet har potentiale til indledningsvis at introducere SSA-eleverne til praktikstedet og -perioden ved at indeholde information og ledetråde, hvorudfra SSA-eleverne kan skabe mening om praktikstedet og -perioden, inden første møde hermed.
- Selvom velkomtbrevet er centralt finder vi også, at det ikke indeholder nok eller nødvendig information til, at SSA-eleverne kan skabe præcis mening om praktikstedet- og perioden, inden første arbejdsdag. Dette begrundet i, at velkomtbrevet fremkommer som værende uoverskueligt, upersonligt mens det ikke giver nok information.
- Fordi velkomtbrevet ikke giver nok eller nødvendig information, som SSA-eleverne kan skabe mening ud fra, søger de at få yderligere information via social interaktion med medstuderende, eller ved at kontakte praktikvejlederen med spørgsmål.

- Grundet velkomstbrevets mangler i forhold til at introducere og informere om praktikstedet og -perioden, udtrykker SSA-eleverne et ønske om, at blive introduceret til praktikstedet ved at komme derhen og møde praktikvejlederen, inden første arbejdsdag.

### **Første arbejdsdag**

- Der er nogle fællestræk i, hvordan SSA-eleverne introduceres til praktikstedet første arbejdsdag. Dette ved at møde kl. 10 og samtale med praktikvejleder, hvortil de ofte tilbydes at gå tidligt hjem
- Selvom der er nogle fællestræk, er der også nogle forskelligheder ved, hvordan første arbejdsdag forløber. Dette begrundet, at det er den enkelte praktikvejleder som bestemmer, hvordan dagen forløber, hvilket resulterer i en ad hoc socialiseringsproces
- At introduktionen til praktikstedet første arbejdsdag foregår forskelligt finder vi udgør en udfordring. Dette ved, at SSA-eleverne oplever at skulle være omstillingsparate, hvilket synes at være energikrævende.
- På baggrund af forskellighed og omstillingsparathed udtrykker SSA-eleverne et ønske om, at introduktionen til praktikstederne første arbejdsdag forløber sig mere ensartet og have en form for "rød tråd". Dette begrundet i, at SSA-eleverne dermed skal være mindre omstillingsparate og at introduktionen fremkommer mindre energikrævende, da de dermed kan skabe mening retrospektivt i efterfølgende introduktioner, ud fra forrige introduktioner.
- Endnu en udfordring opstår ved, at især SSA-eleverne med merit hellere vil introduceres til praktikstedet første arbejdsdag ved at udføre arbejdsopgaver. Derfor oplever de introduktionen første arbejdsdag som den er nu, som værende lidt ligegyldig.

### **Forventninger**

*I gennemgangen af empirien finder vi, at nogle af de udfordringer SSA-eleverne møder i den indledende periode på praktikstederne, knytter sig til forventninger. Disse forventninger er både til eleven fra kommunen samt praktikstedet, men også forventningerne fra eleven til praktikperioden. Først og fremmest finder vi, at kommunen og agenterne på praktikstedet, værende praktikvejleder, leder samt faste*

*medarbejdere, har forskellige forventninger, til måden hvorpå SSA-eleverne indgår i arbejdspraksis. Dernæst ser vi, at SSA-elevernes forventninger, som i nogle tilfælde er formet med udgangspunkt i velkomstbrevet, ikke altid bliver mødt i praksis. Denne del af analysen dykker derfor ned i de udfordringer, som SSA-eleverne synes at møde i perioden efter første arbejdsdag, konkret som en del af introduktionsperioden.*

En af de udfordringer vi finder SSA-elever møder i den indledende periode på praktikstederne er tilknyttet emnet forventninger. Dette især i forhold til hvilke forventninger der er til, at SSA-eleverne skal indgå i normeringen på praktikstederne. Mere uddybende udgør forventningen om normering en udfordring, da de forventninger kommunen og praktikstedet har til SSA-elevens indgåen i arbejdspraksis, har en indvirkning på elevens læring og oplevelse af at være SSA-elev. For yderligere at belyse denne udfordring, vil vi først redegøre for, hvilke forventninger kommunen har til SSA-elevens indgåen i arbejdspraksis. Denne redegørelse frembringer ikke forhold, som danner udgangspunkt for de udfordringer, som SSA-eleverne potentielt møder i deres indledende periode af deres praktik. I stedet danner den følgende redegørelse for de potentielle udfordringer, der knytter sig til hvorvidt forventningerne i praksis bliver indfriet eller ej.

## **Kommunens forventninger**

Til at beskrive kommunens forventninger anvendes uddannelsesplanen, som også blev præsenteret i første del af analysen, samt bilag 13, som er et anonymiseret mødereferat, vedrørende rammer for elever og praktikvejledere. Heri er kommunens forventninger til SSA-elevernes indgåen i praksis fremskrevet, herunder forventninger til indgåen i arbejdsnormeringen på praktikstedet.

Først og fremmest finder vi en forventning om, at SSA-eleverne skal indgå i den daglige drift og dermed normeringen på praktikstederne, ud fra en individuel vurdering ud fra den enkelte SSA-elevs faglige niveau. Dette udledes af nedenstående to citater fra henholdsvis mødereferatet og uddannelsesplanen:

*“SOSU elever indgår i normeringen, ud fra en individuel vurdering af elevens uddannelsesmæssige niveau.*

*Når introduktionsperioden er slut, skal den ansvarlige praktikvejleder orientere lederen om den individuelle elevs uddannelsesmæssige niveau, og hvor meget*

*det skønnes, at eleven kan bidrage ind i den daglige drift i gruppen. Her kan det også være nødvendigt at revidere elevens arbejdsplan.*

*Eleverne er ansat til et uddannelsesforløb, hvorfor fokus skal være elevernes læring.*

*Dette er gældende igennem hele uddannelsesforløbet” (Bilag 13, s. 1).*

*“Arbejdstiden i praktikken er 37 timer/uge. 2 timer afsættes ugentligt som din studietid, og som du sammen med din ansvarlige praktikvejleder planlægger indholdet af.*

*Du indgår i normeringen i Kommunen svarende til dit uddannelsesniveau, som vil være stigende igennem din erhvervsuddannelse” (Bilag 12, s. 10).*

Ud fra citaterne udleder vi, at der fra kommunens side er en forventning om, at SSA-eleverne bidrager til den daglige drift på praktikstederne, dog med den forventning, at læring stadig udgør det centrale fokus i praktikperioden. Dette finder vi medfører, at der er nogle forventninger fra praktikstedet til, hvordan SSA-eleverne skal fungere som elever på praktikstederne. Ud over at praktikstedet skal være *“Et sted, der skaber tid og rum for elevens og vejlederens refleksioner over observationer og oplevelser”* (Bilag 12, s. 7), så er der ligeledes forventninger til, at SSA-eleverne synes at skal være ansvarlig for egen læring. Dette udleder vi af følgende citat fra uddannelsesplanen, som SSA-eleverne også selv får udleveret:

*“Læring er en personlig og individuel proces.*

*Læring udvikles af og i sociale sammenhænge.*

*Læring er en aktiv, selvvalgt og selvtilrettelagt proces” (Bilag 12, s. 8).*

Læring beskrives dermed som en personlig og individuel proces, som SSA-eleverne selv skal tilrettelægge. Endvidere finder vi perspektivet om ansvar for egen læring fremtrædende i følgende citat:

*“Du skal i dine praktikforløb lave skriftlige opgaver, som understøtter din læring ved kobling af teori til den praksis, du arbejder med” (Bilag 12, s. 11).*

Derudover finder vi, at SSA-eleverne som del af denne læreproces også skal udforme skriftlige opgaver, hvori teori og praksis sammenkobles. Denne opgaveskrivning finder vi endvidere kan få den betydning, at SSA-eleverne vil kunne forvente hjemmearbejde:

*“Under din erhvervsuddannelse forventes det, at du leverer et stykke arbejde sideløbende med at du uddanner dig – hvorfor du må forvente at have hjemmearbejde i dine praktikker ud over de 37 timer” (Bilag 12, s. 4)*

Ud fra ovenstående finder vi, at kommunen forventer, at SSA-eleverne indgår i den daglige drift ud fra en individuel vurdering herom. Derudover udleder vi, at læring er elevernes eget ansvar, da de indgår 35 timer i arbejdspraksis, hvortil de selv skal fokusere på læring ved at udforme skriftlige opgaver, hvori teori kobles til praksis, hvilket forventes at kræve hjemmearbejde.

Opdelingen mellem forventningen om at SSA-eleverne skal indgå i den daglige drift og at udarbejde reflekterende opgaver herom, finder vi at kunne belyse ud fra det teoretiske perspektiv om refleksion af Schön. Dette ved, at især refleksion over handling er noget, som der forventes at SSA-eleverne skal i praktikperioderne, som del af læringen. Hvor *refleksion i handling* omhandler, hvordan mennesker reflekterer mens de handler, indebærer refleksion over handling efterfølgende refleksioner over tidligere refleksioner og handlinger samt resultatet heraf (jf. Refleksion). Refleksion over handling finder vi kan beskrive den læreproces, SSA-eleverne forventes at skulle gennemgå, da de i udformningen af skriftlige opgaver forventes at skulle koble teori med den praksis, de er en del af på praktikstederne. Ud fra Schöns teori mener vi, at når

SSA-eleverne møder arbejdsopgaver som de er i usikre i, unikke eller som de finder problematiske, så begynder de at reflektere i handling (jf. Refleksion). Herefter forventes det, fra kommunens side, at SSA-eleverne skal reflektere over handling ved at koble teori på handlingerne i praksis, via opgaveskrivning. Dette med formålet om at lære, hvad der virker og ikke virker, for dertil at tilpasse efterfølgende handlinger. Dette kan ligeledes udledes i nedenstående citat af Ane, som beskriver følgende om at koble teori til praksis:

*“[...] alt det vi lærer inde på skolen, alle de der teorier vi nu har, dem bruger vi ikke ret meget tid på ude i praksis. Så der synes jeg, det ved jeg fra mig selv, der gør jeg det, at når man laver opgaver og har haft sin elevtid, så er det jo der man går ind og ser på jamen det jeg gjorde inde ved den her, hvad er det for en teori? [...] altså det er lidt vores eget ansvar at få proppet teorien i praksis, fordi jeg synes ikke de bruger den ret meget” (Bilag 7, s. 28).*

Af citatet fremstår det centralt, at Ane ikke oplever, at de bruger teori særlig meget i praksis. Dette kan begrundes i, at Ane og eventuelt SSA-elever generelt, ved at indgå i en allerede etableret arbejdspraksis, oplever at de faste medarbejdere udfører arbejdsopgaver ud fra *viden i handling*, hvorfor handlingerne muligvis er funderet i erfaringsbaseret viden, fremfor teoretisk viden. Herudfra kan vi, igennem Schön, argumentere for, at det er centralt for SSA-eleverne at de får tid til at reflektere, hvis de skal koble teori og praksis. Dette begrundet i, at hvis SSA-eleverne ikke får tid til at reflektere, så vil de muligvis “overtage” de handlingsmåder og viden i handling det faste personale har, hvorfor de ikke formår at koble teori og praksis og overføre deres faglige viden til kompetencer. Dette på baggrund af, at viden i handling er påvirket af sociale processer (jf. Refleksion), men også på baggrund af, at nye medarbejdere, under en uformel socialiseringsproces, forventeligt vil søge faglig inspiration i de erfarne medarbejdere (jf. organisatorisk socialisering).

Sættes ovenstående i forhold til det teoretiske perspektiv om organisatorisk socialisering ser vi, at SSA-elevernes læring foregår i og udenfor arbejdspraksis, hvorfor processen indeholder formelle såvel som uformelle aspekter. Van Maanen og Schein beskriver den formelle organisatoriske socialisering som processer, hvor den nye medarbejder isoleres fra arbejdspraksis, med det formål at udvikle den nye medarbejders viden om feltet (jf. Organisatorisk socialisering). Vi ser derfor, at det

formelle aspekt er fremtrædende ved, at SSA-eleverne individuelt forventes at udarbejde skriftlige opgaver som hjemmearbejde, hvori de kobler teori til praksis. Den modstående taktik hertil, er den uformelle organisatoriske socialisering. Denne beskriver Van Maanen og Schein, som en taktik, hvor nye medarbejdere indgår i arbejdspraksis med de erfarne medarbejdere, hvor teoretisk viden kan omdannes til praksis via det sociale (jf. Organisatorisk socialisering). Det uformelle aspekt finder vi derfor fremtrædende ved, at SSA-eleverne forventes at indgå i arbejdspraksis, sammen med det faste personale, for at kunne overføre deres viden til praksis. Derudover finder vi det uformelle aspekt fremtrædende ved, at kommunen via forskellige tiltag, understøtter SSA-elevernes læreproces, på trods af perspektivet med ansvar for egen læring. Dette ved, at SSA-eleverne ugentligt får individuelle vejledningstimer med praktikvejleder i praktikperioderne, hvor formålet er at gennemgå SSA-elevernes skriftlige opgaver, hvilke både kan være i form af logbog, notater eller andre refleksioner om ugen der er gået (Bilag 12, s. 9). Endvidere understøttes SSA-elevernes læring ved, at kommunen stiller følgende krav til praktikstedernes håndtering af SSA-elever, med det formål at skabe et godt læringsmiljø:

- *“Et godt læringsmiljø.*
- *Elevers læring er i fokus.*
- *En kompetent vejledning.*
- *Løbende evaluering og udvikling af praktikuddannelsen.*
- *Løbende dialog mellem praktik og skole”* (Bilag 12, s. 7)

Hertil fremskriver uddannelsesplanen, at personalet skal skabe gode rammer for elevens uddannelse, være bevidst om deres opgave som faglige rollemodeller og medansvarlig i elevens uddannelse (Bilag 12, s. 7). Derudover skal praktikstedet være et sted, hvor personalet giver plads til forskellighed, samt et sted som skaber tid og rum for refleksioner over observationer og oplevelser (Bilag 12, s. 7). Vi finder derfor også det uformelle aspekt værende gældende ved, at SSA-eleverne indgår i arbejdspraksis og i samarbejde med praktikvejlederen, bliver vejledt i læreprocessen.

SSA-elevernes læreproces, bestående af læring via indgående i arbejdspraksis og individuelle refleksioner hertil, kan ligeledes beskrives med socialiseringstaktikkerne *seriel* og *disjunktiv*. Med den serielle socialiseringstaktik henviser Van Maanen og Schein til, at den nye medarbejder oplæres af erfarne

medlemmer, som har samme rolle, som den nye på sigt skal indtage. Hertil beskriver de forløb, hvor den nye medarbejder ikke har nogle at følge, som værende disjunktiv (jf. Organisatorisk socialisering). Vi ser derfor, at SSA-eleverne socialiseres i praktikstedet og faget via en seriel taktik, når de indgår i arbejdspraksis, altså i den uformelle proces. Dette ved, at de ikke blot skal indgå i arbejdspraksis, da intentionen ligeledes er, at SSA-eleverne i introduktionsperioden går med og dermed lærer af faste medarbejdere (Bilag 13, s. 2). Deres socialiseringsproces understøttes hertil også af den disjunktive tilgang, i kraft af, at SSA-elevernes læring sideløbende sker på individuel vis, i form af hjemmeopgaver. Vi ser i denne del af processen, hvordan SSA-eleverne opfordres til at udføre opgaver og være ansvarlig for egen læring (Bilag 12, s. 8), hvor de motiveres til kreativitet og nytænkning (Bilag 12, s. 48). Vi mener derfor, ud fra forventningerne til SSA-elevernes læring, at de via disse læringsperspektiver både gennemgår, hvad vi betegner som, en formel og seriel samt en uformel og disjunktiv socialiseringsproces på praktikstederne, hvor sigtet er at understøtte læring via refleksion i og over handling.

Udover at der er nogle forventninger fra kommunens side til at SSA-eleverne skal indgå i den daglige drift og hertil lære, finder vi også at der er nogle forventninger til, hvordan SSA-eleverne personlighedsmæssigt indgår i arbejdspraksis, i deres praktikperioder. Til dette skriver kommunen i uddannelsesplanen, at de forventer at SSA-eleverne er motiveret samt har viljen til, at udvikle følgende personlige kompetencer:

- *“Nysgerrighed, kreativitet og åbenhed og dermed lyst til kontinuerligt at lære og til at indgå i forandringsprocesser samt til at håndtere og agere i en social og kulturel mangfoldighed.*
- *Færdigheder i at være aktivt søgende, spørgende og kritisk samt evne til at kunne handle hensigtsmæssigt i uforudsete situationer”* (Bilag 12, s. 48)

Ud fra ovenstående citat udleder vi, at der er en forventning om at SSA-eleverne blandt andet skal være nysgerrige, kreative, spørgende og kritiske når de skal indgå på praktikpladsen og lære.

Opsamlende i forhold til kommunens forventninger til SSA-elevernes rolle som elever i praktikperioden finder vi, at der er en forventning om, at de indgår i den daglige drift

samtidig med at de er ansvarlig for egen læring. Denne læring udleder vi endvidere at ske via *refleksion over handling*, hvilket kommer til udtryk i de skriftlige opgaver, hvor målet er at koble teori og praksis. Endvidere finder vi, at SSA-eleverne både kan forvente at blive socialiseret ind i organisationen og arbejdspraksis via formelle og uformelle taktikker samt serielle og disjunktive taktikker. Dette ved, at de både skal lære isoleret, men også ved at indgå i arbejdspraksis samt via møder med deres praktikvejleder. Slutteligt finder vi, at der er nogle forventninger til, hvordan SSA-eleverne skal være kreative, nysgerrige, søgende og spørgende i deres praktikperioder. Disse frembragte forventninger er nogle, der er blevet kommunikeret ud til SSA-eleverne via velkomtbrevet. Som fremskrevet før i analysen, skaber SSA-eleverne mening om praktikstedet- og perioden ud fra den information, velkomtbrevet bidrager med. De forventninger kommunen har til SSA-eleverne og praktikstederne er derfor også noget, SSA-eleverne danner mening ud fra og forventer bliver indfriet i praksis. Netop dette leder videre til relevansen af en beskrivelse om, hvorledes disse forventninger bliver indfriet i praksis, da dette synes at udgøre en udfordring, som SSA-eleverne møder i den indledende periode på praktikstederne. Denne udfordring bliver udfoldet nedenfor.

### Forventninger overfor praksis

Som berørt ovenfor, har kommunen nogle forventninger til, hvordan SSA-eleverne skal være elever i praktikperioderne, hvilke SSA-eleverne dannede mening ud fra, da de blandt andet er fremskrevet i uddannelsesplanen. Her finder vi dog, at det ikke altid tilfældet, at kommunens forventninger til SSA-eleverne og praktikstedet, bliver indfriet i praksis. Dette synes at udgøre en udfordring, da SSA-eleverne i den indledende periode oplever, at deres forventninger ikke mødes, hvilket synes at skabe frustration. Dette eksempelvis i henhold til, at fokus på læring ikke er så gældende, som det forventes fra kommunens side. Dette bliver udfoldet nedenfor.

### ***Normering***

En af de forventninger vi finder, ikke bliver mødt i praksis, er tilknyttet omfanget af, hvordan SSA-eleverne indgår i normeringen i den daglige drift. Dette ved, at SSA-eleverne i flere tilfælde synes at indgå mere end de fremskrevet 35 timer, hvorfor forventningen om, at praktikperioden er en uddannelsesperiode, ikke synes at blive indfriet i praksis i det omfang, SSA-eleverne ellers kunne forvente det. Denne

udledning begrundes vi blandt andet ud fra nedenstående citat af Melanie, som fortæller om hvordan eleverne generelt ender med at indgå mere i normeringen end de bør, men også om en tidligere leder, som anså SSA-eleverne som værende arbejdskraft:

*“[...] de skal ikke tælle med en hel masse. Der er jo nogle bestemte regler i forhold til hvor de er med procenter og hvor de må indgå. [...] Men uanset hvad vi siger, så kommer de til at tælle med [...] Og det gør de jo fordi de kommer ud på en arbejdsplads og altså bliver en del af det og de får nogle borgere, så man kan jo ikke sige, at de ikke tæller med. Men vi har også haft situationer hvor de bliver talt med, kan vi sige det sådan [...] ... det er ikke lige nu, det er faktisk noget tid siden [...] der var det decideret et problem. Var man tre huse, så var man tre, hvor der var to ansatte, og så var den tredje en elev. Og de talte med om eftermiddagen og de talte med ind over julen og de talte med ind over sommerferien, som en person, og det er ikke i orden. Så det har vi haft mange kampe omkring...*

*O: Så de [lederne] ser det som sådan en eller anden ressource?*

*M: En arbejdskraft og en besparelse” (Bilag 10, s. 29-30).*

At SSA-elever indgår i normeringen og bliver anset som arbejdskraft kommer også til udtryk i nedenstående citat af Heidi, som beskriver hvordan der er forskel på, hvordan den enkelte leder medtæller SSA-elever i normeringen:

*“den leder som jeg har nu tænker at de skal indgå i normeringen det som jeg vurderer de skal indgå. Men tidligere ledere som er leder andre steder nu, så skal de indgå 100% og det synes jeg simpelthen er så forfærdeligt at de tænker sådan om sine elever. Fordi hvis man ikke som elever har det frirum til at kunne sætte sig ned og fordybe sig i en opgave eller sætte sig ned og bare få den dialog med den medarbejder, så synes jeg man kun tænker på en ting og det er, at man bare skal have noget arbejdskraft ud af dem. Så er det ikke en udviklingszone man er i. Og det har jeg slået rigtig meget med nogle af de ledere jeg har haft, at det synes jeg simpelthen ikk... og det ved jeg der sker ude i nogle grupper, for nogle ledere gør det stadigvæk” (Bilag 9, s. 20).*

De to citater af Melanie og Heidi tydeliggør for os et billede af, at det er forskelligt fra leder til leder, hvordan de anskuer SSA-elever; om de en ressource eller ej. Dette fremstiller Heidi som værende uhensigtsmæssigt, da der dermed ikke er plads til SSA-elevernes personlige og faglige udvikling. At lederne anskuer eleverne som arbejdskraft er også en oplevelse, som Nikolaj fremstiller:

*“Der hvor jeg er nu, jamen der siger lederen “brug nu eleverne 100%” osv. men vejlederen siger “nej for det er læring” så hun holder sig til reglerne og har faktisk sagt lederen imod, og det er jo kun fedt” (Bilag 7, s. 23).*

Eksemplerne bevidner dermed om, at nogle ledere medtæller SSA-elever 100% ind i normeringen i den daglige drift, på trods af, at SSA-eleverne kan forvente at indgå i normeringen, som deres faglige niveau tillader det, mens der skal være plads til refleksion. Dette kan tænkeligt forringe kvaliteten af deres refleksioner, på baggrund af tidsmæssige implikationer. Dernæst kan det siges, at SSA-elevernes meningskabelse afbrydes, da de på forhånd muligvis har skabt mening ud fra uddannelsesplanen, om, at der i praktikperioden vil være fokus på læring. Denne afbrydelse af meningsdannelse kan forventeligt kan lede til ophidselse (jf. Meningskabelse). Dermed finder vi det uhensigtsmæssigt for SSA-elevernes meningskabelse, hvis kommunens forventninger vedrørende tid til refleksion ikke stemmer overens med praksis, da det kan føre til ophidselse og frustration (jf. Meningskabelse)

At det i praksis opleves, at SSA-elever indgår som en stor del af normeringen kommer ligeledes til udtryk, i SSA-elevers fortællinger. Dette eksempelvis i følgende citat af Nikolaj, Ane og Lis, som i følgende dialog beskriver, hvordan de oplever at blive medtalt i normeringen:

*“N: [...] vi er jo for få hænder i faget, det er der jo ingen tvivl om, og når der så kommer en elev som må indgå i planen 50/50, jamen så kan det jo godt være 100% de første tre dage*

*A: der bliver ikke kaldt nyt personale ind hvis de mangler en*

*L: nej for de har en elev*

*A: fordi vi har en elev, som godt kan varetage de her opgaver.*

Ovenfor berører de tre informanter kort, hvordan de i perioder bliver talt 100% med i normeringen, mens praktikstederne i perioder, bruger SSA-eleverne som arbejdskraft og som erstatning til det faste personale, i forbindelse med sygemelding samt afvikling af ferie og afspadsring. Dette beskriver Ane yderligere i følgende citat:

*“jeg fik af vide, og det var også inden for de første 14 dage hvor jeg er nu, Ane du bliver simpelthen udnyttet i weekenderne, fordi vi har en masse afspadsring der skal afholdes (Bilag 7, s. 24).*

Hertil beskriver Nikolaj også, hvordan han oplever at medtællingen i normeringen er “sæsonpræget”, da SSA-elever henover julen og sommeren bruges som arbejdskraft, med det formål at afvikle ferie for det faste personale (Bilag 7, s. 22-23). Endvidere beskriver Malene, at hun i sin første arbejdsweekend, blot tre uger inde i hendes første praktikforløb, blev medtalt 100% i normeringen. Dette for, at planlæggeren kunne få fri:

*“[...] jeg kom ind en weekend og skulle have min aller første weekendvagt hvor jeg havde fået af vide, at jeg skulle gå sammen med planlæggeren ovre på det center vi var ved, og det var også fint nok [...] Så kom jeg ind der om lørdagen og så tænkte jeg bare “hold da op” altså de havde givet... [...] hende planlæggeren jeg skulle have gået sammen med, hun fik lov til at få fri på den bekostning at jeg kom ind i stedet for, jeg må jo slet ikke være der i stedet for en fastansat, men det kom jeg så til at være, og de smed mig ud i den her lange plan [...] men jeg var simpelthen så ulykkelig fordi jeg tænkte “okay det her kommer til at ske igen næste gang jeg skal have en weekendvagt” (Bilag 8, s. 7-8).*

Ud fra ovenstående citater finder vi, at SSA-elever i nogle tilfælde indgår 100% i den daglige drift, med det formål, at det faste personale kan holde ferie eller afspadsere overtid. Dette sandsynligvis på baggrund af, at praktikstederne herigennem kan spare penge, noget vi antager på baggrund af Milles udlægning om, at praktikstederne kan spare penge ved at trække mere på SSA-eleverne, som en ressource (Bilag 4, s. 11). For at understrege denne antagelse ser vi eksempelvis, at SSA-eleverne med merit beskriver tilfælde, hvor de bliver brugt til at udføre hjælperopgaver, da de har en SSH-baggrund.

Dette for, at praktikstederne kunne sparre fast personale væk ved. Der opstår her en tænkelig udfordring i henhold til SSA-elevernes meningskabelse ud fra *identitet*. Dette på baggrund af, at vi ser en uoverensstemmelse mellem elevernes selvopfattelse og deres omgivers opfattelse af dem (jf. Meningskabelse).

At SSA-eleverne i situationer bliver medtalt 100% i normeringen finder vi får den betydning, at de i praktikperioderne oplever at stå alene i situationer hvor de ellers ikke må, samt varetager opgaver, de ikke er autoriseret til. Dette beskriver Lis og Nikolaj i følgende citat:

*“L: [...] der har været dage hvor jeg har været eneste assistent. Jeg har jo ikke min autorisation endnu skal du huske, og de andre har været hjælpere eller afløsere, og der har jeg jo, der går jeg ind og varetager alle assistentopgaver i det hus jeg er i. Og det må jeg faktisk ikke, fordi jeg har ikke autorisation”* (Bilag 7, s. 24).

[...]

*“N: for eksempel hvis vi siger at vi skal give en borger en pille uden for deres normale dosering, jamen der skal vi over og høre en assistent “er du enig med os i at den her borger behøver at få en PN pille lige nu?” om det er smertestillende, blodtryksænkende eller hvad det er. Men vi skal stadig lige have bekræftet fra en bagvagt at det er okay, for du må ikke tage den beslutning, fordi vi ikke har en autorisation. [...]*

*L: men vi bliver bare betragtet som fuldgyldige, altså 100% assistent autoriseret”* (Bilag 7, s. 24).

I ovenstående finder vi, at SSA-eleverne i nogle tilfælde bliver brugt 100% i normeringen i den daglige drift. Sammenlignes dette med kommunens forventninger udleder vi, at kommunen forventer at SSA-eleverne skal indgå i normeringen ud fra en vurdering af den enkelte SSA-elevs uddannelsesmæssige baggrund, mens der skal være tid til refleksion i og over handling. Hertil finder vi, at disse forventninger ikke altid indfries i praksis, da SSA-elevernes indgåen i den daglige drift nærmere vurderes ud fra et behov for arbejdskraft, fremfor ud fra elevens uddannelsesmæssige baggrund. Vi stiller her spørgsmålstejn til, hvorvidt refleksion i og over handling er muligt, i det tilsigtede omfang, når vi ser, at SSA-eleverne skal indgå så meget i normeringen, som de i visse tilfælde gør. Dette leder videre til en udfordring, som SSA-eleverne møder i

den indledende periode på praktikstederne, hvor medtællingen synes at medføre, at SSA-eleverne føler sig “udnyttede” (Bilag 7, s. 23) som arbejdskraft og ikke oplever, at de kan få lov til at være elever. Dette bliver uddybet nedenfor.

### ***Elev eller arbejdskraft?***

At SSA-eleverne oplever at de bliver talt 100% med i normeringen finder vi udgør en udfordring, da de oplever at blive at blive udnyttet og ikke får lov til at være elever. Denne udledning kommer blandt andet af fokusgruppeinterviewet, hvor Nikolaj, Lis og Ane snakker om, at de bliver mere og mere udnyttet, dets længere de kommer i uddannelsesforløbet (Bilag 7, s. 25). Udnyttelsen beskriver Lis også i følgende citat:

*“[...] altså vi hører selvfølgelig med i den vis procentdel af den normering der er, fordi vi i forvejen har en uddannelse, men jeg vil omvendt sige at nogle gange bliver vi regnet ind 100% og nogle andre gange bliver vi kun regnet med som vi skal [...] Så vi bliver faktisk udnyttet” (Bilag 7, s. 23).*

Udover at blive udnyttet finder vi også at fuldgyltig medtælling i normeringen medfører, at der ikke er så meget fokus på læring. Dette ved, at SSA-eleverne ikke oplever at der er tid til læring i den 37 timers arbejdsuge hvori der er afsat 2 timers elevtid. Derfor må de selv koble teori på praksis udenfor deres arbejdstimer, særligt via hjemmearbejde. Dette udleder vi af følgende citat:

*“A: [...] alt det vi lærer inde på skolen, alle de der teorier vi nu har, dem bruger vi ikke ret meget tid på ude i praksis. Så der synes jeg, det ved jeg fra mig selv, der gør jeg det, at når man laver opgaver og har haft sin elev tid, så er det jo der man går ind og ser på jamen det jeg gjorde inde ved den her, hvad er det for en teori? [...] altså det er lidt vores eget ansvar at få proppet teorien i praksis, fordi jeg synes ikke de bruger den ret meget” (Bilag 7, s. 28).*

Pointen med at teori skal kobles på praksis uden for arbejdstiden beskrives også af Nikolaj, som fortæller, at han udover de ugentlige 2 timers elevtid, bruger omkring 4-8 timer om ugen på at koble teori til praksis (Bilag 7, s. 29). Endvidere svarer både Ane og Lis i fokusgruppeinterviewet ja, da interviewer spørger om de godt kunne bruge flere elevtimer end de ugentlige 2 timer (Bilag 7, s. 29). Sættes dette i forhold til Schöns

perspektiv om refleksion finder vi en udfordring i, at SSA-eleverne udtrykker et behov for mere elevtid. Hvis SSA-eleverne egentligt burde få 2 timers elevtid, men nogle gange indgår 100% og dermed ikke får nogle elevtimer, forestiller vi os, at SSA-eleverne ikke får mulighed for at reflektere over handling, hvorfor de muligvis ikke får nødvendig tid til at koble teori til praksis. Dette ser vi som en potentiel læringsmæssig udfordring, da SSA-eleverne dermed enten kan forestilles at overtage de faste medarbejders viden i handling eller selv danne viden i handling ud fra erfaringer, som muligvis ikke er funderet i faglig viden. Denne tolkning sker på baggrund af føromtalt fremstilling af den serielle socialiseringstaktik, hvor nye medarbejdere går i fodsporene og dermed lærer af de erfarne medarbejdere (jf. Organisatorisk socialisering). Endvidere ser vi en potentiel udfordring i, at SSA-eleverne ved at indgå 100% i normeringen, heller ikke får den tiltænkte tid til at reflektere i handling. Dette grundet i, at de tænkeligt ikke har tid til at omdanne teoretisk viden til faglige kompetencer, da de tidsmæssigt skal udføre arbejdsopgaver på samme måde, som de faste medarbejdere. Dette kan blandt andet beskrives med Weicks aspekt om meningskabelse som kontinuerlig proces og plausibilitet. Dette ved, at når SSA-eleverne bliver "kastet" ud i arbejdsopgaver og hurtigt må handle, så gør de dette ud fra plausibilitet, hvorfor de muligvis ikke handler på baggrund af faglig viden, men nærmere spontane handlinger, med andre ord; viden i handling. Der tegner sig dermed et billede af, at balancen mellem den formelle og uformelle samt den serielle og den disjunktive socialisering, ikke er gældende i praksis, i en sådan grad, som blandt andet uddannelsesplanen fremskriver det. Vi ser dette som en udfordring for SSA-eleverne, da deres læringsmål tænkeligt ikke kan opfyldes. Vi ser derfor, at intentionen om refleksion over handling, via den formelle taktik, til tider ikke sker i praksis.

Vi forestiller os hertil, at SSA-eleverne, ved ikke at have den tilsigtede tid til refleksion i og over handling, heller ikke har mulighed for at være "kreative", "nysgerrige", "søgende" eller "spørgende", som de ellers forventes, på baggrund af uddannelsesplanen (Bilag 12, s. 48) Dette er særligt med udgangspunkt i Milles udtalelse om "[...] at der er rigtig mange her som går på arbejde for at tjene penge og intet andet" (Bilag 4, s. 9). Her finder vi det relevant at inddrage kommunens intention om at veksle mellem det vi ser som en seriel og disjunktiv socialisering. Herudfra forventer vi, at når SSA-eleverne er i en seriel socialiseringsproces, så vil de lære at tilgå deres rolle på samme måde, som de faste medarbejdere på praktikstederne gør det. Vi ser dette som en udfordring, da forventningen om, at SSA-eleverne tilgår

arbejdspraksis på kreativ, nysgerrig, søgende eller spørgende vis (Bilag 12, 2. 48), står i klar kontrast til, at nogle faste medarbejdere “[...] *går på arbejde for at tjene penge og intet andet*” (Bilag 4, s. 9). Vi ser dermed en udfordring i, at kommunens intentionen om vekslen mellem seriel og disjunktiv socialisering, ikke opfyldes. Dette medfører at SSA-eleverne i perioder udelukkende lærer ved at gå i fodsporene af de faste medarbejdere, som arbejder for at tjene penge. Intentionen om, at læring også skal ske adskilt fra arbejdspraksis og det faste personale, er dermed ikke til stede i praksis, i en sådan grad, som kommunen forventer det. Empirien peger her på, at de opstillede forventninger til SSA-eleverne, svært kan opfyldes i praksis, særligt grundet, at SSA-eleverne skal indgå 100% i normeringen. Aspektet om at fuldgyldig medtælling i normeringen, hvilket kan medføre, at fokus på læring forsvinder, tyder vi ligeledes i nedenstående citat, hvor Ane og Lis siger, at indgåen i normeringen på 100%, kan gå ud over deres læring:

*A: [...] Og det er ikke det store problem, problemet er når det går ud over min læring, og det gør det altså i perioder*

*L: det gør det, ja, det gør det i perioder” (Bilag 7, s. 22).*

At SSA-eleverne indgår i normeringen og muligvis ikke får tid til at lære og reflektere forestiller vi os ydermere kan medføre, at SSA-eleverne svært kan identificere sig med rollen som elev, der i praktikperioden har fokus, er på læring. Dette fordi vi ser, at skellet mellem at være elev og fast medarbejder, kan være svært at se for SSA-eleverne. Denne udfordring udleder vi blandt andet af nedenstående citat, hvor Lis udtrykker at det kan være svært at navigere i, om hun er elev eller om hun er en del af den faste arbejdskraft:

*“L: [...] Det kan godt være svært som elev at navigere i, fordi nogle gange kommer man også lidt på kant, fordi vi siger “prøv nu at hør her, jeg tæller jo ikke med” og så begynder de at sige “jamen det gør du jo” “ja det gør jeg også, det ved jeg godt, men så tæller jeg måske kun med 50%” “jamen nu er det jo sådan at vi mangler” (Bilag 7, s. 23)*

Hertil finder vi også at Malene udtrykker at hun blev “ulykkelig”, da hun i fornævnte weekend oplevede at være arbejdskraft frem for elev og vidste, at det nok ville ske igen (Bilag 8, s. 8). Dermed finder vi, at både Lis og Malene fremstiller en for frustration over at blive anset som arbejdskraft og ikke som en elev, der er i praktik for at lære. Dette kan vi anskue ud fra Weicks aspekt om identitet, som indebærer at mennesker skaber mening ud fra, hvordan de opfatter sig selv, samt hvordan de tror, at blive opfattet af andre (Jf. Meningskabelse). Her udleder vi, at SSA-eleverne, ved at blive brugt som arbejdskraft og være 100% del af normeringen, medfører frustration, da de har skabt mening ud fra forventningerne om at de skulle være elever, der havde fokus, er på læring. Dermed forestiller vi os, at SSA-eleverne identificerer sig med at være SSA-elever, som i praktikperioderne skal lære, hvorfor de ved at indgå i normeringen 100% oplever at blive frustreret og “udnyttet”, da de oplever at praktikstedet ser dem som arbejdskraft, frem for elever.

Indenfor temaet “Elev eller arbejdskraft”, finder vi slutteligt vi at kunne sammenkoble aspektet med at indgå i normeringen og ikke at være elev, med frafaldsårsagen tilknyttet personlige årsager, som også blev frembragt i indledningen. Dette ved, at vi i dokumentet over nuværende og frafaldne SSA-elever ser, at nogle elever falder grundet personlige årsager. Dog lader der ikke til at være et overblik over, hvad der ligger bag disse personlige årsager. Et af mange eksempler herpå er fremstillet således i Bilag 11:

*“Status: ikke ansat*

*Begrundelse: Ønsker at stoppe grundet stress pga. alene med barn + uddannelsespres fra hende selv” (Bilag 11, s. 4)*

Hertil er det interessant, at Mille beskriver, hvordan hun oplever at personlige årsager til frafald bliver mere fremtrædende, set ud fra hendes perspektiv som uddannelseskonsulent:

*“[...] der er også de dem over 30 og 35, og der taler vi familie, børn, man er gift osv. og der synes jeg simpelthen at jeg møder mange tragedier.*

*K: privat eller?*

*M: sygdomme, skilsmisse, meget alvorligt syge børn. Der er mange som har komplekse*

*dampbørn som ikke kan få deres arbejdsliv til at hænge sammen. Der er mange som har*

*svære oplevelser i deres liv som gør, at de ikke kan gennemføre en uddannelse”*

*(Bilag 4, s. 4).*

At Mille beskriver, at mange har udfordringer i deres privatliv, som gør at de ikke kan gennemføre uddannelsen, forestiller vi os eventuelt kunne være begrundet i medtællingen i normeringen og forventningen om hjemmearbejde. Vi argumenterer for, at mere normering og mindre elevtid kan medføre, at SSA-eleverne skal hjemmearbejde mere, for at kunne nå målene for at bestå praktikperioden. Dette ser vi som en tænkelig årsag til, at SSA-elever frafalder, da de ikke kan få livet som SSA-elev og privatlivet til at hænge sammen. Derudover finder vi i Bilag 11, at nogle SSA-elever frafalder ved at skifte til SSH-uddannelsen, på grund af udfordringen om for højt fagligt niveau på SSA-uddannelsen:

*“Status: ikke ansat*

*Opsagt i prøvetiden.*

*Sygemeldt med stress pga. et for højt uddannelsesniveau. Er startet på SOSU-hjælper uddannelsen” (Bilag 11, s. 1)*

*“Status: ikke ansat*

*Begrundelse: opsiges pga. fravær og et for svært niveau. Tilbydes plads som SOSU-hjælper elev” (Bilag 11, s. 5)*

Hertil forestiller vi os, at manglende elevtid og tid til refleksion kan medføre, at SSA-eleverne ikke oplever at kunne nå de faglige mål for praktikperioden, hvorfor de muligvis skifter til SSH-uddannelsen, som ifølge Mille, skulle have et lavere fagligt niveau (Bilag 4, s. 3). Ovenstående fremkommer dog blot som forestillinger, da vi ikke har uddybende empiri at beskrive de bagvedliggende årsager. Det forekommer derfor relevant, at kommunen fremadrettet har større fokus på de faktiske årsager, så de potentielt kan imødekommes.

Indenfor temaet om hvorvidt SSA-eleverne er arbejdskraft eller elev, ser vi opsamlende, at SSA-eleverne i visse tilfælde oplever at indgå 100% i normeringen, hvilket medfører at de føler sig udnyttede og som en arbejdskraft. Dette på baggrund af, at den forventede balance mellem de formelle og uformelle samt serielle og disjunktive socialiseringstaktikker, ikke fremkommer i praksis. Hertil udleder vi, at medtællingen i normeringen medfølger, at forventningen om fokus på SSA-elevernes læring mindskes, hvorfor de i højere grad forventes at lære ved at reflektere udenfor den fastsatte arbejdstid på 37 timer. Dette finder vi kan medføre, at SSA-eleverne har svært ved at skabe mening om deres identitet, da de på den ene side identificerer sig selv med forventningen om at være SSA-elever der skal lære, mens de på den anden side opfattes af andre som værende arbejdskraft. Slutteligt forestiller vi os, at frafaldet grundet personlige årsager, kan være en effekt af, at SSA-elevernes medtælling i normeringen medfører større krav om hjemmearbejde. Vi forestiller os også, at det større krav om hjemmearbejde kan medføre, at SSA-eleverne ikke kan få studielivet og privatlivet til at hænge sammen.

## Opsamling forventninger

Opsamlende til emnet forventninger finder vi, at SSA-eleverne i den indledende periode møder en udfordring ved, at de i den indledende periode møder en kontekst, hvor de forventninger der blev kommunikeret til dem, ikke bliver opfyldt i praksis. Fundene tilknyttet til dette er opstillet i punktform nedenfor:

### **Kommunens forventninger**

- Kommunen beskriver i uddannelsesplanen og i et mødereferat, at de forventer, at SSA-eleverne i deres praktikperioder skal indgå i normeringen og den daglige drift på praktikstederne. Hvor meget SSA-eleverne skal indgå vurderes på

baggrund af en individuel vurdering, ud fra SSA-elevens uddannelsesmæssige baggrund.

- Kommunen forventer at SSA-eleverne er ansvarlig for egen læring, da det er en individuel og selvtilrettelagt proces. Derfor forventer kommunen også at de laver skriftlige opgaver, hvori de via refleksion over handling kobler teori til praksis. Endvidere forventer kommunen, at SSA-eleverne i nogle tilfælde vil lave hjemmearbejde.
- Forventningerne bygger på både en formel og uformel socialiserings tilgang. Formel ved, at SSA-eleverne skal lære at indgå individuelt ved at være ansvarlig for egen læring, men uformel ved, at de også skal lære ved at indgå med de faste medarbejdere og praktikvejlederen
- Kommunen forventer at SSA-eleverne skal være kreative, nytænkende, spørgende og opsøgende i deres praktikperioder

### **Forventninger overfor praksis**

- Mens SSA-eleverne forventer at der er fokus på læring og at de ikke tælles 100% ind i normeringen tyder det alligevel på, at SSA-elever i nogle tilfælde bliver talt 100% med i normeringen.
- At SSA-elever bliver talt med i normeringen finder vi er begrundet i, at praktikstederne dermed kan spare penge, afvikle ferie og afspadsring hos det faste personale.
- At SSA-eleverne i nogle tilfælde bliver medtalt 100% i normeringen får den betydning, at de i nogle situationer udfører arbejdsopgaver, som de ikke er autoriseret i.
- SSA-eleverne synes overordnet set at blive talt med i normeringen ud fra behovet for arbejdskraft, fremfor ud fra deres uddannelsesmæssige baggrund. Dette leder videre til hvordan SSA-elever oplever en udfordring i at føle sig udnyttet og blive anset som værende arbejdskraft, fremfor elev.
- At SSA-eleverne bliver set som arbejdskraft frem for elev, finder vi får den betydning, at der ikke er så meget fokus på læring, som det blev forventet af eleverne. Dette udleder vi kan medføre, at SSA-eleverne ikke får tid til at reflektere, hvorfor teori muligvis ikke kobles til praksis i sådanne et omfang, at det var ønskeligt. Endvidere finder vi at manglende tid til refleksion kan medføre, at SSA-elever lærer ud fra praksiserfaring, hvorfor de kan siges at

handle ud fra egen og faste medarbejderes viden i handling, som muligvis ikke er begrundet teoretisk.

- At SSA-eleverne bliver anset som værende arbejdskraft og i nogle tilfælde indgår 100% i normeringen finder vi muligvis kan forklare det frafald, der er begrundet personlige årsager eller i et skift til hjælperuddannelsen. Dette ved, at manglende tid til at være elev forestilles at kunne medfølge, at SSA-eleverne skal lave hjemmearbejde og ikke kan få studieliv og privatliv til at hænge sammen. Endvidere finder vi, at manglende tid til at være elev kan medføre, at nogle SSA-elever skrifter til SSH-uddannelsen, for derved nemmere at kunne opnå de faglige mål for praktikperioden

## Opsamling analyse

Opsamlende på hele analysen udleder vi, at nogle af de udfordringer SSA-elever møder i den indledende periode på praktikstederne er tilknyttet emnerne “information og introduktion til praktikstedet” og “forventninger”. En mere overordnet opsamling på hele analysen fremkommer i punktform nedenfor:

### Information og introduktion til praktikstedet

- Kontakten mellem SSA-elev og praktiksted inden første arbejdsdag sker via et velkomstbrev, som indeholder praktisk information om praktikstart og uddannelsesplanen med regler, politikker og forventninger til praktikperioden. Dette brev indeholder ikke den information SSA-eleverne har brug for til at skabe mening, hvorfor de erfaringsudveksler med medstuderende eller ved at kontakte praktikvejlederen.
- SSA-eleverne udtrykker et ønske om at møde praktikstedet inden første arbejdsdag og få velkomstbrevet her. Dette ønske kommer også af, at SSA-eleverne dermed første arbejdsdag ikke ville skulle introduceres, men nærmere i gang med at udføre arbejdsopgaver.
- Ovenstående leder videre til, hvordan SSA-eleverne oplever første arbejdsdag som værende lidt ligegyldig og forskellig fra praktiksted til praktiksted, hvorfor de oplever en udfordring ved at skulle være omstillingsparate.
- SSA-eleverne vil hellere have den information de får første arbejdsdag inden første arbejdsdag, således de kan udføre arbejdsopgaver første arbejdsdag.

## Forventninger

- Kommunen forventer at der i praktikperioden er fokus på læring, hvor SSA-eleverne skal lære ved at indgår i den daglige drift. Hertil forventes det at SSA-eleverne er ansvarlig for egen læring, hvilket skal ske ved, at de reflekterer over handling i skriftlige opgaver. Disse kan forventes at blive lavet som hjemmearbejde.
- Det er en udfordring at SSA-eleverne oplever at blive talt 100% med i normeringen på praktikstederne. Dette får den betydning, at SSA-eleverne går alene, oplever at være arbejdskraft og ikke får så meget tid til læring som det kunne være ønskeligt.
- At SSA-eleverne bliver anset som værende arbejdskraft og i nogle tilfælde indgår 100% i normeringen kan forestilles at have betydning for om SSA-eleverne frafalder, da de ved at indgå 100% og lave hjemmearbejde, muligvis ikke kan få studieliv og privatliv til at hænge sammen. Derudover kan det få den betydning, at SSA-eleverne oplever en udfordring i at kunne nå de faglige mål for praktikperioden, hvorfor de muligvis skifter til SSH-uddannelsen.

Analysen har opsamlende frembragt, temaerne “information og introduktion til praktikstedet” og “forventninger”, som to overordnet temaer, der indebærer udfordringer for SSA-elever i den indledende periode på praktikstederne. Herunder opstår specifikke udfordringer ved, at SSA-eleverne introduceres via et velkomstbrev, at første arbejdsdag forløber forskelligt og fremkommer som værende ligegyldig, at SSA-eleverne skal være omstillingsparate samt oplever at være arbejdskraft og slutteligt, at SSA-eleverne er ansvarlige for egen læring, men ikke får så meget tid til refleksion. På baggrund af kortlægningen af disse udfordringer, vil vi i næste del argumentere for, hvordan kommunen og praktikstederne kan imødekomme disse udfordringer, med henblik på bedre at kunne fastholde SSA-eleverne. Dette ud fra de analytiske fund, suppleret med de teoretiske perspektiver. Perspektivet er her, at imødekommelsen af ovenstående frembragte udfordringer medfører, at SSA-eleverne bedre kan fastholdes.

## 8. Forslag til imødekommelse af udfordringer

*Mens analysen søgte at belyse første del af problemformuleringen om, hvilke udfordringer SSA-elever møder i den indledende periode, søger dette afsnit at besvare anden del af problemformuleringen vedrørende, måden hvorpå disse udfordringer kan imødekommes. Dette med det synspunkt, at imødekommelsen af udfordringerne vil medføre bedre fastholdelse, da SSA-eleverne potentielt ikke vil frafalde grundet disse, samt opleve at trives bedre ved, ikke at møde disse udfordringer. Afsnittet tager udgangspunkt i ovenstående analyse, og indeholder herudfra fire konkrete forslag til, hvordan udfordringerne kan imødekommes. Forslagene vil tage udgangspunkt i de analytiske fund og teoretiske perspektiver, mens fremhævede pointer fra de udførte interviews ligeledes vil blive inddraget.*

### Introduktionsdagen inden første arbejdsdag

I første del af analysen blev det fremskrevet, at SSA-eleverne møder udfordringer tilknyttet måden hvorpå, de bliver introduceret til praktikstedet inden første arbejdsdag. Disse udfordringer knytter sig blandt andet til velkomstbrevet, som de fandt uoverskueligt og upersonligt, samtidig med at det ikke indeholder den information, de gerne vil have. Hertil udtrykte SSA-eleverne et ønske om, at møde praktikstedet inden første arbejdsdag og her få velkomstbrevet. Netop dette ønske danner grundlag for vores første forslag, som omhandler, at SSA-eleverne skal møde praktikstedet, inden første arbejdsdag. Grunden hertil er, at introduktionen til praktikstedet dermed vil kunne fremkomme mindre uoverskueligt og upersonligt.

Mere konkret forestiller vi os, at et møde med praktikstedet inden første arbejdsdag, sker fire uger inden SSA-eleverne starter i praktik. Dermed foreslår vi også, at mødet med praktikstedet kan erstatte det velkomstbrev, som SSA-eleverne får tilsendt de tilstræbte 4 uger inden første arbejdsdag. Derfor foreslår vi, at mødet kunne indebære en form for introduktionsdag, hvor en overlevering og kort gennemgang af velkomstbrevet sker. Derudover vil mødet kunne indeholde en forventningssamtale med praktikvejlederen, rundvisning på praktikstedet og et møde med de faste medarbejdere, som er tilstede på tidspunktet for introduktionsdagen.

Vores argumentation for at holde en introduktionsdag inden første arbejdsdag begrundes vi i, at blandt andet Nikolaj ser en fordel i, at introduktionsdagen placeres fire uger før første arbejdsdag for dermed erstatte velkomstbrevet (Bilag 7, s. 16). Derudover begrundes vores argumentation for at holde et introduktionsmøde med praktikstedet inden første arbejdsdag, ud fra vores forestilling om, at praktikstedet ved at overrække velkomstbrevet og kort gennemgå det med praktikvejleder, vil kunne gøre velkomstbrevet mindre upersonligt og uoverskueligt. Dette ved, at det bliver mere personligt i form af fysisk at møde praktikvejleder og se praktikstedet, og mindre uoverskueligt ved, at velkomstbrevet gennemgås med praktikvejleder, fremfor at SSA-eleverne læser det alene. Denne udledning begrundes vi også ud fra Weicks teori om meningsskabelse, da vi forestiller os at SSA-eleverne ved at møde praktikstedet inden første arbejdsdag og modtager velkomstbrevet her, vil kunne skabe mening ud fra flere aspekter, end de ledetråde, velkomstbrevet indeholder. Derudover forestiller vi os, at SSA-eleverne ved at møde praktikstedet inden første arbejdsdag også kan medføre, at de kan skabe mening ud fra et retrospektivt aspekt. Dette begrundes i, at mening skabes ud fra retrospektive oplevelser og erfaringer, hvorfor vi ser det gavnligt for SSA-elevernes meningsskabelse, at de møder praktikstedet allerede før de har første arbejdsdag, da de dermed kan skabe mening om praktikstedet og -perioden ud fra de oplevelser, de havde ved mødet med praktikstedet. Dermed argumenterer vi for, at SSA-eleverne bedre vil kunne skabe præcis mening om praktikstedet og -perioden, da de også vil kunne skabe mening retrospektivt. Endvidere bliver det også muligt for SSA-eleverne at skabe mening via et socialt aspekt, da de også vil møde praktikvejleder og nogle faste medarbejdere. Slutteligt kan der også argumenteres for, at SSA-eleverne ved at have forventningssamtalen inden første arbejdsdag, bedre vil kunne skabe mening ud fra den samtale og heri de forventninger, praktikvejleder og SSA-elev udtrykker at have til praktikperioden. Mødet med praktikstedet fire uger inden første arbejdsdag argumenterer vi derfor kan være en måde at imødekomme udfordringen om velkomstbrevets manglende information, da et møde vil kunne bidrage med flere aspekter, som SSA-eleverne kan skabe mening om praktikstedet og -perioden ud fra. Derudover forestiller vi os, at imødekommelsen af denne udfordring bedre vil kunne fastholde SSA-eleverne, da de bedre vil kunne skabe præcis mening om praktikstedet og -perioden og ikke blive frustrerede ved, eventuelt at have skabt plausibel og eventuel uhensigtsmæssig mening om praktikstedet, fremfor præcis mening herom. Endvidere frembragte vi i analysen, at SSA-eleverne erfaringsudvekslede med medstuderende, for

at skabe plausibel mening, via sociale processer. Det kan derfor være svært for kommunen at sikre, at den plausible meningsudveksling er hensigtsmæssig for SSA-elevernes skabelse af mening vedrørende deres kommende praktikophold. Herudfra argumenterer vi for, at et møde med praktikstedet inden første arbejdsdag tænkeligt kunne medføre, at SSA-elevernes meningsskabelse om praktiksted og -perioden kan være mere præcis.

## Udføre arbejdsopgaver første dag

Som allerede antydnet ovenfor, er der mange af de elementer er fremtrædende første arbejdsdag, som vi argumenterer for, kan danne indholdet i introduktionsdagen. Disse er at blive vist rundt på praktikstedet, møde praktikvejleder og holde forventningssamtale. Eftersom vi argumenterer for, at en del af indholdet af den nuværende første arbejdsdag flyttes til en introduktionsdag, finder vi det relevant at frembringe et forslag, der knytter sig til det fremadrettede indhold, af første arbejdsdag. I analysen frembragte vi, at SSA-eleverne udtrykte et ønske om at udføre arbejdsopgaver allerede første arbejdsdag, fremfor at blive introduceret (Bilag 7, s. 17-18). Dette ønske finder vi er begrundet i en udfordring om, at første arbejdsdags forløb fremkommer som værende ligegyldig for SSA-eleverne, da den indeholder en introduktion, de hellere vil have inden første arbejdsdag. Vores forslag om at flytte en del af første arbejdsdags indhold til introduktionsdagen og dermed muliggør at SSA-eleverne kan udføre arbejdsopgaver første arbejdsdag, begrunder vi blandt andet ud fra Van Maanen og Scheins begreber om uformel og seriel organisatorisk socialisering. I den serielle socialisering følger den nye medarbejder en erfaren medarbejder, som med samme rolle som den, den nye med tiden skal indtage. Van Maanen og Schein beskriver, at den nye medarbejder som effekt heraf forventeligt har den bedste mulighed for at indgå i arbejdspraksis, på lige fod med det faste personale. Hertil er en fordel ved den uformelle taktik, at den nye medarbejder får mulighed for at omdanne teoretisk viden til praktisk kunnen. På baggrund heraf samt SSA-elevernes ønske, ser vi derfor en fordel i, at eleverne følger én fast medarbejder i arbejdspraksis, den første dag. Dette for, at eleverne har mulighed for at blive en del af personalegruppen samt at kunne koble teori til praksis allerede første arbejdsdag, samtidig med at SSA-elevernes behov for at udføre arbejdsopgaver første arbejdsdag, imødekommes. Vi ser dermed en fordel i, at SSA-eleverne første arbejdsdag udfører arbejdsopgaver, da det dermed vil

kunne imødekomme udfordringen om, at måden første arbejdsdag forløber på, fremkommer som værende ligegyldig.

## Ensartethed til og med første arbejdsdag

En af de udfordringer vi ser SSA-eleverne møder i den indledende periode er, at de skal være omstillingsparate. Derfor udtrykker de et behov for, at der er en rød tråd i måden hvorpå, introduktionen til praktikstedet forløber. Dette begrundet i, at tidsplanen og indholdet første arbejdsdag ikke er ensartet, da den varierer fra praktiksted til praktiksted. Naturligvis kan vi svært imødekomme udfordringen om, at SSA-eleverne skal introduceres til nye praktiksteder i de forskellige praktikforløb og derfor være omstillingsparate. Dog argumenterer vi for det hensigtsmæssige i, at perioden fra introduktionsdagen og frem til og med første arbejdsdag forløber mere eller mindre ens, på tværs af praktiksteder og -perioder. Såfremt dette er muligt, vil SSA-eleverne tænkeligt bedre kunne finde ro i den forvirring, det ellers kan være at starte et nyt sted. Dette argument fremkommer blandt andet ud fra Weicks aspekter om retrospektiv og kontinuerlig meningsskabelse. Her ser vi det hensigtsmæssigt, at perioden frem til og med første arbejdsdag forløber sig forholdsvis ens, da “projektet”, som denne periode kan siges at udgøre, derfor ikke afbrydes. Såfremt disse perioder forløber forholdsvis ensartet, vil SSA-eleverne desuden kunne skabe mening om nuværende og kommende tilsvarende perioder, ud fra retrospektive forestillinger, med udgangspunkt i erfaring.

Vi ser ligeledes en fordel i, at periodens indhold og tidsplan er kommunikeret ud til SSA-eleverne, via velkomstbrevet og informationsmødet, eftersom ovenstående ikke løser den potentielle udfordring, som SSA-elever møder i deres første praktikforløb, da de ingen retrospektive erfaringer endnu har at skabe mening ud fra. Såfremt forløbet er tydeligt kommunikeret til SSA-eleverne, vil deres meningsskabelse forventeligt hjælpes på baggrund af de ledetrådene, velkomstbrev samt informationsmøde kan siges at repræsenterer, i stedet for, at deres meningsskabelse udelukkende hviler på retrospektive forestillinger. Desuden finder vi det fordelagtigt, at SSA-eleverne oplyses om indhold og tidsplan for denne periode, da de dermed gennemgår en organisatorisk socialiseringsproces med fikseret og sekventielt udgangspunkt. I den sekventielle socialiseringsproces gennemgår den nye medarbejder specifikke trin, hvortil rækkefølgen heraf er forudbestemt og kommunikeret. Dette medfører, at den nye medarbejder forventeligt socialiseres ind i organisationen, på lige

med det faste personale, eftersom læringen fra de enkelte trin kan akkumuleres (jf. Organisatorisk socialisering). Den fikserede taktik beskriver hertil en proces, hvor den nye medarbejder er oplyst om den fastlagte tidsramme, den organisatoriske socialisering arbejder under. Den fikserede taktik danner derfor overblik for den nye, hvorigennem den nye medarbejder forventeligt har overskud til at være kreativ og nyskabende omkring sin rolle (jf. Organisatorisk socialisering). Ved at kommunikere tidsplan og indhold, for perioden til og med første arbejdsdag, har SSA-eleverne dermed et forventeligt bedre udgangspunkt for at indgå i arbejdspraksis med sine kollegaer, mens de ligeledes forventeligt kan give SSA-eleverne overskud til at være kreative, dog under fastlagte rammer.

Selvom vi argumenterer for mere ensartethed og en fikseret taktik, mener vi ikke, at diversitet i den indledende periode er u hensigtsmæssigt, såfremt det er på baggrund af SSA-elevens individuelle træk og faglige kompetencer. I stedet pointerer vi, at trods individuelle justeringer i den indledende periode, ser vi, at SSA-elevernes udfordring med perioden til og med første arbejdsdag kan afhjælpes ved, at der er en overordnet tidsplan og indholdsmæssig ramme for perioden, som er kommunikeret på forhånd. Dette begrundet i, at SSA-eleverne derfor ikke skal være omstillingsparate, hvorfor der forestilles, at de bedre kan fastholdes ved, at udfordringen med omstillingsparathed første arbejdsdag imødekommes.

## Indfrielse af forventninger i praksis

I analysen finder vi, at kommunen forventede, at SSA-eleverne skulle indgå i den daglige drift ud fra en individuel vurdering, hvortil de skal være ansvarlige for egen læring ved at koble teori til praksis via refleksion i skriftlige opgaver. Hertil finder vi en udfordring i, at disse forventninger ikke bliver indfriet i praksis, da praktikstederne i nogle tilfælde medtæller SSA-eleverne 100% i normeringen. Dette udgjorde en udfordring, da SSA-eleverne dermed oplevede at være arbejdskraft frem for elever, samtidig med at de ved at indgå for meget i normeringen, muligvis ikke får så meget tid til refleksion, som det var ønskeligt i henhold til at nå de opstillede mål for praktikperioden. I imødekommelsen af denne udfordring ser vi en fordel ved, at praktikstederne i indfrier de forventninger kommunen har til SSA-elevernes indgåen i praktikstedet. Dette er begrundet i, at eleverne ved ikke at indgå 100% i normeringen

får tid til at være kreative, spørgende og opsøgende, samt koble teori til praksis, da mere tid muliggør øget refleksion i og over handling.

I forbindelse med ovenstående foreslår vi, udover at indfri forventningerne i praksis, at der oprettes tiltag, som har potentiale til at rammesætte SSA-elevernes refleksionstid. Eksempelvis kunne kommunen frikøbe SSA-eleverne fra en andel af normeringen, for dermed at give dem mere plads til at være nysgerrige i de enkelte praktikophold. Denne løsning er inspireret i Milles udtalelser om en anden kommune, der har købt sine SSA-elever fri fra en andel af normeringen (Bilag 4, s. 11). Desuden ser vi en fordel i at prioritere elevernes refleksionstimer med praktikvejleder højt. Dette med inspiration i Heidis høje prioritering af refleksionstimerne, hvor refleksionstimerne blandt andet ligger fast ugentligt og nærmest er bandlyst at aflyse (Bilag 9, s. 8). Vi argumenterer dermed for, at udfordringen om at være arbejdskraft og ansvarlig for egen læring kan imødekommes ved at rammesætte refleksionstid, for at sikre, at SSA-eleverne lærer ved at reflektere både i og over handling, ved at få tid til at koble teori til praksis. Endvidere finder vi, at sådanne rammer forventeligt også kunne hjælpe elevernes meningsdannelse i praktikperioderne, eftersom rammerne cementerer elevernes plads, som elever. Weick beskriver hvordan mennesker skaber mening ud fra identitet, hvilket understreger behovet for en rammesættelse af SSA-elevernes refleksionstid og cementeringen af elevens plads som elev. Dette på baggrund af, at deres meningsdannelse teoretisk er afhængig af overensstemmelse mellem måden hvorpå de selv og deres omgivelser ser på dem. Vi ser dermed, at rammesætning af elevernes refleksionstid, har potentialet til at tydeliggøre over for det faste personale, lederne og ikke mindst SSA-eleverne selv, at de er elever, eftersom SSA-eleverne med rammesat refleksionstid, adskiller sig fra det faste personale. Vi ser derfor, at rammesætning af elevernes refleksionstid kan hjælpe SSA-elevernes skabelse af mening ud fra deres identitet, da det kan medføre overensstemmelse i måden, hvorpå de selv og deres omgivelser betragter dem.

Opsamlende udleder vi, at ovenstående forslag vil kunne imødekomme de fremskrevne udfordringer i analysen, og dermed også bedre fastholde SSA-eleverne. Dette ved, at imødekommelsen af udfordringerne vil medføre, at SSA-eleverne ikke møder dem i den indledende periode, og derfor ikke potentielt frafalde af denne grund. De fire forslag er følgende:

- **Afholde en introduktionsdag inden første arbejdsdag.** Dette forslag begrundes vi ved, at SSA-eleverne dermed kan skabe mening ud fra flere aspekter og informationer, end dem de får via velkomstbrevets ledetråde. Derudover begrundes vi forslaget ud fra argumentationen om, at SSA-eleverne dermed vil opleve kontakten som værende mindre uoverskuelig og upersonlig. Forslaget med et møde første arbejdsdag vil derfor tænkeligt kunne imødekomme udfordringerne tilknyttet velkomstbrevet.
- **Udføre arbejdsopgaver første dag.** Dette forslag begrundes vi i, at SSA-eleverne vil kunne opleve første arbejdsdag mindre ligegyldig, samtidig med at de vil opleve at blive en del af arbejdspraksis allerede første arbejdsdag, og allerede her kunne koble teori og praksis.
- **Ensartethed til og med første arbejdsdag.** Forslaget om ensartethed begrundes vi i, at SSA-eleverne skal være mindre omstillingsparate, såfremt til og med første arbejdsdag, forløber mere ensartet,. Dette ved, at de dermed tænkeligt bedre kan skabe mening ud fra retrospektive erfaringer, fra tidligere lignende introduktionsforløb. Dermed argumenteres vi for, at ensartethed til og med første arbejdsdag kan imødekomme udfordringen om, at SSA-eleverne skal være omstillingsparate.
- **Indfrielse af forventninger i praksis.** Dette forslag begrundes i, at SSA-eleverne ved at få indfriet de forventninger der er til praksis, potentielt får tid til at være elever mens praktikstedet, kommunen og de faste medarbejdere, anser dem som værende elever. Vi ser dette som essentielt, for SSA-elevernes skabelse af mening, ud fra deres identitet. Dermed argumenteres vi for, at forslaget kan imødekomme udfordringen om, at SSA-elever oplever at være arbejdskraft og derfor ikke får så meget tid til at lære, som det kunne være ønskeligt.

## 9. Diskussion

*Afsnittet indeholder en diskussion af de fund, undersøgelsen har frembragt. Dette ved at diskutere fundene ud fra aspektet om, hvilken kvalitet, undersøgelsen har, hvilket gøres med inspiration i Kurt Kellers begreber gennemskuelighed, virkelighedsforankring og eksemplarisk betydning. I diskussionen anvender vi Kellers kvalitetsbegreber virkelighedsforankring, gennemskuelighed og eksemplarisk betydning. Disse begreber er udviklet med henblik på at vurdere kvalitative undersøgelsers kvalitet (Keller, 2009, s. 67-68). På baggrund heraf argumenterer vi for at anvende de førnævnte begreber, da vi finder dem særligt anvendelige i vurderingen af vores undersøgelse, som er af kvalitativ karakter. En definition af begreberne fremkommer løbende i forbindelse med anvendelsen af dem.*

### Enkeltpersonsinterview i stedet for fokusgruppeinterview

Et af de aspekter som kan diskuteres at have haft en betydning for kvaliteten i specialet, er tilknyttet enkeltinterviewet med Malene. Som fremskrevet i delafsnittet om udvælgelse af informanter, beskrev vi, at vi gerne ville holde et supplerende fokusgruppeinterview, denne gang med SSA-elever uden merit og under 25 år, da vi også ønskede at få nuanceret viden om, hvilke udfordringer SSA-elever uden merit og under 25 år møder i deres praktikperioder. Dette særligt fordi vi i det indledende møde, i interviewet med Mille og ud fra fokusgruppeinterviewet fandt, at der synes at være nogle udfordringer, som primært er nogle, SSA-elever under 25 og uden merit møder (jf. Udvalgelse af informanter). Vi arrangerede derfor et fokusgruppeinterview med SSA-elever under 25 og uden merit, hvor det dog kun var Malene, som mødte op. Dette finder vi relevant at diskutere, da vi forestiller os, at det har en betydning for undersøgelsens kvalitet, især med henblik på kvaliteten af den empiri, interviewet med Malene bidrog med. Mere uddybende kan det diskuteres, om det har en betydning for kvaliteten, at nogle af de fordele fokusgruppeinterview bidrager med, ikke blev indfanget i enkeltpersonsinterviewet med Malene. Disse fordele er, at informanterne kan meningsudveksle, hvor enigheder såvel som uenigheder frembringes, hvorfor en mere nuanceret empiri kan frembringes (jf. Fokusgruppeinterview). Derfor kan det diskuteres, om kvaliteten af den empiri vi fik i interviewet med Malene, havde været bedre, hvis flere SSA-elever uden merit og under 25 havde været til

stede. Tilstedeværelsen af flere SSA-elever under 25 og uden merit havde formentlig kunne muliggøre meningsudveksling mellem flere informanter. Derfor ville et fokusgruppeinterview med SSA-elever under 25 og uden merit muligvis kunne bidrage med en mere nuanceret viden om problemstillingen end den, enkeltpersonsinterviewet med Malene bidrog med. Endnu et aspekt, som er værd at diskutere i forbindelse hermed er, om det faktum at Malene var alene medførte, at hun vi ikke gav så dybdegående beskrivelser, som ønskeligt, grundet nervøsitet. Grunden hertil er, at fokusgruppeinterviewet medfører, at antal af informanter er i overtal i interviewsessionen, hvilket de forventeligt kan finde en vis tryghed i, eftersom der mellem informanterne kan opstå en form for samhørighed (jf. Fokusgruppeinterview). Derudover ved vi, at en stor del af SSA-eleverne kender hinanden fra skoleforløbet, hvorfor vi forestiller os, at en tilstedeværelse af flere elever på en gang kunne medføre, at de var mere trygge i situationen, da de ved at kende hinanden kunne genkende og supplere hinandens beskrivelser. Denne forestilling bunder særligt i vores erfaring fra det faktisk udførte fokusgruppeinterview, hvor informanternes gode interne kemi, påvirkede empiriindsamlingen i en positiv retning, ved at frembringe meningsudveksling og intern diskussion af de fremtrædende emner. Disse fordele var dermed ikke til stede i enkeltpersonsinterviewet med Malene, hvilket synes at afspejle sig i interviewsituationen, hvor vi oplevede, at Malene virkede tilbageholdende. Dette medførte endvidere, at empirien fra interviewet med Malene heller ikke havde samme udfoldende karakter, som den fra fokusgruppeinterviewet. Det kan derfor diskuteres, om det faktum at vi ikke fik holdt et fokusgruppeinterview med SSA-elever under 25 og uden merit og i stedet fik et enkeltpersonsinterview med Malene, medfører en svækkelse af undersøgelsens kvalitet. Dette begrundet i, at den viden vi fik, ikke var så nuanceret som ønsket, samt at Malenes udtalelser ikke var så dybdegående, formentlig grundet nervøsitet. Derudover finder vi en udfordring i at fremanalysere centrale pointer, som synes at være tilknyttet denne del af SSA-eleverne, noget som ellers ville være hensigtsmæssigt, på baggrund af den tidlige empiriindsamling. Sættes dette i forhold til kvalitetsbegrebet virkelighedsforankring, kan det diskuteres, om ovenstående har en betydning herfor. Konkret omhandler virkelighedsforankring, hvorledes undersøgelsen afspejler "*selve sagen*" og derfor også, om undersøgelsen har ladet det empiriske felt "*tale for sig selv*" (Keller, 2009, s. 69). Sættes dette i forhold til diskussionen om kvaliteten ved enkeltpersonsinterviewet med Malene fremfor et fokusgruppeinterview forestiller vi os, at undersøgelsens

virkelighedsforankring svækkes, da vi empirisk ikke har nuancerede udtalelser, som kan belyse de udfordringer, SSA-elever under 25 og uden merit, potentielt møder i deres praktikperioder. Det er derfor tænkeligt, at kvaliteten i henhold til virkelighedsforankring svækkes for undersøgelsen, da det kan diskuteres, om den viden vi fik om denne del af SSA-elever ikke var tilstrækkelig, hvorfor vi ikke fik belyst de udfordringer, som specifikt er tilknyttet denne gruppe, så dybdegående som ønskeligt. Desuden kan vi omvendt svært vurdere hvorvidt udfordringerne, frembragt af SSA-eleverne med merit, er gældende for alle SSA-elever. Her kan vi eksempelvis frembringe pointen om, at SSA-eleverne med merit oplever at blive udnyttet, som arbejdskraft (jf. Elev eller arbejdskraft?). Vi stiller her spørgsmålstejn ved, om SSA-elever uden merit og under 25 også oplever at blive udnyttet som arbejdskraft i samme grad, som informanterne udtrykker det i fokusgruppeinterviewet.

## Udfordringer tilknyttet erfaring

I ovenstående ses det, hvordan vi fandt, at der var nogle udfordringer, som specifikt var tilknyttet den del af SSA-elever, som var under 25 og havde merit. En af disse udfordringer var, at SSA-elever under 25 og uden merit synes at møde udfordringer, tilknyttet det perspektiv, at de grundet det nye uddannelsesordning, ikke har en SSH-uddannelse ved praktikstart, og derfor heller ikke så meget erfaring, som SSA-elever tidligere havde (Bilag 4, s. 3). Et eksempel herpå finder vi i Melanies fortælling om en SSA-elev, der stødte på udfordringer i forhold til praktiske elementer af arbejdet, grundet hendes manglende erfaring:

*“[...] jeg havde en elev på et tidspunkt, en sød og dejlig pige, men endte med at stoppe til sidst. Men det hun sagde til mig på et tidspunkt, med tåre i øjnene det var: ”hvordan skal jeg kunne finde ud af at vaske tøj ude ved fru Jensen, når jeg aldrig nogensinde har vasket tøj derhjemme?” [...] Og pludseligt skulle vi ud og så stod vi der... hvor medarbejderne de næsten: ”Jamen hun kan ikke engang starte en vaske maskine” (Bilag 10, 6-7).*

I supplement hertil fortalte Lis ligeledes, at elever under 25 kan møde flere udfordringer i praktikperioderne, end hun selv gør, eftersom hun har erfaring fra sin SSH-uddannelse og generelle livserfaring, grundet hendes alder (Bilag 7, s. 19). Vi finder blandt andet

på baggrund heraf, at SSA-elever under 25 og uden merit, muligvis møder flere eller i hvert fald anderledes udfordringer, grundet det faktum, at de ikke har så meget erfaring. Derfor spurgte vi ind til dette i interviewet med Malene, hvortil hun beskrev, at hun nok havde sværere ved at være i praktik, hvis hun ikke kunne trække på sin erfaring som ufaglært afløser i hjemmeplejen (Bilag 8, s. 17). Her blev det tydeligt, at Malene heller ikke kan udtale sig om, hvorledes hun oplevede at møde disse udfordringer, da hun i stedet for at have merit fra SSH-uddannelsen, havde erfaring fra ufaglært arbejde inden for SOSU-området. Så selvom vi har empiri vedrørende SSA-elever under 25 og uden merits udfordringer tilknyttet erfaring, kan vi svært fremanalysere disse pointer, da de udgør gisninger fra andre, end selve denne del af SSA-eleverne. Derfor kan kvaliteten af undersøgelsens virkelighedsforankring yderligere diskuteres at være svækket ved, at vi ikke fremanalysere erfaringsmæssige udfordringer, selvom det lader til at være fremtrædende.

## Interviews som metode og teori om praksisfællesskaber

Selvom vi ovenfor frembragte fordele ved metoden fokusgruppinterviews, ser vi ligeledes at metoden har sine begrænsninger. Dette særligt på baggrund af, at vi ikke ser, at SSA-eleverne udtrykker specifikke udfordringer, der knytter sig til at indgå sammen med det faste personale, hvilket ellers kunne være forventeligt, ud fra vores indledende empiriske fund. Dette begrundet i, at det her blev frembragt, at de faste medarbejdere potentielt kunne opleve, at SSA-elever truer deres ansættelse, samt at de skulle indgå i en etableret arbejdspraksis, hvorfor de muligvis ikke stillede spørgsmål til arbejdsrutiner mv. (Bilag 1, s. 2). Konkret ser vi det derfor hensigtsmæssigt at diskutere det empiriske udbytte, som interviews kan genere, da dette tema var et, interviewene ikke indfangede empirisk. Vi diskuterer derfor metodens begrænsninger, for indeværende undersøgelse, på baggrund af det specifikke tema, som vi imod vores forventning, ikke fandt empirisk.

Ud fra det indledende møde formodede vi, at Wengers teori om læring i praksisfællesskaber, ville være relevant at inddrage. Dette begrundet i, at denne teoretiske ramme potentielt kunne fremhæve de udfordringer, SSA-elever potentielt møder, i processen bag at blive et medlem af praksisfællesskabet, hver gang de startede i et nyt praktikforløb (jf. Læring i praksisfællesskaber). Denne formodning viste sig dog ikke at være fremtrædende i de empiriske fund. Dette er interessant, da vi er kritiske

for, hvorvidt SSA-eleverne reelt set ikke møder udfordringer hermed, eller om det er interviewet der som metode, der ikke gav os mulighed for at påpege sådanne en udfordring. Vi er særlige opmærksomme herpå, da Wenger understreger, at kontinuerlig aktiv deltagelse er essentielt for læring af kontekstuelle kompetencer (Wenger, 2004, s. 13-15), men også for dannelsen af praksisfællesskabets rammer og for den interne relationsafstemning her indenfor. Det er udlevelsen af disse elementer, som samlet giver adgang til praksisfællesskabet (Wenger, 2004, s. 59). Teoretisk ligger det derfor op til, at SSA-eleverne burde være udfordret, når de flere gange gennem deres uddannelse, skulle indgå i nye praksisfællesskaber, i form af personalegrupper. Dette særligt ved, at eleverne burde være udfordret i, ikke at have mulighed for kontinuerlig aktiv deltagelse, da de gentagende gange skulle starte et nyt sted gennem deres uddannelse. Dog er det udfordrende ved Wengers teoriapparat, at de elementer, som definerer rammerne for og dermed giver adgang til praksisfællesskaber, ikke behøver at være eksplicite for aktøren (Wenger, 2004, s. 61). Dette kan være årsagen til, at vi svært kan få indblik i udfordringerne ved at indgå i nye praksisfællesskaber, via fokusgruppeinterviews. Dette ved, at interviews generelt er anvendelig til at indsamle subjektive fortællinger om oplevelser og årsager, til specifikke handlingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 19). Der ligger dermed en begrænsning i metoden, da empirien heraf tager afsæt i informantens oplevelser og fortællinger, hvorfor informanten må have en grad af bevidsthed om dét, han eller hun fortæller om. Vi forholder os derfor kritiske til kombinationen af, at interviewdata opstår på baggrund af en grad af bevidsthed og at elementerne af praksisfællesskaber fremkommer implicite for aktøren. Dette kan have medført, at SSA-eleverne i interviewsituation, svært kunne udtale sig om, hvorvidt de er inkluderet eller ej i personalegrupperne, da de ikke nødvendigvis er bevidste herom. På baggrund heraf forestiller vi os, at undersøgelsens virkelighedsforankring udfordres, da vi vurderer, at vi svært kan påpege SSA-elevens udfordringer, i forbindelse med at indgå i praksisfællesskabet på det enkelte praktiksted, via empirien fra de udførte interviews. Vi er derfor opmærksomme på, at selvom SSA-eleverne ikke giver udtryk for direkte udfordringer ved at indgå i den faste personalegruppe, så er det tænkeligt, at de oplever udfordringer herved alligevel. Hertil er det relevant at diskutere, hvorvidt det havde været hensigtsmæssigt at udarbejde en metodetriangulering, ved at indsamle empiri via supplerende metode, efter de udførte interviews. Konkret ser vi det hensigtsmæssigt at supplere de udførte interviews med metoden deltagende observation via en

metodetriangulering, da en sådan triangulering kan frembringe et mere nuanceret indblik i feltet ved, at de empiriske fund fra de udførte interviews, kan holdes op med de supplerende observationsnoter (Fangen, 2011, s. 173). Via en metodetriangulering, hvor vi efter de udførte interviews kunne supplere med deltagende observationer, for derfor tænkeligt at få et mere dybdegående indblik i den sociale praksis samt SSA-elevernes indtræden i praksisfællesskaber. Dermed kunne vi potentielt øge kvaliteten af undersøgelsen, i henhold til virkelighedsforankring. Hertil er det dog vigtigt at understrege, at vi ikke forkaster det udbytte vi har fået af de udførte interviews, hvor særligt fokusgruppeinterviewet tilbyder et nuanceret og holdningspræget empirisk udbytte.

## Ændring i fokus

Et andet kvalitetskriterium, som vi finder relevant at diskutere er, hvorledes vi har formået at være gennemskuelige. Dette for at frembringe, hvordan den røde tråd kunne fremstå mere klart overfor læser, men også for at diskutere, hvordan undersøgelsens empiriindsamling kan siges at mangle gennemskuelighed. Begrebet gennemskuelighed blev defineret allerede i indledningen af specialet, da vi med begrebet henviste til, hvordan udformningen af undersøgelser bør være overskuelig for læseren, således læser kan tage kritisk stilling til denne (Keller, 2009, s. 68). Gennemskueligheden definerede vi allerede i indledningen, med det formål at tydeliggøre, hvordan vi i specialet søgte at øge gennemskueligheden via metatekster, modeller og i tydeliggørelsen af til- og fravalg i blandt andet metodologi, teori og analysestrategi. Selvom vi løbende har medtænkt gennemskuelighed, kan det diskuteres, hvorledes vi har formået at være gennemskuelige i måden, hvorpå vores fokus har ændret sig. Konkret har undersøgelsen ændret fokus ved, at problemformuleringen under empiriindsamlingen blev tilpasset, da vi indledningsvist ville belyse fænomenet frafald af SSA-elever, hvorfor vi også i de udformede interviewguides spurgte ind til frafaldsårsager (Bilag 3, s. 2; Bilag 5, s. 4; Bilag 6, s. 5). Dog ændrede vi fokus, da vi oplevede nærmere at kunne indfange viden om de udfordringer, som SSA-elever møder i den indledende periode, hvilke potentielt kunne danne grundlag for frafald. Dette skift i fokus er begrundet i, at vi ikke fik mulighed for at interviewe faktisk frafaldne SSA-elever, da ingen ønskede at deltage i undersøgelsen. Vi ændrede derfor fokus til SSA-elevernes udfordringer og fastholdelse, da vi vurderede, at vi kunne belyse dette med større

virkelighedsforankring, end hvis vi fortsat havde forsøgt at undersøge fænomenet frafald. Vi har skriftligt rettet specialet ind efter det skiftende fokus, dog er ændringen og effekten heraf ikke en, vi har redegjort for i undersøgelsen. Derfor kan det diskuteres, om manglende gennemskuelighed i henhold hertil, kan siges at svække kvaliteten af undersøgelsens udformning.

## Eksemplarisk betydning og analytisk generaliserbarhed

Endnu et aspekt som kan vurderes i henhold til undersøgelsens kvalitet er, hvorledes de fund vi har frembragt, kan generaliseres til andre lignende cases. Hertil anvendes begrebet eksemplarisk betydning, som henviser til, om vi i undersøgelsen formår at pointere noget nyt og unikt tilknyttet den enkelte case, eller om vores fund præciserer noget karakteristisk (Keller, 2009, s. 79). Til at belyse eksemplarisk betydning anvender vi begrebet analytisk generaliserbarhed, hvilket Kvale & Brinkmann beskriver som værende en form for generalisering, der sker via refleksioner over, hvorledes de fund undersøgelsen frembringer, også vil kunne være vejledende i andre lignende situationer eller kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 334+337). I forbindelse med casestudier, peger Yin på, at man eksempelvis kan foretage en analytisk generalisering ved at sammenligne egne fund, med eksisterende forskning (Yin, 2003, 33). Dermed finder vi det relevant at vurdere kvaliteten af vores undersøgelse ud fra perspektivet om, hvorledes vores fund kun er tilknyttet casen om kommunen og viser noget unikt herom, eller om vores fund også kan generaliseres til andre kommuner og dermed præcisere noget karakteristisk.

I vurderingen af, hvorledes vores fund er tilknyttet casen om den enkelte kommune, forestiller vi os, at nogle af vores analytiske fund, er unikke herfor. Dette eksempelvis i forhold til kommunens forventninger til, hvor meget SSA-eleverne medtælles i normeringen og er ansvarlige for egen læring. Her finder vi, at vores fund vedrørende perioden inden første arbejdsdag samt ensartethed for denne første arbejdsdag potentielt er fund, som specifikt er tilknyttet indeværende kommune, da vi forestiller os, at forventninger og fremgangsmåderne for, hvordan SSA-eleverne introduceres, varierer fra kommune til kommune. Vi vurderer derfor, at de analytiske fund tilknyttet forventninger og fremgangsmåder for introduktionen, nærmere er unikke for vores case om indeværende kommune.

En udfordring og det dertilhørende forslag til imødekommelse, der herimod kan diskuteres at være gældende i andre kommuner, er ensartethed i introduktionen inden første arbejdsdag og selve første arbejdsdag. Dette ved, at alle SSA-elever i Danmark har tre praktikperioder, hvorfor de flere gange skal introduceres til nye praktiksteder. Derfor vurderer vi, at fundet om, at SSA-elever ønsker mere ensartethed i introduktionen inden første arbejdsdag og under selve første arbejdsdag også er nogle, som præciserer noget karakteristisk, da de formentlig også fremkommer i andre kommuner.

Fundet om, at SSA-eleverne kan opleve udfordringer ved at være arbejdskraft er også et vi forestiller os, kan være gældende i andre danske kommuner. Dette begrundet i, at vi ser et generelt krav fra SOSU-uddannelsens studieordning om, at SSA-elever i praktikperioderne skal have en arbejdsuge på 37 timer (Bilag 2, s. 2). Derfor finder vi, at de analytiske fund om udfordringen arbejdskraft, herunder at SSA-elever muligvis oplever ikke at kunne få privatlivet og studielivet til at hænge sammen, er nogle, som også kan fremkomme i andre danske kommuner. Med udgangspunkt i Yins udlægning om, at den analytiske generaliserbarhed kan vurderes på baggrund af andres fund, kan ovenstående også begrundes i, at en undersøgelse fra SOSU C viste, at frafald af personlige årsager, er fremtrædende ved SOSU C, samtidig med at *“det ikke at kunne få det til at hænge sammen”* og *“vil hellere noget andet”* også er fremtrædende faktorer ved SOSU C (jf. Frafall af SOSU-elever). Derfor vurderede vi, at vores analytiske fund om, at SSA-eleverne oplevede en udfordring i at være arbejdskraft, også kan være fremtrædende i andre kommuner, da det er et krav, at SSA-elever skal indgå i den daglige drift, samtidig med at rapporten fra SOSU C også frembragte faktorer såsom uddannelsesskift og personlige årsager som frafaldsårsager i kommunerne, tilknyttet SOSU C.

Vi ser yderligere, at nogle af vores fund, kan generaliseres til andre uddannelsessammenhæng. Her mener vi særligt at kunne generalisere vores fund om udfordringer tilknyttet ansvar for egen læring og arbejdskraft til uddannelsesforløb, som består af en lignende vekslen mellem praktik og skoleophold. Dette begrundet i, at elever og praktikanter, i andre uddannelsessammenhænge, vil kunne opleve at de, ved at lære via indgåelse i den daglige drift, ikke har tid til refleksion, hvorfor de tænkeligt oplever udfordringer ved, selv at skulle koble teori til praksis. Hertil vurderer vi, at vores forslag til imødekommelse til forventninger i praksis og rammesætning af

refleksionstid, også vil kunne være et forslag, andre lignende kontekster vil kunne medtænke, på trods af en anderledes uddannelsessammenhæng.

Vi ser, at det er unikt for vores case, at ansættelsesprocessen med SSA-elever sker ved, at der afholdes samtale med uddannelseskonsulenten på kommunens hovedkontor. Derfor har SSA-eleverne ikke set deres praktiksted inden første arbejdsdag og heller ikke den ansvarlige praktikvejleder. Dog ser vi det relevant at vurdere, om vores fund kan analytisk generaliseres til andre cases, hvor nye medarbejdere skal starte på en ny arbejdsplads. Dette i forhold til, at andre nye medarbejdere muligvis også vil kunne opleve, at måden de introduceres til deres nye arbejdsplads, inden første arbejdsdag, kan være uoverskuelig og upersonlig. Specifikt kan forslaget om at introducere nye medarbejdere inden første arbejdsdag, være relevant for andre ansættelsesforhold. Her kan nye medarbejdere blive introduceret inden de starter, således de første arbejdsdage kan udføre arbejdsopgaver, og derigennem tidligt blive organisatorisk socialiseret via serielle og uformelle taktikker. Denne pointe understøttes desuden af Jablins antydning om, at kommunikation forud for første arbejdsdag, vil sætte tonen for forholdet mellem ny medarbejder og organisationen. Dette om kommunikationen er konstruktiv eller ej, men også hvis den helt udebliver (jf. Forskellige strategier). Herudfra understreger vi, at personlig introduktion inden første arbejdsdag vurderes at være hensigtsmæssigt, på tværs af ansættelsesforhold. Hertil kan vores forslag vedrørende afviklingen af en introduktion inden første arbejdsdag og udførelsen af arbejdsopgaver første arbejdsdag, forestilles at medføre, at nye medarbejdere generelt bedre fastholdes. Dette begrundet i, at de dermed kan påbegynde introduktionen og hurtigere føle sig som en del af arbejdspraksis. Netop dette perspektiv fremskrives også i Rambølls rapport som blev frembragt i indledningen, hvor det er centralt, at SSA-elever skal inddrages, anerkendes og fremgå som en integreret del af praktikpladsen, for bedre at blive fastholdt (jf. Fastholdelse af SOSU-elever).

Opsamlende vurderer vi, at fundene om forventninger og ensartethed i perioden til og med første arbejdsdag, primært er unikke for indeværende kommune. Dog er udfordringerne og hertil imødekommelsesforslagene om arbejdskraft og ansvar for egen læring, nogle vi mener at kunne generalisere til andre kommuner og uddannelsesmæssige sammenhænge, hvor elever skal i praktik. Slutteligt vurderer vi, at fundet om at afholde en introduktionsdag inden første arbejdsdag og udføre

arbejdsopgaver første arbejdsdag, også er nogle, som kan forekomme i andre lignende situationer, hvor nye medarbejdere skal introduceres til en ny arbejdsplads.

## 10. Opsamling

*“Eftersom analysen er en konstruktion af virkeligheden ud fra bestemte begreber, er konklusionen på en socialkonstruktivistisk analyse altid en form for opsamling på den udførte konstruktion” (Esmark, Laustsen og Andersen, 2005, s. 12). På baggrund heraf, vil vi i dette afsnit, slutningsvist opsamle på den konstruktion af viden, vores undersøgelsen udgør. Dette ved, at sætte de analytiske fund op mod problemformuleringen. Eftersom problemformuleringen er todelt, er opsamlingen ligeledes struktureret således.*

Som fremskrevet i indledningen fandt vi det relevant at undersøge, hvilke udfordringer SSA-elever møder i den indledende periode på praktikstederne, samt beskrive, hvordan disse udfordringer kunne imødekommes, for dermed bedre at fastholde SSA-eleverne. Dette begrundet i den stigende gruppe af ældre og hertil stigende behov for uddannet Social og sundhedspersonale. På baggrund heraf udformede vi følgende problemformulering, som undersøgelsen havde til formål at belyse:

*Hvilke udfordringer møder social og sundhedsassistentelever i den indledende periode på praktikstederne og hvordan kan disse udfordringer imødekommes, således eleverne bedre fastholdelses?*

I besvarelsen af problemformuleringen, anvendte vi det socialkonstruktivistisk ståsted, samt det kvalitative casestudiedesign med en adaptiv tilgang. Endvidere brugte vi empiriindsamlingsmetoderne interviews, herunder enkeltpersons- og fokusgruppeinterviews, og dokumentanalyse. Derudover brugte vi teorierne refleksion, meningsskabelse og organisatorisk socialisering til at belyse de empiriske fund. Det er ud fra denne ramme, at følgende empiriske og analytiske fund er konstrueret.

I undersøgelsen af SSA-elevernes udfordringer i den indledende periode på praktikstederne finder vi, at de møder udfordringer, tilknyttet de overordnede emner “information og introduktion til praktikstedet” og “forventninger”. Udfordringerne tilknyttet “information og introduktion til praktikstedet” er opsamlende, at kontakten til praktikstedet inden første arbejdsdag, foregår via velkomstbrevet. Dette er en udfordring, da introduktionen herved fremkommer uoverskuelig og upersonlig,

samtidig med, at det ikke bidrager med nok information til, at SSA-eleverne kan skabe mening om praktikstedet og -perioden. Endvidere er en udfordring, at første arbejdsdag fremkommer som værende ligegyldig og forskellig, hvorfor SSA-eleverne også må være omstillingsparate, hver gang de skal introduceres til nye praktiksteder. Derudover vil SSA-eleverne gerne udføre arbejdsopgaver første arbejdsdag, fremfor at blive introduceret til arbejdspraksis.

Udfordringerne tilknyttet "forventninger" er, at der fra kommunens side fremstilles en forventning om, at SSA-eleverne skal indgå i den daglige drift, samt være ansvarlige for egen læring. Vi ser her en forventning til, at SSA-elevernes socialisering ind i arbejdspraksis og faget, sker via en vekslen mellem de formelle og uformelle samt serielle og disjunktive taktikker. Hertil fremstår en udfordring, da SSA-eleverne i flere tilfælde blev talt 100% med i normeringen og den daglige drift, hvorfor førnævnte vekslen ikke er gældende i praksis, som forventet. Vi finder at dette medfører, at SSA-eleverne oplever at være arbejdskraft fremfor elever, hvorfor der er tegn på, at de svært kan skabe mening ud fra identitet. Derudover medfører dette, at SSA-eleverne muligvis ikke får så meget tid til læring, som det ellers er ønskeligt. Vi ser derfor et u hensigtsmæssigt forhold i, at de ikke får tid til at reflektere i og over handling, hvorfor de muligvis overtager faste medarbejderes viden i handling eller selv skaber denne, ud fra erfaringer, frem for koblingen mellem teori og praksis. Dette som effekt af, at SSA-eleverne særligt er under en seriel socialisering. Dette synes endvidere at medføre, at SSA-eleverne ikke kan få studieliv og privatliv til at hænge sammen, hvorfor de muligvis stoppede på SSA-uddannelsen. Denne pointe er ud fra forestillinger, hvorfor vi foreslår at den undersøges nærmere.

Ud fra de analytiske fund om hvilke udfordringer SSA-elever møder i den indledende periode på praktikstederne, har vi, i besvarelsen af problemformuleringens anden del, udformet forslag til, hvordan disse udfordringer kan imødekommes. Dette med det synspunkt, at en imødekommelse af udfordringerne kan medføre, at SSA-eleverne bedre fastholdes.

Opsamlende har vi udformet 4 forslag, som vi mener kan imødekomme de fremskrevne udfordringer. Det første forslag er at afholde en introduktionsdag inden første arbejdsdag. Dette begrundet i, at SSA-eleverne dermed kan skabe mening ud fra flere aspekter og informationer, end dem de får via velkomstbrevet. Derudover kan forslaget tænkeligt imødekomme udfordringen om, at velkomstbrevet fremkommer

som værende uoverskuelig og upersonlig. Andet forslag er, at SSA-eleverne kan få den introduktion de plejede at få første arbejdsdag til introduktionsmødet, således de i stedet kan udføre arbejdsopgaver allerede første arbejdsdag. Dette med det formål, at afhjælpe det faktum, at første arbejdsdag fremstår ligegyldig for visse SSA-eleverne. Imødekomme heraf kan tænkeligt medføre, at de hurtigere kan komme i gang med at blive organisatorisk socialiseret. Tredje forslag er, at der skal være ensartethed til og med første arbejdsdag. Dette begrundet i, at forslaget kan imødekomme udfordringen om, SSA-eleverne skal være omstillingsparate. Ensartethed vil medføre, at SSA-eleverne kan skabe mening om introduktionen retrospektivt, da de kan skabe mening om kommende praktiksteder og -perioder, ud fra tidligere erfaringer herom. Fjerde og sidste forslag er, at indfri forventningerne om at veksle mellem de formelle og uformelle samt serielle og disjunktive taktikker i praksis, for dermed at kunne imødekomme udfordringen i, at SSA-eleverne oplever at være arbejdskraft, mens de stadig skal være ansvarlige for egen læring. Dette ved, at rammesættelse af læringsaspektet i praktikperioderne kan medføre, at SSA-eleverne bedre kan identificere sig som værende elever.

Opsamlende frembringer undersøgelsen derfor, at SSA-elever møder udfordringer i den indledende periode på praktikstederne om velkomstbrevet, første arbejdsdags forløb, omstillingsparathed, samt ved at de både er arbejdskraft og skal være ansvarlige for egen læring. Hertil kan disse udfordringer imødekommes ved, 1. at holde en introduktionsdag inden første arbejdsdag, 2. udføre arbejdsopgaver første arbejdsdag, 3. lave ensartethed i perioden inden og første arbejdsdag samt 4. at indfri forventningerne i praksis. Disse forslag til imødekomme kan tænkeligt medføre bedre fastholdelse af SSA-eleverne, da de potentielt via imødekommelsen, ikke vil møde de fremskrevne udfordringer.

# 11. Litteraturliste

## A

**Antoft, R., Salomonsen, H., H. (2012):** "Det kvalitative casestudium", i Antoft, R., Jacobsen, M., H., Jørgensen, A., Kristiansen, S: *Håndværk & Horisonter*, Syddansk Universitetsforlag, 1. Udgave, 2. Oplag

## B

**Baes-Jørgensen, J., (2018):** *SOSU-elever falder fra dobbelt så ofte som andre erhvervsskoleelever*, Kommunernes Landsforening, den 12. November. Set den 27/5 på: <https://www.kl.dk/nyhed/2018/november/sosu-elever-falder-fra-dobbelt-saa-ofte-som-andre-erhvervsskoleelever/>

**Bauer, T. og Ergodan, B. (2011):** *Organizational socialization: The effective onboarding of new employees*, APA: APA Handbook of I/O Psychology, Volume 3

**Berger, P., L., og Luckmann, T. (2008):** *Den sociale konstruktion af virkeligheden*, Akademisk forlag, oversat af Morten Visby

**Bloksgaard, L. og Andersen, P., T. (2012):** "Fokusgruppeinterview" i Jacobsen, M., H., Jensen, S., Q.: *Kvalitative Udfordringer*, Hans Reitzels Forlag, København

**Boysen, M. (2019):** *Ny aftale sikrer 3.000 flere sosu-praktikpladser*, Fagbladet FOA den 6. Februar. Set den 27/5 på: <https://www.fagbladetfoa.dk/Artikler/2019/02/06/Ny-aftale-sikrer-3000-flere-sosu-praktikpladser>

## C

**Collin, F., (2015):** "Socialkonstruktivisme" i Jacobsen, M. H., Hviid, et al.: *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. København: Hans Reitzels Forlag.

## D

**Danske SOSU-skoler A (2018):** *Mange flere skal uddanne sig til jobbet som SOSU*, Danske SOSU-skoler, den 30. Oktober. Set den 27/5 på: <https://sosu.dk/nyheder-og-presse-2018/mange-flere-skal-uddanne-sig-til-jobbet-som-sosu/>

**Danske SOSU-skoler B (2018):** *Flere SOSU-elever skal gennemføre uddannelsen*, Danske SOSU-skoler, den 14. november. Set den 27/5 på: <https://sosu.dk/nyheder-og-presse-2018/flere-sosu-elever-skal-gennemfoere-uddannelsen/>

**de Vaus, D. (2001):** *Research Design in Social Research*, SAGE Publications,

**Duedahl, P. og Jacobsen, M., H.** (2010): *Introduktion til dokumentanalyse*, Syddansk Universitetsforlag, Odense, Bind 2

**Danmarks Statistik** (2018): *Markant flere ældre i fremtiden*, Danmarks Statistik, den 8. Maj. Set den 27/5 på: <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyt/NytHtml?cid=26827>

## E

**Esmark, A., Laustsen, C. B., og Andersen, N. Å.** (2014): "Socialkonstruktivistiske analysestrategier - en introduktion", i Esmark, A., Laustsen, C. B., og Andersen, N. Å. (red.): *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*, Roskilde universitetsforlag

## F

**Fangen, K.** (2011): *Deltagende observasjon*, Bergen: Fagboklaget Vigmostad og Bjørk

## H

**Halkier, B.** (2010): "Fokusgrupper" i Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red): *Kvalitative metoder - En grundbog*, 1.udgave, Hans Reitzels forlag

**Hammer, S., Høpner, J.** (2014): *Meningsskabelse, organisering og ledelse*, Samfundslitteratur

**Harpelund, C. og Højberg, M., T.** (2016): *Onboarding - flyvende fra start*, Jyllands Postens Forlag

**Hårbøl, K., Schack, J. og Spang-Hassen, H.** (1999): *Dansk fremmedordbog*, Gyldendal, 2. Udgave. Set den 27/5 på: <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=124348>

## J

**Jablin, F.** (2011): *Organizational Entry, Assimilation, and Disengagement/Exit*, SAGE Publications, The New Handbook of Organizational Communication

**Jacobsen, M., H.** (2012): "Adaptiv teori - den tredje vej til viden", i Antoft, R. et al.: *Håndværk & Horisonter*, Syddansk Universitetsforlag, 1. Udgave, 2. Oplag

**Jacobsen, M., H.** (2015): "Metodologiske perspektiver" i Jacobsen, M. H., Hviid, et al.: *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. København: Hans Reitzels Forlag.

**Jacobsen, M. H. og Jensen, S. Q.** (2012): "Kvalitative udfordringer" i Jacobsen, M. H., Jensen, S., Q.: *Kvalitative Udfordringer*, Hans Reitzels Forlag, København

**Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen K. og Nedergaard, P.** (2015): “Hvad er videnskabsteori” i Jacobsen, M. H., Hviid, et al.: *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. København: Hans Reitzels Forlag.

**Jones, G.** (1986): *Socialization Tactics, Self-Efficacy, and Newcomers' Adjustments to Organizations*, The Academy of Management Journal, Vol. 29, No. 2

## **K**

**Keller, K. D.** (2009): *Sundhedsfagligt udviklingsarbejde - en metodologisk vejledning*. University College Nordjylland, Kap. 4.5.4

**Kramer, M.** (2010): *Organizational Socialization*, Cambridge, Polity press

**Kristensen, M. og Roemer, O.** (2013): *Undersøgelse af grund- og hovedforløbsselevers forklaringer på, hvorfor de stopper på et uddannelsesforløb på SOSU C*, Social- og Sundhedsuddannelses Centret

**Kvale, S. og Brinkmann, S.** (2015): *Interview. Introduktion til et håndværk*, Hans Reitzels Forlag, København

## **N**

**Nielsen, K., M.** (2008): *Manglen på arbejdskraft i sundhedsvæsenet og hvordan man kan tiltrække og fastholde kvalificeret arbejde*, Syddansk universitet, Odense

## **P**

**Pass** (2018): *Uddannelsesordning for social- og sundhedsassistentuddannelsen af 1. august 2018*, Fagligt udvalg for den pædagogiske assistentuddannelse og social- og sundhedsuddannelserne. Set den 28/5 på: <https://www.passinfo.dk/PASS-for-professionelle/Lovstof/Uddannelsesordninger>

**Pedersen, C. et al.** (2019): *Kommunerne advarer om mangel på sosu'er: Vi er på vej mod en katastrofe*, DR Nyheder, den 10. Januar. Set den 27/5 på: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/kommunerne-advarer-om-mangel-paa-sosuer-vi-er-paa-vej-mod-en-katastrofe>

**Pedersen, K., B.** (2012): “Socialkonstruktivismen” i Juul, S. og Pedersen, K. B.: *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori*, Hans Reitzels Forlag, København

## **R**

**Rambøll** (2011): *Undersøgelse af frafald blandt elever på Social og sundhedsuddannelsen*, Rambøll, København

**Riis, O.** (2001): *Metoder på tværs*, København: Jurist-og økonomforbundets Forlag. (s 5-20 og 31-50)

**Riis, O.** (2005): *Samfundsvidenskab i praksis - Introduktion til anvendt metode*. København: Hans Reitzels Forlag.

**Revsbæk, L.** (2013): "Medarbejder introduktion – et bidrag til organisatorisk innovation" i Stegeager, N. og Laursen, E.: *Organisationer i bevægelse*, 3. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

## S

**Schön, D., A.** (1983): *The Reflective Practitioner: How professionals Think in Action*, Routledge - Taylor & Francis Group, New York

**SOSU Nord:** *Social- og Sundhedsassistent*, SOSU Nord, set den 28/5 på:  
<https://sosunord.dk/uddannelser/social-og-sundhedsassistent/>

**SOSU Nord** (2017): *Handlingsplan for øget gennemførelse 2017*, Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, den 24. Januar

## T

**Tuttle, M.** (2002): *A Review and Critique of Van Maanen and Schein's "Toward a Theory of Organizational Socialization" and Implications for Human Resource Development*, Sage Publications: Human Resource Development Review Vol. 1, No. 1

## Y

**Yin, R.** (2003): *Case Study Research: Design and methods*, SAGE Publications, 3. Udgave

## V

**Van Maanen, J. og Schein, E.** (1978): *Toward a Theory of Organizational Socialization*, Barry Staw (ed.) Annual review of research in organizational behavior, vol. 1, New York: JIP Press.

## W

**Walther, C.** (2019): *God aftale om praktikpladser til social- og sundhedsuddannelserne*, FOA, den 6. Februar. Set den 1/6 på:  
<https://www.foa.dk/forbund/presse/nyt-fra-foa/global/news/nyt-fra-foa/2019/februar/god-aftale-om-praktikpladser-til-social-og-sundhedsuddannelserne?fbclid=IwAR11-zuuoAjksjrX7MgDTjZKl6-BN96TDYok2BkobaOKG-3l3cVfQ2GlmE>

**Wenger, E.** (2004): *Praksisfællesskaber*, Hans Reitzels Forlag, Oversat fra Engelsk af Nake, B.

**Weick, K., E** (1995): *Sensemaking in Organizations*, Sage Publications, The United States of America