

5. AUGUST 2020

SLINGER I VALSEN ELLER I SOCIALISERINGEN?

*ET KVALITATIV CASESTUDIE AF SOCIAL- OG
SUNDHEDSASSISTENTSELEVERS OPLEVELSER I PRAKTIKKEN*

MARIA EGELUND PETERSEN

INSTITUT FOR SOCIOLOGI OG SOCIALT ARBEJDE

VEJLEDER: BJARKE REFLUND

10. SEMESTER, 2020

ANSLAG: 166.810

Indholdsfortegnelse

Summary.....	3
1. Indledning.....	5
1.1 Frafaldsanalyser i en dansk kontekst.....	6
1.2 Læring fra studier af sygeplejestuderende.....	9
1.2.1 Styrken ved feedback og anerkendelse.....	10
1.2.2 Socialisering i praktikken.....	11
1.3 Specialets bidrag.....	12
2. Problemformulering.....	13
2.1 Afgrænsning.....	13
3. Forskningsdesign.....	14
3.1 Studiet af single case.....	14
3.2 Abduktion.....	16
4. Kvalitativ metode.....	16
4.1 Semi-struktureret interviews.....	17
4.1.1 Valg af informanter.....	18
4.1.2 Interviewguides.....	19
4.2 Etik.....	20
4.3 Transskription.....	21
4.4 Kodning & analysestrategi.....	22
5. Kvalitetskriterier.....	23
6. Den teoretiske ramme.....	24
6.1 Organisatorisk socialisering.....	24
6.2 Socialiseringsstrategier.....	25
6.3 Meningsskabelse.....	27
6.3.1 Emotion i meningsskabelse.....	29
6.3.2 Prospektiv meningsskabelse.....	30
7. Analyse.....	30
7.1 Præsentation af informanter.....	31
7.2 Begyndelsen: tiden inden praktikstart.....	32
7.2.1 Forestillinger: praksisvirkeligheden og selvudvikling.....	32
7.2.2 Den første kontakt: behov for indledende møde.....	34
7.3 Praktikkens første dag.....	37
7.3.1 En positiv opstart.....	38

7.3.2 Hvor er min vejleder?	39
7.4 Betydningen af relationer	44
7.4.1 Vejleders rolle på godt og ondt	44
7.4.2 "God arbejdsplads, godt arbejdsmiljø": Den sociale inklusion.....	52
7.4.3 Anerkendelse og feedback – udvikling af en identitet	57
7.5 "Min læring var vigtigst for mig": Udvikling og ansvar	59
7.6 Elev eller en del af normeringen?.....	61
8. Diskussion	63
8.1 Diskussion: Praktikstedernes ressourcer	64
9. Konklusion	67
10. Litteratur.....	70
11. Bilag: oversigt	75

Summary

Societal obstacles in social care has been evolving rapidly lately which calls for the need of more educated social care assistants. This thesis aim is to investigate how the social care assistant students' experience the meeting with the practical world. Especially with a focus on how they experience the organizational socialization during their internship and their sensemaking processes. This approach is selected to contribute with a different point of view of social care assistant students' internship to contribute with a nuanced understanding of their experiences.

The data collection has been through semi structured interviews which were conducted by phone- or Skype calls with both students and teachers. Furthermore, there was conducted mail interviews with leaders and mentors who were responsible for the places for internships. The aim was to explore the students experience with their internship, at either elder care centers or home care departments, and gain knowledge about how socialization and sensemaking contribute to the experience.

The theoretical approach for the study is found in the concept of organizational socialization. The theoretical perspectives used is socialization strategies by John Van Maanen and Edgar Schein, and sensemaking by Karl Weick. The understanding of the sensemaking processes is grounded in Weicks conceptual universe, but supplemented with perspectives from existing research. This ad the perspectives of emotions involvement in the sensemaking processes, as well as prospective sensemaking.

The findings show how prospective sensemaking can be and is an important part in the experiences of the internship. The students need to make prospective sense of what's going to happen during their internship so they can be mentally prepared. This is based on the students' experience of uncertainty because of the lack of information. Therefore, there is a need for an introductory meeting before the start of the internship to calm the uncertainty and feel more secure. Furthermore, the findings show, that the social support and inclusion at the workplace, especially with the mentor, and to receive educational and personal support is crucial to gain a positive experience. Thereby it becomes important, that the socialization supports this. Further findings show that it's important to support the learning environment of the student and support the student in the role of being a student. In the

encounter with the real world it's the students' experiences, that they sometimes become more of an employee than a student. In this regard, it is the socialization agent who must ensure that the student is allowed to develop and learn from his or her participation in the internship.

The conclusion of the study is that a great greeting and first meeting with the employees at the workplace is significant for the social care student to feel welcome. And the experience of a more structured socialization the first day is significant for a good experience. The students become more insecure if the first day is unstructured and this can lead to "shock by practice". It's conclusive that a structured first day involves, that the primary mentor is the one who welcomes the student, because it's the students' expectation. This is supported by the students view on the primary mentor, whose function is to give them social support during their internship and support inclusion in the workplace. Based on the analysis it's known, that there is a great variation in the students' experiences and perspectives. This provides a conclusion of, that the understanding in this field is nuanced by the individual student and the places of internship.

1. Indledning

Danmark er et velfærdssamfund, der har til formål at fremme alle samfundsmedlemmers sociale velfærd, blandt andet ved udbydelsen af velfærdsydelser (Andersen & Larsen 2011:159f). Det betyder, at vi i samfundet har mulighed for pleje af ældre og svage borgere, der ikke længere kan tage vare på sig selv i form af institutions- og plejemuligheder. Fælles for disse områder er, at medarbejdergruppen blandt andet består af Social- og Sundhedsassistenter, der varetager pleje og praktisk hjælp til borgerne, og arbejder både med sundheds- og sygeplejeopgaver, samt rehabiliterende (Fagbladet FOA 2020). I dagens Danmark står samfundet dog overfor en stor ekspansion i antallet af ældre over 80 år på landsplan, i takt med, at en tredjedel af den nuværende arbejdsstyrke af SOSU-assistenter nærmer sig de 55 år og er på vej mod at afvikle deres tid på arbejdsmarkedet. Det er et udtryk for det aldrende samfund, der karakteriserer den demografiske forsørgerbyrde ud fra, at antallet af borgere i den uproduktive alder overgår antallet af borgere i den produktive alder. FOA's fremskrivning slår yderligere fast, at der kommer til at mangle 41.000 ansatte indenfor for SOSU-området frem mod 2028. Det betyder, at de danske kommuner landet over skal tiltrække og uddanne disse 41.000 Social- og sundhedsuddannede over de næste 8 år (Knudsen 2012:20; FOA 2019a).

At Danmark fremadrettet skal øge antallet af social- og sundhedsuddannet lægger derfor et vist ansvar på de forskellige uddannelsesinstitutioner og kommunerne. I 2019 indgik den daværende regering, Kommunernes Landsforening (KL), FOA og regeringerne en aftale om 3000 flere praktikpladser til de social- og sundhedsuddannede, hvilket både omfatter hjælper- og assistentuddannelsen. Det betyder, at skolerne de efterfølgende 2 år kan optage 30% flere elever på uddannelserne for at imødekomme det fremtidige behov (Fagbladet FOA 2019b). Formanden for social- og sundhedssektoren i FOA ser de ekstra praktikpladser som et enkelt skridt på vejen, men mener, at det egentlige arbejde for området er at gøre faget mere attraktivt, at faget skal tales op i samfundet og der skal sørges for ordentlig vejledning, samt en god overgang fra skole til praktik (Fagbladet FOA 2019). Ifølge formanden er det derfor af særlig betydning, at forholdene på uddannelserne og i praktikken kvalificeres yderligere. Det øget behov for social- og sundhedsuddannede skal dog ses i relation til, at optaget på social- og sundhedsuddannelserne er faldet med 41% de sidste fem år og at hver syvende stopper deres uddannelse, i modsætning til andre erhvervsuddannelser, hvor det kun er hver fjerde elev (KL 2018; Politikken 2020).

Der kan kun blive uddannet flere social- og sundhedsassistenter, hvis det undersøges, hvad der er af betydning for frafald og fastholdelse, samt hvilke forhold, der har indvirkning på det. Social- og sundhedsassistentuddannelsen betegnes som en vekseluddannelse, hvilket betyder, at SSA-eleverne skifter mellem skole- og praktikforløb. Denne strukturering bevirker, at der er forskellige arenaer, sociale grupper og relationer, der kan have indvirkning på SSA-elevernes oplevelse af uddannelsen, hvorvidt uddannelsen giver mening for dem, samt hvorvidt uddannelsen gennemføres. Der er således flere faktorer, der kan have indflydelse på elevernes uddannelsesforløb. To tredjedele af SSA-elevernes uddannelsesforløb består af praktik, hvorfor det kan antages, at oplevelserne i disse praktikforløb også spiller en væsentlig rolle for SSA-eleverne. Eleverne oplever endvidere, at de skal skifte mellem forskellige praktikpladser, hvorfor mange arbejdspladser og relationer kan gøre sig særligt gældende. Eksempelvis kan socialiseringen som SSA-eleverne gennemgår på de forskellige arbejdspladser, i forbindelse med deres praktikforløb, have betydning for deres oplevelse.

Betydningen af socialisering, når vi som færdiguddannet træder ud på arbejdsmarkedet eller blot skifter arbejdsplads, anses at være særlig kendt. Eksisterende viden i dette felt peger på, hvordan den organisatoriske socialisering handler om ”*learning the ropes*” og få introduktion til sine opgaver og rolle. Samtidig med, at det også handler om den nyankomnes følelser, samt at skabe en proces, der bidrager til integration og retning for individet. Dette handler både om modtagelsen af information i forhold til orientering, men i høj grad også at opleve at være en del af arbejdspladsen socialt, indgå i samarbejde, opleve at afprøve kompetencer og skabe resultater (Saks & Gruman 2012:28). Den organisatoriske socialisering har således betydning for mødet med arbejdsmarkedet, hvorfor jeg antager, at det ligeså også kan have en særlig betydning for social- og sundhedsassistentelever, når de træder ind på et praktiksted, der de næste måneder både skal være deres såkaldte arbejdsplads og er et skridt på vejen til at blive færdiguddannet.

I de kommende afsnit vil jeg bidrage med eksisterende forskning med udgangspunkt i frafaldsanalyser, behov i praktikforløbet, samt betydningen af organisatorisk socialisering.

1.1 Frafaldsanalyser i en dansk kontekst

I eksisterende frafaldsanalyser er der et todelt fokus på både skole- og praktikforløb og hvilke elementer, der gør sig gældende i disse to kontekster. Erkendelsesinteressen i nærværende speciale falder særligt på praktikforløbene, hvorfor dette afsnit koncentrerer sig særligt om praktikkens indvirkning på frafald.

På Landsplan frafalder 14% af SOSU-eleverne deres uddannelse, hvilket omfatter både SOSU-assistenter og SOSU-hjælpere (Danske SOSU-skoler 2018). En undersøgelse af frafald på social- og sundhedsuddannelser beskriver, hvordan ”de gode skoler” med lav fraværsprocent har formået at skabe stærke elev-lærer-relationer, hvor der lægges vægt på at skabe dialog, tilbagemelding og udvise støtte fra lærer til elever. Derudover fokuserer disse skoler også på de sociale relationer mellem eleverne, ved både faglige fællesskaber og sociale aktiviteter. Yderligere er det også vigtigt, at skolerne har viden om, at frafald er et komplekst problem, der kræver samarbejde og orientering ved flere aktører, idet det kræver mere end blot enkeltløsninger (Jensen 2009:10; Wegener 2012:8). Skolerne anses derfor at spille en væsentlig rolle og der er opstillet rammer for, hvad ”den gode skole” indebærer. Men samtidig inkluderer en indsigt i frafaldet et væld af aktører og en viden indenfor et felt, der spænder sig bredt. Det er således et udtryk for et felt, der kan undersøges yderligere.

Disse aktører omhandler blandt andet de individer, der er i kontakt med SSA-eleverne i løbet af deres praktikforløb på en arbejdsplads. SSA-eleverne møder således både afdelingsledere, praktikvejledere og andre medarbejdere, samtidig med at de skal indgå på en arbejdsplads med deres nye faglige viden. Ifølge rapporten ”*Undersøgelse af frafald blandt elever på social- og sundhedsuddannelsen*” (2011), der er udarbejdet af Rambøll, kan social- og sundhedseleverne kan have særligt svært ved at begå sig på en arbejdsplads blandt andet på grund af manglende erfaring, hvorfor det findes væsentligt for praktikforløbet, at vejlederne er i stand til at håndtere differentieret elever og formår at understøtte elevens behov. Hertil har det betydning, at vejlederen kan tage udgangspunkt i elevernes forskellige behov og tilpasser vejledning og arbejdsopgaver herefter. Endvidere anses det, at praktikvejlederens kompetencer, især med henblik på deres empati, er særlig væsentligt for oplevelsen i praktikforløbet og oplevelsen af succes (Rambøll 2011:11ff; Louw & Hansen 2018:13f). Vejlederens betydning for eleven, understøttes endvidere af en frafaldsanalyse, hvor frafald i praktikken blandt andet er begrundet i elevernes savn af regelmæssig vejledning og kontakt med praktikvejleder (EVA 2013:22). Betydningen af vejlederen og de funktioner der anses som væsentlige, kan endvidere understøttes af forskning på området om mentor-relationer i organisatoriske sammenhænge. Vejlederen skal agere som beskyttelse, være synlig, rollemodel, og bidrage med venskab, vejledning og råd, samt accept og validering. Hertil defineres et effektivt mentor forhold, som bestående af tillid, engagement, loyalitet, støtte, fleksibilitet og en som man kan regne (Ferris et al 2009:1383).

Yderligere forklares det, at praksischock kan blive et tilfælde i mødet med den praktiske virkelighed. Praksischocket kan anses at komme fra at skulle knække mange forskelligartede koder og tilpasse sig vaner og normer. I Rambøll rapporten forklares det, hvordan praksischocket ikke omhandler det

faktiske arbejde på arbejdspladsen, men derimod følelsen at blive taget godt imod og være en del af arbejdspladsen. Dette bidrager til en følelse af at blive taget alvorligt og dermed respekteret. For at afværge et praksischock anslås det at være væsentligt at balancere mellem, omsorg, styring og ansvarliggørelse. Det er blandt andet væsentligt for praktikforløbet, da det er dette forløb som social- og sundhedselevernes anses at identificere sig mest med (Rambøll 2011:15; EVA 2013:18; Tanggaard & Wengener 2012:24; Louw & Hansen 2018:15f). Det antages derfor, at det er aktørerne på arbejdspladsen, der har en særlig rolle, for at balancere det ansvar som tildeles eleven, samtidig med, at der gives den rette omsorg, hvilket kan anses at være endnu en væsentlig opgave for praktikvejlederen at varetage.

Forud for mødet med praktikstedet, så har eleverne en række forventninger til dette og eksisterende forskning viser, at hvorvidt oplevelsen af om disse bliver mødt afhænger af elevens modtagelse. Modtagelsen, samt om der har været tid til en klar introduktion og vejledning i praktikforløbet har derfor betydning for at imødekomme elevens forventninger og om oplevelsen opfattes negativt eller positivt. Det er tilfældet at flere elever oplever en ustruktureret start, mens andre oplever en mere imødekommende start, hvilket særligt bunder ud i stemningen på arbejdspladsen, ledernes indstilling til eleverne og vejlederens engagement (Rambøll 2011:16ff). Grundende til frafald kan blandt andet findes i en ustruktureret modtagelse, samt oplevelsen af ikke at kunne ændre vilkårene i praktikken og således forbedre oplevelsen (EVA 2013:5, 22). Derudover viser forskning også, at der kan opstå problematiske forhold i relationen grundet forskelle i vejlederens og elevens teoretiske viden. I disse tilfælde oplever eleverne, at vejlederen ikke er tilstrækkeligt opdateret på den teoretiske viden, hvorfor det bidrager til, at eleven ikke oplever at blive udfordret eller tilstrækkelig støttet (Tanggaard & Wegener 2012:38f; EVA 2013:22).

Det forklares desuden, at der er en særlig forskel mellem hjemmeplejen og plejecentrene, både i forhold til støtte og vejledning, men også i forhold til at være en del af normeringen. I hjemmeplejen oplever elever, at de er presset og der er manglen på oplæring, hvorfor eleverne hurtigt indgår som en del af vagtplanen. Endvidere anses det generelt, at elever i deres praktikforløb oplever at blive anset som billig arbejdskraft (EVA 2013:17,22). Det kan derfor have en betydning for deres oplevelse af praktikforløbet og inkluderes i frafaldsårsagen til, at det ikke er muligt at ændre vilkårene i praktikken.

Afslutningsvis skal det inddrages at flere studier har haft fokus på elevernes personlige karakteristika, så som alder, etnicitet, køn, tidligere skolemæssig erfaring og familiens socioøkonomiske status, med

henblik på, at det kan forklare, hvorfor man gennemfører en uddannelse (Larsen & Jensen 2010; Tanggaard & Wegener 2012). Ved at lægge vægt på hver elevs personlige karakteristika fokuseres der på de individuelle risikofaktorer, og hvorledes individet og dets baggrundsfaktorer har stor betydning for frafald og gennemførelse. Det påvises endvidere i en rapport, at forskelle i elevgrundlag ikke har særlig betydning, i forhold til SOSU-uddannede, hvorfor frafald ikke kan tillægges sammensætningen af elever, men nærmere til de institutionelle rammer (Larsen & Jensen 2010:9, 29, 51f). Dette fund kan tænkeligt overføres til andre potentielle rammer, der indgår i elevens uddannelsesforløb, som eksempelvis de organisatoriske rammer som de møder i deres praktikforløb. Derpå kan en anden mulig forklaring for oplevelse og gennemførelse af uddannelsen vil findes i individets vekslende skole- og praktikforløb. Elever indgår i forskellige sociale sammenhænge med klassekammerater, undervisere, praktikvejledere, uddannelsesansvarlige og forskellige arbejdspladser, der også vil kunne påvirke, hvorvidt eleverne fortsætter deres uddannelse. De forskellige kontekst som eleverne befinder sig i, vil derfor også bidrage til forklaringen af deres oplevelser og gennemførelse, samtidig med, at eventuelle individuelle risikofaktorer for hver enkelt elev kan opvejes af organisationen. Det kan derfor være væsentligt at skifte fokus fra at lægge skylden på elevernes individuelle faktorer og i stedet se nærmere på det dynamiske aspekt som eleven indgår i, i mødet mellem eleven og organisationen samt repræsentanterne herfor (Tanggaard 2013:425f). Det fastslås endvidere, at alle tænkelige elever, uanset personlige forhold og karakteristika kan have gavn af den socialisering, der forekommer i uddannelsesforløbet (Tanggaard & Wegener 2012:26). I nærværende speciale tages der derfor ikke udgangspunkt i elevernes personlige forskelligheder, men vil i stedet fokusere på det dynamiske møde med virkeligheden, som eleven har i praktikforløbet og hvordan deres oplevelser udspiller sig for at skabe viden på denne baggrund.

1.2 Læring fra studier af sygeplejestuderende

Der findes mange studier vedrørende sygeplejestuderende, der findes relevant at lære fra i henhold til nærværende speciale. En sygeplejerske og social- og sundhedsassistent kan anses at have visse ligheder, da begge uddannelser er sundhedsfaglige, arbejder med omsorg af mennesker, håndtering af medicin. SSA-uddannelsen åbner også op for adgangen til optagelsen på sygeplejestudiet. Dette valg er yderligere foretaget med udgangspunkt i, at social- og sundhedsassistentuddannelsen ikke har stået mål for videnskabelige undersøgelser, men hører indenunder et erhvervsfagligt undersøgelsesområde, der ikke har fået meget fokus, hvorfor det også har begrænset min litteratursøgning indenfor feltet (Juul 2004:11f). På baggrund af disse ligheder, finder jeg det muligt og ikke mindst væsentligt, at blive inspireret af eksisterende forskning fra begge felter.

Et studie med titlen ”*Should I stay or Should I go*” (2013) undersøger, hvad der har betydning for de studerende til, at de enten vælger at droppe ud af en uddannelse eller blive. I henhold til kliniske praktikker, så var oplevelse, at praktikforløb, der ikke var udfordrende eller kedelig bidrog til manglende selvtillid og tiltro til deres evner, hvilket udmundede i en usikkerhed om hvorvidt de vil være god som færdiguddannet. Ellers var oplevelsen, at det også kunne have betydning ikke at føle sig som en del af medarbejdergruppen eller oplevelsen af at blive behandlet respektløst. Disse var grundlæggende grunde til at overveje at droppe ud af uddannelsen, da der er mangel på støtte og en oplevelse af, at den studerende eller deres læring ikke er væsentlig for arbejdspladsen. Hvorimod at grunde til at blive netop var, at man oplevede et interessant og positivt praktikforløb, hvor man modtog støtte fra medarbejdergruppen. De positive praktikforløb bidrager endvidere med at understøtte den studerende i, hvorfor de har valgt uddannelsen og se frem til fuldtidsarbejdet. Derudover var en anden grund til at fuldføre uddannelse også ens personlige determination på at færdiggøre eller støtte fra venner og familie (Hamshire et al 2012:892f; Cameron et al 2011:1379).

1.2.1 Styrken ved feedback og anerkendelse

Sygeplejestuderende oplever, såvel som SSA-elever, at deres uddannelses består af både skole- og praktikforløb. Det har betydning for, at de skal lære både at agere som sygeplejersker, såvel som studerende. Derfor er det væsentligt for dem at være en del af et miljø, der både kombinerer teori og praksis. I en forskningsartikel anvender forfatterne *The senses framework* til at understrege sygeplejestuderendes oplevelser og give en forståelse for, hvad der er væsentligt i deres uddannelsesforløb. De studerende skal opleve sikkerhed, hvorved de får deres fysiske og emotionelle krav, der kommer af arbejde og studie, anerkendt af lærere og kliniske medarbejdere. Derudover skal de også eksponeres for positive rollemodeller, opleve at fejre sine succeser og ikke mindst opleve, at man som individ er værdifuld. Disse er særlige elementer mod at blive færdiguddannet (Andrew et al 2011:358). Såfremt et praktiksted kan tilvejebringe disse elementer, der ligeledes en væsentlig del af oplevelsen af støtte, så kan det betragtes som et positivt sted at være, hvilket ifølge forskning kan relateres til succesfulde oplevelser for den studerende (ibid). Det er derpå den oplevede støtte, anerkendelse og vejleder som rollemodel, der findes væsentlige, hvilket kan sidestilles med de betragtningerne i afsnit 1.1.

Som det er fremskrevet i ovenstående afsnit, så er validering og dermed anerkendelse et væsentligt fundament i uddannelsesforløbet. Studier viser, at feedback både fungerer som en måde at blive valideret af de kliniske medarbejdere og samtidig som en måde at forstå ens performance på, altså hvordan man klarer sig i henhold til arbejdet (Clouder 2003:219). I relation til den organisatoriske

socialisering, så bidrager feedback endvidere til tilpasningens til ens rolle og arbejdet i organisationen (Van maanen & Schein 1978).

Men derudover så bidrager feedback og en validering af ens performance også til, at man som studerende kan udvikle en forståelse af sig selv i relation til det arbejde, man udfører. Det handler således om at identificere sig med arbejdet og dermed bidrage til udvikling af en professionel identitet (Clouder 2003:219). Den professionelle identitet kan endvidere antages at udvikle igennem hele uddannelsesforløbet.

1.2.2 Socialisering i praktikken

Organisatorisk socialisering udtrykt ved *"learning the ropes"*, refererer til læring af normer, værdier. Samt at lære de kvalifikationer, der skal til for at tilpasse og varetage sin organisatoriske rolle og blive en insider (Houghton 2014:236; Louis 1980). En succesfuld socialisering bidrager, ifølge eksisterende forskning, til organisatorisk commitment, identifikation, performance og intentionen om at blive (Saks & Gruman 2012:27; Houghton 2014:236). Socialiseringen kan derfor have betydning for, at arbejdspladserne har held med at holde på medarbejderne eller de studerende. Som beskrevet i indledningen, så antages det, at organisatorisk socialisering kan findes væsentlig i henhold til praktikforløbet og en oplevelse af, hvordan denne betragtes som positiv eller negativ.

I artiklen *"Newcomer adaptation': a lens through which to understand how nursing students fit in with the real world of practice"* (2014) erfares det, at første praktik og oplevelserne heri kan være angstfulde, hvilket kan føre til en negativ indflydelse på tilfredshed med faget og den organisatoriske commitment (Houlegghner 2014:2368). Organisatorisk socialisering kan afværge dette, da processen kan være særlig betydningsfulde for de studerendes tilpasning til arbejdspladsen og samhørighed med denne. Det betydningsfulde for socialisering på arbejdspladsen er rollemodeller, samt vejleders rolle til at observere og støtte den studerende, da det bidrager til den studerendes udvikling af nødvendige kompetencer og skaber derfor et læringsrum. Yderligere konkluderer diskussionsstudiet, at feedback spiller en væsentlig rolle, samt at socialiseringen også hjælpes på vej, såfremt den studerende har viden om organisationen (Houlegghner 2014:2371ff). Endvidere kan det tilføjes, at det ikke nødvendigvis udelukkende er socialiseringsstrategier, der bidrager til, hvorvidt man bliver i en organisation. Processen af meningsgskabelse, som en del af den organisatoriske socialisering, anses ligeledes at have indflydelse på, hvordan man betragter sin oplevelse i socialisering, samt hvilken handling og mening denne udmunder i (Louis 1980:243). Meningsgskabelse har derfor betydning for oplevelsen af succes med socialisering og om man ønsker at blive i organisationen eller ej.

Den organisatoriske socialisering spiller dermed en særlig rolle i uddannelsesforløbet, da en positiv oplevelse med dette har betydning for den organisatoriske commitment. Socialiseringen bidrager til, at der skabes et læringsrum for den studerende, hvori de kan udvikle sig og opleve sig som en integreret del af arbejdspladsen, hvorfor det kan anses at understøtte den studerendes identifikation med faget, jf. 1.2.1 *Styrken ved feedback og anerkendelse*. Endvidere opleves det, at socialisering er en livslang proces, hvorfor den studerendes socialisering ved den enkelte arbejdsplads bliver afbrudt. Samtidig er det ikke den eneste socialisering den studerende gennemgår. Vedkommende bliver også socialiseret ind i en uddannelse og i andre efterfølgende praktikforløb på nye arbejdspladser (Houlegner 2014:2368). Det kan således anses, at der ved et uddannelsesforløb forekommer en primær socialisering i takt med uddannelsen, men grundet praktikken så findes der også flere enkelte socialiseringer.

1.3 Specialets bidrag

I indledningen er det tilvejebragt, hvordan frafald og gennemførelse af social- og sundhedsassistentuddannelsen kan være et komplekst problem og alsidigt, hvorfor der findes mange mulige aspekter og vinkler at belyse i dette felt.

I indledningen beskrives det kraftigt stigende behov for social- og sundhedsuddannede, hvorfor der skal sættes ind for forståelsen af frafald og gennemførelsen på uddannelsen. Litteraturgennemgangen bringer endvidere lys over, hvordan den eksisterende forskning af social- og sundhedsassistentuddannelsen har været koncentreret om frafaldsanalyser. Det findes blandt andet, hvordan SSA-elevernes oplevelse af praktikforløbet spiller en rolle med henblik på frafald og gennemførelse, men et dybdegående fokus herpå har ikke været undersøgt. Det er derfor hensigten at adskille sig fra frafaldsanalyserne ved en mere dybdegående nuancering og forståelse af, hvad oplevelserne i praktikforløbet bidrager til hos eleven, frem for blot en konstatering. Tilfældet er det samme indenfor sygeplejestuderende, hvor praktikforløbet findes lige så væsentligt og at det særligt er vejlederen og andre rollemodeller, der har sin betydning for oplevelsen af en succesfuld praktik. Rollemodeller findes i mange henseende, eksempelvis indenfor organisatorisk socialisering, og det er dette som skaber en særlig interesse i henhold til nærværende speciale. Endvidere ansøres der et særligt fokus på modtagelsen af SSA-eleverne og oplevelsen af feedback, hvilket også ses som væsentlige elementer i den organisatoriske socialisering. Det findes derfor interessant at undersøge SSA-elevernes oplevelse af praktikforløbet ud fra en forståelse, der har grobund i den organisatoriske socialisering.

Jeg antog, at der er stort bekendtskab med, hvor vigtigt organisatorisk socialisering er, når man på arbejdsmarkedet modtager en ny medarbejder, men hvordan udfolder socialiseringen sig i SSA-elevernes praktikforløb? Formålet er derfor at undersøge SSA-elevernes erfarede oplevelser i deres praktikforløb med særligt blik for, hvordan den organisatoriske socialisering udformer sig og hvilken betydning det har for deres generelle oplevelse, set ud fra elevernes perspektiv. Jeg ønsker derfor at bidrage med viden om SSA-elevernes oplevelser i forbindelse med deres praktikforløb og bidrage med en nuanceret forståelse af, hvad der har indflydelse på disse oplevelser, samt hvordan det kan udforme sig i forskellige holdninger og handlinger. Det er ønsket, at det vil bidrage til perspektivet på frafald og fastholdelse i henhold til social- og sundhedsassistentselevs praktikforløb.

Jeg adskiller mig ligeså fra den eksisterende forskning ved at anlægge et nysgerrigt blik på SSA-elevernes oplevelser, uden forbehold for, hvorvidt disse er relateret til fastholdelse eller frafald, eller om SSA-elevne selv har været frafaldstruet.

2. Problemformulering

Ovenstående har derfor bragt mig frem til følgende problemformulering:

Hvordan oplever SSA-eleverne deres praktikforløb i Hjørring Kommune, særligt i forhold til den organisatoriske socialisering?

2.1 Afgrænsning

I specialet er det valgt at afgrænse undersøgelsen til at omhandle social- og sundhedsassistentelever. Dette valg er taget, da jeg finder en særlig interesse i at undersøge netop denne faggruppe. På baggrund af indledningen blev det forklaret, hvordan der kommer til at mangle særlig mange hænder fra denne erhvervsgruppe og derfor er det væsentligt, at der bliver uddannede flere indenfor feltet. Frafald indenfor dette område er et komplekst fænomen, men jeg har endvidere valgt at afgrænse mig til praktikforløbet i uddannelsen. Praktikforløbet udgør en stor andel i SSA-elevernes uddannelsesforløb, hvorfor det må formodes, at der også findes faktorer i dette henseende, der kan bringe yderligere lys over frafaldsproblematikker og generelle forhold i uddannelsesforløbet. Endvidere afgrænser jeg mig til oplevelser af praktikforløb, der er fundet sted i Hjørring Kommune.

3. Forskningsdesign

Forskningsdesignet for nærværende speciale er kendetegnet ved et single case-design, hvilket bliver beskrevet yderligere i følgende afsnit. Afslutningsvist beskriver jeg, hvordan specialet tilblivelse har taget udgangspunkt i abduktion.

3.1 Studiet af single case

Case-studiet er en forskningsstrategi, der i sociologien kan anvendes når ønsket er at undersøge et interessant nuværende fænomen og særlige kendetegn vedrørende organiseringen af det sociale liv. Case-studiet defineres derfor som en empirisk analyse, der undersøger et samtidigt fænomen i en social kontekst, hvorfor det findes væsentligt, at der tages højde for den kontekst, hvori fænomenet udfolder sig for forståelsen af den konkrete case (Yin 2018:15; Antoft & Salomonsen 2012:29-33).

Det centrale fænomen i nærværende speciale er SSA-elevernes praktik i Hjørring kommune. Det centrale element er dermed viden om SSA-elevens subjektive oplevelse af praktikken. Erkendelsesinteressen er at kunne forstå og forklare, hvordan SSA-eleverne oplever deres tid på praktikstedet med henblik på den organisatoriske socialisering som de gennemgår. Som supplement er det valgt at inddrage flere analyseenheder, for at opnå flere perspektiver og anvende disse til understøttelse af SSA-elevernes udtalelser. 2 undervisere, 2 afdelingsledere, 2 praktikvejledere og uddannelseskonsulenten vil således bidrage til forståelsen af fænomenet, jf. 4.1.1 *Valg af informanter*. Ved udvælgelsen af flere analyseenheder, kan casen endvidere karakteriseres som *embedded*, hvortil det bidrager til en dybere og mere nuanceret forståelse for helheden (de Vaus 2001:220f). Valget er taget, da praktikken i Hjørring Kommune kan anses at indeholde mange implicerede parter. Yderligere supplerer valget også min hermeneutiske tilgange, hvor flere delforståelser bidrager til helheden (Birkler 2014:98). Endvidere har et embedded case-studie den fordel, at det bidrager til et væsentligt fokus på casestudiet, da det inddrager flere vinkler for den enkelte case og opvejer dermed, at der kan være flere orienteringer om den samme case. En svaghed indenfor embedded er, hvis der ikke tilskrives et tilstrækkeligt fokus til den oprindelige case, hvilket er SSA-elevens praktik i Hjørring Kommune. Alle analyseenheder skal derfor anvendes til at bidrage til helhedsforståelsen og anskuelsen af den oprindelige case (Yin 2018:52ff).

Case-studiet kan yderligere opdeles i en række idealtypiske tilgange, ifølge Antoft & Salomonsen (2012), på baggrund af anvendelsen af eksisterende forskning og teori (2012:33f). Indeværende speciale kan betragtes som et *teorifortolkende case-studie*, da teorien anvendes med henblik på at bidrage til forståelse, forklaring og fortolkning af det empiriske materiale. Formålet er derfor ikke

udelukkende at formidle specialets empiriske viden, om SSA-elevernes oplevelser i praktikken, men ligeså bidrage med en forklaring på og fortolkning af specialets empiriske grundlag ved brug af den teoretiske ramme. Dette har til hensigt at kunne generere ny empirisk viden om SSA-elevens praktikforløb og måden hvorpå de oplever den organisatoriske socialisering (Antoft & Salomonsen 2012:39). Ved det teori-fortolkende casestudie er det endvidere ikke nødvendigt, at der skal tages udgangspunkt i stringent teoretisk viden, men at der kan anvendes en teoretisk rammeforståelse, ligesom jeg anvender i indeværende speciale, jf. afsnit 6 *Den teoretiske ramme* (Antoft & Salomonsen 2012:34).

Nærværen case kan anses at dække et mindre område af den sociale virkelighed, da studiet er begrænset til at omfatte SSA-elever, som har været i praktik i Hjørring Kommune. Dermed omfatter det også indirekte kommunens arbejdspladser og ansatte. Disse repræsenterer et mindre udsnit af den større virkelighed, da praktikpladser varierer i forhold til medarbejderstab og organisering af arbejde. Det antages yderligere, at landets SOSU-skoler har en varieret sammensætning i forhold til køn, alder, og uddannelsesordning, samt undervisningsplan, da denne bestemmes af henholdsvis fagligt udvalg og det lokale uddannelsesudvalg. Casen kan derfor betragtes at være af en særlig karakter og kontekstafhængig. Men jeg har dog en fornemmelse for, at nærværende case vil kunne betragtes at være et udtryk for en mere generel virkelighed (Antoft & Salomonsen 2012:31f; Passinfo 2020a).

Konteksten for specialet er Hjørring Kommune og arbejdspladserne, hvor SSA-eleverne har deres praktik. SSA-eleverne har indgået en uddannelsesaftale med Hjørring Kommune, hvilket kan betragtes som en ansættelseskontrakt, der er gældende efter overenskomst med FOA. Forholdet er derfor præget af et arbejdsgiver og arbejdstagerforhold. SSA-elevernes praktikforløb foregår i kommunen, hvor de i deres to første praktikforløb er på enten ældrecentre eller i hjemmeplejen, mens deres tredje praktikforløb foregår i psykiatrien (Hjørring Kommune 2020). SSA-eleverne, der indgår i nærværende speciale har enten afsluttet deres 1. eller 2. praktikforløb. Forholdene for disse steder er forskellige, hvor den væsentligste omhandler, at ældrecentrene er centreret om, at arbejdet foregår på en lokation, mens man som medarbejder i hjemmeplejen er udekørende. Organiseringen af arbejdet og arbejdsforholdene er således forskellige på arbejdspladserne. Det må formodes, at rammerne på arbejdspladsen kan komme til udtryk i SSA-elevernes oplevelse af praktikforløbet. Det er dog valgt ikke at anlægge et konkret fokus på arbejdspladserne, da erkendelsesinteressen er bundet i SSA-elevernes oplevelser.

3.2 Abduktion

Nærværende undersøgelse har taget udgangspunkt i den abduktive tilgang, der kan anses at forsøge at bygge bro mellem induktiv og deduktiv. I denne tilgang findes der ikke nogen fast fremgangsmåde, da det netop vil modsige den kreative og fleksible forskningsproces som tilgangen lægger op til. Der lægges derfor op til en vekselvirkning mellem teori og empiri i udformningen af undersøgelsen (Jacobsen 2012:260-266). I nærværende speciale har det ikke været formålet at teste eksisterende teori i en social kontekst eller konkret danne teori på baggrund af specialets empiriske grundlag. Formålet ved nærværende speciale har i stedet være at søge at belyse og forstå nuancerne som SSA-eleverne oplever i deres praktikforløb, samt den socialiseringsproces som de gennemgår. I forståelsen heraf har jeg vekslet mellem induktiv og deduktiv form. Jeg har startet undersøgelsen på en begrænset forståelse, tilvejebragt af eksisterende forskning og forståelse af begrebet organisatorisk socialisering. Hvorefter jeg har tillært mig teoretisk forståelse til kodning af interviews, men samtidig været åben for induktive elementer, der har tilvejebragt yderligere tilføjelse af teori. Vekselvirkningen har således været gældende i min undersøgelse.

Supplerende til den abduktive tilgang anvendes hermeneutikken. Abduktiv handler om forståelsen af et fænomen, hvortil hermeneutikken betragtes som læren om forståelse, altså fortolkningens kunst (Karpatschhof 2015:457; Birkler 2014:95). Når den abduktive form anvender denne vekselvirkning, så henleder det til den hermeneutiske cirkel, hvor forståelsen opstår i den konstante cirkularitet af delforståelse og helhedsforståelse. Her vil en delforståelse virke tilbage på helhedsforståelsen, der revideres og danner en ny delforståelse (Birkler 2014:98). Den viden jeg gradvist har opnået i specialets tilblivelse har derfor påvirket min helhedsforståelse og givet mig nye delforståelser at arbejde ud fra. Det afspejler dermed viden, der opbygges på baggrund af vekselvirkningen og forståelsens cirkularitet.

4. Kvalitativ metode

Nærværende undersøgelse er funderet i den kvalitative metode. Valget er taget på baggrund af, at denne metode vælges, når der er interesse for at beskrive, hvordan fænomenet opleves eller erfares. Interessen findes derfor i ønsket om at beskrive, forstå og fortolke individets erfaringsprocesser (Brinkmann & Tanggaard 2015:13). Derfor anses metoden som velegnet til undersøgelse af SSA-elevens oplevelser og erfaringer med deres praktikforløb, i Hjørring Kommune, hvor formålet er at få et detaljeret og nuanceret indblik. I følgende afsnit beskrives interviewformen, valg af informanter,

interviewguides, samt etiske overvejelser. Afslutningsvist beskriver jeg tilgangen for transskription, kodning og analysestrategi.

4.1 Semi-struktureret interviews

For at opnå indsigt i specialets erkendelsesinteresse, samt at kunne besvare specialets problemformulering, anses det kvalitative interview som det rette valg til indsamling af empiri, da metoden anvendes til at få indblik i individers oplevelser, meninger og holdninger. Der er udført interview med 6 SSA-elever og 2 undervisere. Det var endvidere planen, at der skulle foretages interview med uddannelseskonsulenten, 2 afdelingsledere og 2 praktikvejledere, men pga. det ekstra pres pandemien lagde på ældreplejen, var det kun muligt at sende dem en mail. Jeg sammensatte derfor en række spørgsmål, som de kunne svare på, uden større brug af tid. Spørgsmål og besvarelse i bilag 3.

Interviewsituationen skaber mulighed for at have fokus på og opnå forståelse for en situation, som informanten har særligt indblik i. Derfor tilvejebringer metoden en dyb og nuanceret indblik og forståelse for en given situation, som et begrænset antal af informanter har adgang til (Kvale & Tanggaard 2015:29f). Den praktiske udførelse af interviewene er foretaget med udgangspunkt i den semistruktureret tilgang, der tilstræber at have en klar retning for undersøgelsens fokus, men samtidig åben for de temaer og udtalelser som informanten bringer på banen. Det giver således mulighed for at udforske informantens udsagn yderligere, med udgangspunkt i undersøgelsens fokus (Tanggaard & Brinkmann 2015:38). Det er derfor en metode, der skaber rammer, hvor SSA-eleverne har mulighed for at supplere med interessante elementer, der eventuelt ikke har været overvejet. Det er således en metode til at opnå en bredere forståelse for fænomenet. Denne tilgang spiller derfor godt sammen med den hermeneutiske tilgang (Birkler 2014:96).

Ved indsamling af empiri, skal antallet af informanter bestemmes i forhold til rammer og varighed, men i udførelsen er det værd at overveje, hvorvidt undersøgelsens temaer er tilstrækkeligt dækket og et empirisk mætningspunkt er nået (Kvale & Tanggaard 2015:29, 32). Lige inden, at interviewene skulle foretages, blev samfundet lukket ned, som et led i regeringens bekæmpelse af coronapandemien. Det havde betydning for antallet af informanter, der havde mulighed for at deltage i interview. Det er dog min oplevelse i forbindelse med indsamlingen af empiri, at der er nået et empirisk mætningspunkt. Dette til trods for, at jeg har udforsket SSA-elevernes egne udtalelser og til en vis grad varieret spørgsmålene med udgangspunkt i samme interviewguide. Alligevel var det

tilfældet, at eleverne udtalte sig om lignende oplevelser, erfaringer og perspektiver i forhold til praktikken.

Interviewene er foretaget telefonisk eller via skype, der anses at være kompatible med ansigt til ansigt interviewet (Carr & Worth 2001:512f). Ved udførelsen er der dog forekommet tekniske problematikker, samt er det erfaret, at formen har haft indflydelse på den sociale proces under interviewet.

I interviewsituationen var det oplevelsen, at der var en god stemning ved alle interviews, på trods af tekniske problemer, som der var plads til at grine af. SSA-eleverne delte gerne deres oplevelser og kom med personlige erfaringer, der i nogle tilfælde var af sårbar karakter. I interviewsituationen var der dermed mulighed for at skabe en tillidsfuld relation til informanten. Fordelene ved denne form for interview er, at informanten kan foretage interviewet i eget hjem, samtidig med at telefonen tilvejebringer en vis anonymitet, der kan gøre det nemmere for respondenterne at dele personlige oplysninger (Carr & Worth 2001:517; Lo Iocono 2016:17). Det kan derfor tænkes, at telefonen har tilvejebragt en vis distance, der har gjort det nemmere for informanten at dele sårbare oplevelser. Ved det ene skypeinterview, der blev foretaget var der ligeledes plads til dette.

Udfordringerne ved udførelsen af interviewene har været på grund af en manglende fornemmelse for de verbale- og nonverbale ledetråde (Lo Iocono 2016:12). Det har problematiseret brugen af opfølgende spørgsmål, for at opnå en fælles forståelse, samt tilstrækkelig plads til informantens fundering. Skype-interviewet havde en vis grad af visuelle ledetråde, men da lyden ofte var forsinket, oplevede jeg nogle af de samme komplikationer. På baggrund af lyden har jeg som interviewer også stoppet deres tale- og tankestrømme, der kunne have bidraget til mere viden, fordi jeg havde svært ved at vurdere afslutningen på besvarelsen på grund af manglende fornemmelse for informantens kropssprog (Carr & Worth 2001:514).

4.1.1 Valg af informanter

Udvælgelsen af informanter har været med interesse for at opnå en nuanceret forståelse af SSA-elevens praktikforløb i Hjørring Kommune. De primære informanter er SSA-eleverne, men det er yderligere valgt at inddrage undervisere fra SOSU-skolen, samt kommunens uddannelseskonsulent, afdelingsledere og praktikvejleder.

Udvælgelseskriterierne for eleverne, var som udgangspunkt de yngre SSA-elever mellem 20-25 år, der kun havde afsluttet 1. praktikforløb. Men da der blev taget et yderligere blik på elevsammensætningen, blev det valgt at udvide disse kriterier for at nå et mere tilfredsstillende antal af

informanter. Kriterierne var derfor, at eleven skulle være mellem 20-25, hvilket kunne imødekommes med en undtagelse af en enkelt informant på 29 år. Derudover skulle de have nylig erfaring med et praktikforløb i kommunen. Det første udgangspunkt for informanter var dog en gruppe, hvis praktik vil være blevet påvirket af corona-pandemiens udbrød, hvorfor der blev taget en beslutning om at finde andre informanter. Det er derfor tilfældet, at alle informanter i denne undersøgelse har afsluttet deres praktikforløb inden pandemiens udbrud, hvorfor det ikke har haft en indflydelse på oplevelserne i praktikken. Empirien kan således betragtes som et mere retvisende billede for et praktikforløb i kommunen, der ikke er påvirket af særlige omstændigheder.

Udvælgelsen af undervisere er foretaget med udgangspunkt i, at de skal have en særlig kontakt til SSA-eleverne i forbindelse med deres praktikforløb. Et kriterie blev således, at informanten skulle være kontaktlære. Dette kriterie er valgt med udgangspunkt i, at underviseren derpå har direkte tilknytning til praktikforløbet, da de samarbejder med praktikstedet om eleven og kan i nogle tilfælde blive kaldt til møder på praktikstedet.

Afdelingsledere og praktikvejledere er udvalgt på baggrund af, at de på deres arbejdsplads har direkte samarbejde med SSA-elever som er i praktik, har kendskab til praktikforløbet og hvorledes det planlægges.

4.1.2 Interviewguides

Da der både er foretaget interviews med SSA-elever og Undervisere fra SOSU-Nord skolen er der dertil også udformet to forskellige interviewguides. Hensigten med nærværende undersøgelse har været at få en nuanceret indblik i SSA-elevernes oplevelser med praktikken, hvorfor det er valgt at lave en såkaldt åben interviewguide, således interviewformen bærer præg af at være eksplorativ. Begge interviewguides og spørgsmålsguide til mail kan findes i bilag 1 og 3.

I interviewguiden til SSA-eleverne har spørgsmålene centreret om temaer, som motivationen for uddannelsen, oplevelse af kontakten til praktikstedet, deres første dag i praktikken og efterfølgende forløb, oplevelsen af forholdet til praktikvejleder og arbejdspladsen, samt det gode praktikforløb og praktikforløbets betydning for gennemførelsen af uddannelsen. Disse temaer er funderet i erkendelsesinteressen om at opnå en helhedsforståelse af praktikforløbet, samt temaer fra eksisterende forskning. For at understøtte den eksplorative form er nogle af spørgsmålskonstruktionerne formet på en måde, der leder til en beskrivende og etnografisk fortælling. Eksempelvis spørgsmålet ”*Kan du beskrive for mig, hvordan din første dag forløb? Tag mig gerne med fra start til slut*” (Kvale & Brinkmann 2015c:190; Spradley 1979:85-88).

Undervisernes interviewguiden er funderet i temaer, som underviserens relation til SSA-eleverne og deres praktik, SSA-elevernes følelser og udfordringer i forbindelse med deres praktik, deres kontakt til SSA-eleverne og underviserens opfattelse af SSA-elevernes praktikforløb. Interviewet med underviser bærer præg af, at det er et 3. personsinterview, hvor underviserne ikke nødvendigvis er til stede under praktikforløbet eller direkte involveret, men blot har sporadisk kontakt til SSA-eleverne. På baggrund af elevers udtalelser og deres egen forståelse bidrager de med besvarelse, hvorfor de fortolker på elevernes oplevelser. I hermeneutikken kan der være tale om dobbelt-hermeneutik, da jeg som forsker fortolker på noget, som ophavsmanden allerede har fortolket (Gilje & Grimen 2002:169). Men i tilfældet med underviserne, så forekommer såkaldt ”*tredobbelt-hermeneutik*”. Da jeg fortolker på underviserens udtalelser, som er fortolket af elevernes udtalelser. I analysen anvender jeg derfor undervisernes udtalelser som supplerende og lader SSA-elevernes udtalelser være primære, da det er SSA-eleverne som har en 1. persons erfaring med deres praktikforløb.

Spørgsmålene til Uddannelseskonsulenten omhandler opgaver i forhold til praktikforløbene og opfattelsen af modtagelsen på praktiksteder, samt opfattelsen af et praktikforløb som udfordrende eller succesfuldt. Afdelingsleder og praktikvejleders spørgsmål kredser om deres egen rolle i forbindelse med elevernes praktikforløb, samt deres forståelse af introduktionen, sociale forhold og opfattelsen af et praktikforløb som udfordrende eller succesfuldt.

4.2 Etik

Interviewforskning er et moralsk projekt, hvorfor det er relevant at overveje de etiske forhold som kan opstå i undersøgelsens forløb (Kvale & Brinkmann 2015:106). I nærværende undersøgelse er der taget flere skridt, for at komprimere etiske problematikker.

Forud for interviewene er der skabt informeret samtykke med informanterne, hvortil de er blevet informeret om, at deltagelsen er frivillig, samt modtaget viden om undersøgelsen, således de var bekendt med, hvad de skulle deltage i, se bilag 2 (Kvale & Brinkmann 2015:116). En elev ønskede at modtage spørgsmålene inden interviewet, med det formål at være tryk i interviewsituationen. Jeg valgte at udlevere spørgsmålene, da jeg antog, at det ikke ville have større indvirkning på informantens besvarelse og det bedre valg end potentielt at miste informanten.

Ved interviewets udførelse er der givet informeret samtykke til at optage og der blev briefet om, at informanterne og deres udtalelser vil være anonyme, samt at der vil blive anvendt et pseudonym (ibid). Anonymiteten tilstræbes endvidere ved, at der i analysen anvendes udtalelser med kun et minimum brug af eventuelle informationer om informanternes baggrund. Samtykke er indsamlet

inden optagelsens start, da jeg finder det mest etisk korrekt. Den informeret samtykke og viden om undersøgelsen kan anses at have skabt en tillidsfuld relation mellem interviewer og informant. Det anses at være en væsentlig relation at have, da SSA-elevernes oplevelser i praktikken, kan være følsomme oplysninger for dem at dele.

I henhold til informanternes anonymitet er der en vis problematik forbundet. Gatekeeperen har med udgangspunkt i kriterierne for at være informant selvstændigt stået for at rekruttere informanter. Men det er dog oplevelsen, at gatekeeper har søgt accept fra informanterne, inden deres oplysninger er blevet videregivet. Det kan således betragtes, at informanterne har givet samtykke til undersøgelsen af flere omgange, hvorfor der har været rig mulighed for at springe fra. Det er endvidere tilfældet, at to elever nåede at springe fra undersøgelsen. Gatekeeper er derfor bevidst om, hvilke informanter som har deltaget i undersøgelsen. Informanterne er dog selv bevidste om, at de er blevet rekrutteret af gatekeeper.

4.3 Transskription

Transskription af interviewmaterialet indebærer at omforme lydoptagelsen af interviewet til skreven tekst, hvilket betegnes som en oversættelse, da man fryser en interaktion som er dynamisk. Derfor mister man i oversættelsen også elementer som kropssprog og toneleje (Tanggaard & Brinkmann 2015:42).

Idet talesprog betragtes som en strøm, hvortil det kan være svært at vurdere, hvornår sætninger starter og slutter, er det i processen af transskription valgt at skrive frit og derfor ikke tage højde for eventuelle kommaer eller punktummer (ibid). Transskriptionerne fremvises derfor i deres flydende form (Bilag 4-11). I transskriptionerne er interviewer angivet ved ”P” og informanten er angivet ved forbogstavet på det pseudonym, som hver informant er blevet tildelt med henblik på anonymisering. Det er valgt at angive, hvornår der forefindes tænkepauser ved ”..”, samt er det angivet ved de ”øhm”, som informanten udbryder. Ydermere er der anvendt hæfteklammer og en beskrivelse heri til, hvis noget udtales utydeligt, er svært at høre på optagelsen eller henviser til en bestemt person eller begivenhed. I disse hæfteklammer kan der enten være angivet ”*utydelig tale*” eller det ord som informanten mener, så som ”*vejleder*”. Dette er valgt med henblik på, at forståelsen for en sætning ikke går tabt i oversættelsen. Da der har været komplikationer med forbindelsen under interviewene, så er afbrydelser også angivet ved hæfteklammer, eksempelvis ”[*afbrydelse*]”. En afbrydelse er enten interviewer eller respondents talestrøm er vist med start af ny linje. Det er også valgt at udlade anerkendende bemærkning fra interviewer, så som ”*mmh*”, der har til formål at støtte informanten i

deres udtalelser. Transskriptionerne er anonymiseret i forhold til respondentens navn, samt konkrete praktikpladser, som i stedet er angivet ved hæfteklammer og en forklaring af betydningen heri. Transskriptionerne kan findes i bilag 4-11.

4.4 Kodning & analysestrategi

Ifølge Tanggaard og Brinkmann er kodning en måde, hvorpå man kan reducere sit tekstmateriale, transskriptionerne, til mindre meningsenheder. Dette anses også centralt for den hermeneutiske tilgang i nærværende speciale, der til formål bidrage med en beskrivelse og forståelse for meningsindholdet i informanternes udtalelser (Tanggaard & Brinkmann 2015:47). Kodningen af det empiriske materiale er foretaget i programmet Nvivo. Der er taget udgangspunkt i begrebstyret kodning, hvor jeg har opstillet kodningskategorier på baggrund af den empiriske forskning, samt den teoretiske ramme. I henhold til specialets abduktive tilgang, så har der ved transskriptionen været åbenhed for, hvad interviewet har kunne fortælle ved efterfølgende gennemgang. I denne gennemgang er der blevet tilvejebragt et behov for udvidelse af den teoretiske forståelse af meningsskabelse, hvorved den emotionelle og prospektive meningsskabelse er blevet tilføjet til den teoretiske ramme. Udover dette har der i kodningen endvidere også været åbenhed for informanternes udtalelser, hvilket har skabt kategorier med henblik på oplevelsen af et være elev eller at være en del af normeringen på arbejdspladsen. Denne tilgang har derfor tilvejebragt en bredere forståelse for SSA-elevernes oplevelser af praktikforløbet, hvilket vil bidrage til en nuanceret besvarelse af problemformuleringen.

Analysestrategien har taget udgangspunkt i de anvendte kodninger, samt de mønstre, der er forekommet på tværs af det empiriske materiale, hvilket har bidraget til en strukturering af analysen. På baggrund af mønstre og nærværende speciales erkendelsesinteresse er analyse opbygget omkring følgende temaer, der hver har væsentlige undertemaer: *Begyndelsen: tiden inden praktikstart, Praktikkens første dag, Betydningen af relationer, "Min læring var vigtigst for mig"* og *Elev eller en del af normeringen*. Disse temaer giver derfor et indblik i de oplevelser og erfaringer som social- og sundhedsassistenter har gjort sig i løbet af deres praktikforløb i forhold til organisatorisk socialisering, samt hvilken indvirkning og betydning det har haft på SSA-elevernes oplevelse. Endvidere er analysens formål at frembringe, hvorledes SSA-eleverne har engageret sig i meningsskabelse på baggrund af deres oplevelser. Med udgangspunkt i meningsskabelse, hvor selve historien er en væsentlig komponent, er det valgt at tilvejebringe "tykke" beskrivelser af SSA-elevernes oplevelse. Hvert analyseafsnit bidrager således til en helhedsforståelse for SSA-elevernes oplevelse af praktikforløbet og til en endelig besvarelse af specialets problemformulering.

5. Kvalitetskriterier

I følgende afsnit fremgår en vurdering af specialets kvalitetskriterier.

Analytisk generaliserbarhed omhandler, hvorvidt det findes muligt og ikke mindst validt at kunne generalisere undersøgelsens resultater til andre sammenhænge, således resultaterne kan anses at være vejledende herfor (Kvale & Brinkmann 2015:334). I analysen har jeg anvendt eksisterende forskning og teori til at understøtte SSA-elevernes oplevelser. Det har eksempelvis været tilfældet, at der findes mønstre på tværs af analysen og eksisterende forskning. Denne tilgang kan således betragtes som at bidrage til at styrke generaliserbarheden af undersøgelsen. Derfor kan det anses, at SSA-elevernes erfarede oplevelser i deres praktikforløb og oplevelsen af den organisatoriske socialisering kan være gældende for andre tilfælde. Det er tilfældet, at der er en variation i sammensætningen af informanter i nærværende speciale. Variationen omhandler alder, erhvervs erfaring, uddannelses erfaring, hvor langt de er i deres uddannelse, samt om de har merit. Ligeledes har de gennemgået praktikken på enten ældrecentre eller i hjemmeplejen, dog med variation af arbejdspladsen. Det kan antages, at denne variation bidrager til et virkelighedsbillede af elevsammensætningen på SSA-uddannelsen og af praktikpladser. Derfor kan det betragtes, at SSA-elevernes erfarede oplevelser i praktikken, samt organisatorisk socialisering, kan generaliseres til lignende cases.

Pragmatisk validitet skal forklares ud fra, at sandheden for pragmatikere er den viden som hjælper og bidrager til, at der kan handles på en bestemt måde, så de resultater som ønskes opnås. Validiteten af indeværende speciale opnås dermed ved det praktiske, hvor styrken af specialets viden skal komme til udtryk i praksis, således at den praksis, der belyses, forbedres (Kvale & Brinkmann 2015:328f). Den pragmatiske validitets rolle i nærværende speciale kommer til udtryk, når den viden som specialet bidrager med bliver anvendt til handling i praksis. Specialets samarbejdspartner har til hensigt at anvende viden fra specialet til bedre at skabe bedre forhold for SSA-eleverne i deres praktikforløb. Dette for at mindske frafald i forbindelse med praktikken og for at forbedre elevernes oplevelse af kommunen som arbejdsplads. Der skal bidrage til et ønske om at arbejde i kommunen efter endt uddannelse. Specialets viden anvendes derfor til udarbejdelse af diskussionsværktøjer, samt konkrete anbefalinger til nye arbejdsgange, der skal lede afdelingsledere og praktikvejledere i deres samarbejde med SSA-eleverne.

Håndværksmæssig kvalitet omhandler valideringen af videnproduktionens kvalitet. Det handler således om de valg og argumentationer, der er foretaget gennem tilblivelsen af specialet, kan anses som understøttet og valide. En sådan validering hører ikke til i et afkoblet afsnit, da det skal ses som

et led i processen (Kvale & Brinkman 2014:320f). I gennemgang af specialets valg og videnproduktion heraf, fra indledning til analyse, har jeg i hvert afsnit tilstræbt at argumentere for valg og vise, hvordan jeg danner viden herudfra for at opnå en høj kvalitet. Kvaliteten skal derfor vurderes på baggrund af alle specialets afsnit.

6. Den teoretiske ramme

I følgende afsnit beskrives den teoretiske rammeforståelse, der bidrager til at belyse, forklare og forstå SSA-elevernes oplevelse i praktikforløbet ud fra et organisatorisk socialiseringsperspektiv. Det teoretiske afsæt tager ikke udelukkende afsæt i stringente teorier, men anvender ligeledes eksisterende forskning, der bidrager til en fornyelse af den eksisterende teori.

I specialet er det således valgt at belyse organisatorisk socialisering ved to perspektiver, henholdsvis socialiseringsstrategier, der rummer de fysiske rammer som udgør socialiseringen og meningsskabelse. Meningsskabelse inddrager individet aktivt i socialiseringen og bidrager med en forståelse for SSA-elevens oplevelse i organisationen, hvordan vedkommende skaber mening ved hændelser, samt i de nye rammer (Kramer 2010:74, 82).

6.1 Organisatorisk socialisering

Organisatorisk socialisering handler om nye begyndelser. Begrebet omhandler den sociale proces, hvori en nytilkommen medarbejder socialiseres ind i organisationen og bliver et værdifuldt medlem heraf. Processen omhandler at lære selve organisationen at kende, dets normer og værdier, samt hvorledes arbejdet organiseres og adfærdsmønstre. Det bidrager således til at lære forholdende at kende, blive en del af og trænet indenfor faget (Kramer 2010:3f; Ashford & Nurmohamed 2012:17; Van Maanen 1978:19).

Organisatorisk socialisering er blandt andet blevet operationaliseret til at omfatte tillæring af viden og færdigheder, samt en generel tilpasning, der omfatter rolleklarhed. For at kunne skabe rolleklarhed, så afhænger den nyankomne af information. Informationen bidrager endvidere også til at mindske usikkerhed, at lære at udføre deres arbejde og tilpasse sig til rammerne i organisationen. At mindske usikkerhed og eventuel angst, er det væsentligste for den nyankomne, da det bidrager til, at de kan varetage deres rolle og fungerer effektivt. Endvidere er det væsentligt, at den nyankomne føler selvtillid, så de kan varetage deres arbejde og være et effektivt medlem. Feedback er også et behov, da det bidrager med en vished om, hvor godt den nyankomne klarer sig og om de eventuel skal rette til. Ikke mindst er der behov for social støtte for at kunne overkomme krav og forventninger til dem, samt overkommer forandringer, kontraster og overraskelser ved indtrædelse i organisationen (Saks

& Gruman 2012:28). Socialiseringen eller effekten heraf har stor betydning for medlemmets loyalitet, engagement, tilfredshed og ikke mindst stabilitet i organisationen (Ashford & Nurmohamed 2012:18; Van Maanen 1978:19).

6.2 Socialiseringsstrategier

Den organisatoriske socialisering kan betragtes på mange måder, hvor det i nærværende speciale er valgt at inddrage perspektivet om socialiseringsstrategier. Det tilvejebringer et blik for de strategier, som enten bevidst eller ubevidst er anlagt af organisationen og en måde at forstå organisatorisk socialisering på.

Strategierne af John Van Maanen & Edgar Schein omhandler kontekst, indhold og sociale aspekter, og er inddelt i kontinuums med to poler. Disse tre komponenter henviser til, hvordan man socialiseres, læringen man gennemgår og hvordan, samt om det forekommer socialt (Van Maanen & Schein:36).

Strategier i forhold til kontekst, omhandler om socialiseringen foregår *kollektivt* eller *individuel*, samt om den er formel eller uformel. Den kollektive måde handler om, at man socialiseres ind i organisationen i en gruppe af flere nyankomne, i modsætning til den individuelle, hvor man er alene. Den kollektive kan bidrage til en fællesskabsfølelse og oplevelsen af ”*at være i samme båd*”. I den individuelle strategi bliver forholdet til den primære socialiseringsagent særlig væsentlig, da det giver en intens, værdiorienteret proces, hvor agenten bliver rolle-model for den nyankomne. Udfaldet af socialiseringsprocessen er den emotionelle relation, der (ikke) udvikles mellem den nyankomne og socialiseringsagenten. Processen kan bryde sammen ved få eller ingen emotionelle bånd mellem den nyankomne og agenten, hvorfor den nyankomnes transition ind i organisationen ikke finder sted (Van Maanen 1978:24-26). *Formel* strategi omhandler, at der er et klart opstillet program for processen, der foregår adskilt fra de andre medlemmer. Den uformelle strategi er en mere løs tilgang, hvor der ikke er klare rammer, men man indgår i arbejdsgruppen fra start. Det handler dermed om at lære gennem erfaring og at erhverve nye metoder og praktiske evner (Van Maanen & Schein 1978:43-47). Der er ikke en klar socialiseringsagent i den uformelle strategi, hvorfor den nyankomne selv skal finde en, hvorfor værdien af socialiseringen bestemmes af den valgte agents evner til at overføre relevant viden (ibid).

Strategier i forhold til indhold, handler om, hvilke trin den nyankomne skal gennemgå og hvordan den planlægges. I kontinuummet findes den *sekventielle* og *tilfældige*. I den sekventielle forefindes, der en klar rækkefølge for trinene, der skal gennemføres. Disse er rangeret fra simpel til svær, som giver en mere harmonisk og funktionel proces. Det vil dermed have betydning for den nyankomne,

der kan mærke en klar forskel fra start til slut. Den tilfældige strategi har derimod en mere ad hoc tilgang, hvilket har betydning for, at den nyankomne lære, hvad de synes bedst om i de forskellige trin. I nogle organisatoriske tilfælde kan det være svært at følge stringente trin, men den tilfældige tilgang gør, at man kan lære som arbejdsopgaverne opstår, hvorfor læringen bliver mere relevant (Van Maanen 1978:26ff; Van Maanen & Schein 1978:51-54; Kramer 2010:71f). Endvidere findes der en strategi i forhold til indhold, der omhandler den konkrete tidsplan. Denne findes dog ikke relevant at medtage i nærværende undersøgelse, da praktikken har et afgrænset tidsaspekt og målene skal være nået ved dets afslutning.

I det sociale aspekt af socialiseringsstrategierne handler det for eksempel om det *sociale* eller *særskilte* kontinuum. Altså, om socialiseringen sker i relation til de øvrige, mere erfarne medlemmer eller om den forekommer særskilt fra dem. I den sociale strategi bliver de erfarne medlemmer rollemodeller for den nyankomne, hvorfor de bliver et billede som den nyankomne kan spejle sig i og viser vedkommende den rolle de vil varetage i fremtiden. Spejlingen kan både være godt og skidt, da det kan bekræfte individet i en fremtid i organisation, mens denne fremtid modsat kan opfattes uønsket og dermed vælge at forlade organisation. I den særskilte strategi har den nyankomne ikke en rolle-model at afspejle sig i, hvorfor socialiseringsprocessen kan opfattes meget svær og bidrage med en følelse af angst (Van Maanen & Schein 1978:59-65; Van Maanen 1978:33ff). De sociale aspekter ved socialiseringen omhandler også, hvordan der findes en *affirmativ* eller *afviklende* tilgang til processen. Den affirmative strategi bekræfter den nyankomne i deres egenskaber, hvortil organisationens medlemmer har fokus på, at bekræfte den nyankomne, at deres behov bliver mødt og der ikke forlanges noget utilstrækkeligt, men kravene i stedet er i balance. Det ideelle ved den afviklende strategi er ikke udelukkende at afvise elementer ved identiteten, som ikke er retvisende for organisationen, men derimod også skænke elementer til identiteten. Således, at individet opdager at have evner som de ikke troede de havde, hvilket gør, at strategien kan bidrage til værdifulde forandringer ved identiteten (ibid).

Van Maanen og Scheins antagelse om strategierne er, at hvis man opnår forståelse for dem, så kan de skræddersyes og forbedres til fordel for både den nyankomne og organisationen. Strategierne er således også foranderlige. Endvidere betragtes den organisatoriske socialisering ikke stringent, men konstant åben, modtagelig og sker i relation til (Van Maanen 1978:19f; Van Maanen & Schein 1978:5-9, 36f). Det kan derfor betragtes, at socialiseringen ikke udelukkes kan anskues ud fra konkrete strategier, da socialisering er åben. Der kan således godt planlægges konkrete rammer for socialiseringen, men denne vil forgå mere flydende. Derfor anvendes dette perspektiv som

identifikationsmarkører. Perspektivet skal således bidrage til en forståelse for SSA-elevens oplevelse af at blive integreret del af arbejdspladsen, hvilket kan have indvirkning på, hvorvidt vedkommende har en fremtid der, som beskrevet tidligere. Jeg er samtidig bevidst om, at strategierne overvejende bidrager til en opfattelse af SSA-eleven som en passiv aktør, hvorfor jeg vælger at inddrage perspektivet om menings-skabelse, hvor aktøren er mere aktiv i socialiseringsprocessen.

6.3 Menings-skabelse

Menings-skabelse er en proces, der henviser til at skabe mening med den situation som man oplever. Organisationspsykologen Karl Weick definerer menings-skabelse som en proces, der opstår når der er uoverensstemmelse mellem ledetråde, der afbryder et individs aktivitetsforløb og som handler om at placere forståelser i rammer (Weick 1995:5-8; Maitlis & Sonenschein 2010:551). Ud fra Weicks beskrivelse handler det således om, at menings-skabelse opstår, når der opstår et brud på mening, som forhindrer individet i at fortsætte sin aktivitet. Det understøtter således også forståelsen af menings-skabelse, som en proces, der opstår for at kunne forstå en overraskende eller forvirrende situation man står i (Maitlis et al 2013:222). Menings-skabelse anses ligeledes at være en del af socialiseringsprocessen, da det netop denne kan tilvejebringe og faciliterer menings-skabelse hos individet (Ashforth, Sluss & Harrison 2007:28).

Ifølge Weick er menings-skabelse en proces, der opstår i individets sammenspil med den sociale verden gennem 7 komponenter. Disse komponenter skal anses som elementer, der er betydningsfulde, når man anskuer, hvordan der skabes mening og forsøger at opnå forståelse herfor (Weick 1995:17f; Hammer & Høpner 2019:95). Processen af menings-skabelse bidrager således til en forståelse for, hvordan individer tillægger mening til deres oplevelser i socialiseringsprocessen.

Den 1. komponent handler om *identitet*, da menings-skabelse tager udgangspunkt i en menings-skaber, hvis identitet har indflydelse på processen. En hændelse er både med til at definere individet, såvel individet er med til at definere situationen. Vekselvirkningen danner således en sammenhæng mellem individets opfattelse af sig selv, hvorledes individet skaber mening i omgivelserne omkring sig, samtidig med menings-skabelsen definerer individet (Weick 1995:20-24; Hammer & Høpner 2019:100ff).

Den 2. komponent henviser til, at mening skabes *retrospektivt*. Individet oplever en hændelse og tillægger denne mening efterfølgende, da der ikke tillægges mening til hændelsen idet den opstår. Dette på baggrund af præmissen om, at folk kun kan vide, hvad de har gjort efter de har gjort det. Meningen skabes således ved erindringen om, hvad der virkede og ikke virkede, lader sig gøre eller

ikke, samt godt og skidt. Derudover påvirkes meningen også af den opmærksomhed individet tillægger hændelsen og samtidig kan der tillægges mange forskellige meninger til en konkret hændelse, hvorfor det er individets klare værdier og prioriteter, der påvirker den endelige mening (Weick 1995:25ff; Hammer & Høpner 2019:120). Det retrospektive element viser sig således i nærværende speciale, da der spørges ind til SSA-elevens erindringer af deres praktikforløb, hvorudfra de kan skabe mening med det de har oplevet.

Den 3. komponent er handling. Det refererer til præmissen om, at individerne er med til at konstruerer den verden som de skaber mening omkring, hvorfor individerne både påvirker rammerne for meningsskabelsen og de etablerede rammer virker samtidig tilbage på dem. Det handler således om, at individerne aktivt deltager i en handling, for at kunne skabe mening med den situation de oplever (Weick 1995:30-33; Hammer & Høpner 2019:116f).

Den 4. komponent social omhandler de sociale rammer i organisationen, hvor meningsskabelse opstår i et netværk af intersubjektive fælles meninger, som fastholdes gennem hverdagens sociale praksisser og det fælles sprog. Skabelse af mening er i høj grad en social proces, hvor individet blandt andet anskuer eller påvirkes af andres reaktioner, følelser, handlinger eller har direkte samtale med andre, for at skabe mening af en oplevelse. Det er dog ikke nødvendigt med reel tilstedeværelse, det kan ligeså være den forestillede tilstedeværelse (Weick 1995: 38f; Hammer & Høpner 2019:96-98).

Den 5. komponent er ongoing, idet meningsskabelse hverken starter eller stopper, derimod er det en kontinuerlig proces, hvor individet bliver ved med at skabe mening på baggrund af det de oplever, hvorfor det akkumulerer sig (Weick 1995:43ff).

Den 6. komponent er ledetråde, hvorudfra meningsskaberne kan opbygge en større forståelse for en given situation, der opstår. At udtage eller opfange ledetråde kan anses at være et lille frø, der plantes og vokser sig større til en bredere forståelse for situationen, som individet befinder sig i. Udvalgelsen af ledetråde er i høj grad influeret af individet og den kontekst, hvori ledetrådene er, da konteksten påvirker hvilke ledetråde der eksisterer, samt måden hvorpå ledetrådene fortolkes. Hvilken mening som ledetråden udvikler sig til afhænger derfor af individet og konteksten (Weick 1995:50). Ledetråde anses at være væsentligt i specialets analyse, da det antages, at det er disse som SSA-eleven opfanger i forbindelse med at skulle skabe mening med den situation som de befinder sig i praktikken.

Den 7. komponent plausibilitet omhandler, at meningsskabelse bygger på en plausibel antagelse og ikke akkuratesse. Det er ikke den nøjagtige forklaring som søges, men blot en forklaring. Altså en

mening som findes rimelig, sandsynlig eller troværdig (Weick 1995:55ff; Hammer & Høpner 2019:113ff).

Meningsskabelse bidrager således til en forståelse for, hvordan SSA-eleverne oplever deres praktikforløb og hvilke ledetråde de udtrækker af disse oplevelser. Endvidere tilvejebringer teorien en mulighed for at forstå de processer, der sættes i gang, for at skabe mening med den socialisering som SSA-eleverne gennemgår. Videre forskning har vist, at der findes flere elementer, der kan forbindes til meningsskabelses-processen. På baggrund af specialets empiriske afsæt blev der opfanget et behov for at udvide forståelsesrammen i forhold til meningsskabelse, med udgangspunkt i emotion og prospektiv meningsskabelse.

6.3.1 Emotion i meningsskabelse

Weick beskriver i sin teoretisering, hvordan *arousal* kan være en del af meningsskabelsesprocessen, hvilket leder til en antagelse om, at emotion til dels er en del af hans forståelse. Eksisterende forskning har lagt et yderligere fokus herpå, hvilket har bidraget til en forståelse af emotion som en central del af processen. Emotion aktiverer og påvirker processen, samt dirigere individets opmærksomhed mod bestemte ledetråde. Endvidere har det indflydelse på, hvordan individet fortolker, revurderer sine overbevisninger, samt beslutningstagen. At inddrage emotion som et aktivt element i meningsskabelse bidrager til et perspektiv, hvor det ikke kun er brud på mening, der kan fordrer meningsskabelse, men det derimod er den emotionelle reaktion, der sætter gang i processen. Denne antagelse bygges endvidere på baggrund af, at ikke alt starter en meningsskabelsesproces, da individet i situationen kan normalisere, rationalisere og fortolke på en måde, der passer ind i den eksisterende verden (Maitlis et al 2013:223-238; Maitlis & Sonenschein 2010:566).

Definitionen af emotion går på, at det er en flygtig følelsesstadiet med en identificeret grund eller mål, der kan udtrykkes verbalt eller non-verbalt (Maitlis et al 2013:223). Meningsskabelse opstår dermed ved, at der er en hændelse, der udløser et bestemt følelsesstadiet hos individet. Hvorvidt individet starter en meningsskabelsesproces afhænger dog af den evaluering, som individet udfører på baggrund af hændelsen. Individet vurderer valensen af emotionen, altså om den er positiv eller negativ. Derudover vurderes intensiteten af følelsen, hvor den skal være moderat til intens før meningsskabelsesprocessen starter. Hvorvidt meningsskabelsen starter afhænger således af denne evaluering, og om hændelsen påvirker personlige mål, samt om denne påvirkning har betydning for oplevelsen af succes, fiasko eller individet selv (Maitlis et al 2013:226ff, 238).

Det emotionelle perspektiv kan således bidrage til en forståelse af, hvornår SSA-eleverne involverer sig i en meningsskabelsesproces og hvornår de ikke gør. Det bidrager endvidere til en mere nuanceret forståelse af specialets empiri.

6.3.2 Prospektiv meningsskabelse

Eksisterende forskning har endvidere kritiseret Weicks fokus på, at mening tillægges retrospektivt, samt at meningsskabelsen opstår når noget bryder sammen (Rosness et al 2015:53f).

Eksisterende forskning har vist, at der findes et grundlag for, at der forekommer *prospektiv meningsskabelse*. Definitionen heraf er en proces, hvor individets opmærksomhed og bekymring er fokuseret mod, hvad der kan ske i fremtiden eller en ønskværdig situation (Rosness et al 2015:55ff; Konlechner et al 2019:714).

Den prospektive mening er ikke lige så eventdrevet, som den retrospektive, hvorfor den også finder sted uden en triggerevent. Den er drevet af handlinger og overbevisninger. Indlejret i overbevisninger findes individets forventninger og formationen af disse forventninger er vigtige for meningsskabelse, da det involverer at rette sin opmærksomhed på de begivenheder som kan ske i fremtiden og forsøge at forstå dem. Det handler dermed om at skabe mening om fremtiden og være mentalt forberedt dertil (Rosness et al 2015:53ff, 64). De forventninger som individet skaber bliver indlejret i deres rammer, hvorigennem oplevelser vurderes. Når forventningerne er indlejret i rammerne, og disse er erfaringsbaseret, påvirker det, at rammerne udvikles kontinuerligt gennem sammenligning mellem den nuværende oplevelse og ens forventninger (Konlechner et al 2019:721f).

Den prospektive meningsskabelse skal i nærværende speciale bidrage til forståelse af de forventninger, som SSA-eleverne italesætter og prospektive mening de skaber i forlængelse af deres praktikforløb.

7. Analyse

De følgende afsnit indeholder analysen af specialets empiri. Temaerne skal bidrage med indsigt i SSA-elevernes oplevelse i praktikforløbet og er struktureret kronologisk, så der først er et afsnit om tiden inden praktikforløbet, deres første dag og herefter dykkes der nærmere ned i betydningen af relationer, læring og følelsen af at være elev. I den følgende analyse henviser jeg til de respektive transskriptioner ved brug af informanternes pseudonymer, hvilket kan findes i bilag 4-11.

7.1 Præsentation af informanter

I følgende findes en præsentation af elever og undervisere. Det er bevidst valgt ikke at præsentere uddannelseskonsulent, afdelingsledere og praktikvejledere, da det ikke findes væsentligt.

Elever

Navn	Alder	Praktik	Erhvervserfaring
Ann	23 år	1. praktikforløb på ældrecenter	Ufaglært afløser
Bianca	21 år	1. praktikforløb på ældrecenter	-
Fie	20 år	2. praktikforløb i hjemmeplejen	-
Hasan	25 år	2. praktikforløb	-
Julie	29 år	1. praktikforløb	1 år som ufaglært afløser på plejehjem
Kian	20 år	1. praktikforløb på plejehjem	-

Undervisere

Navn	Uddannelse	Funktion
Jane	Sygeplejerske	Underviser på SOSU Nord skolen. På skolen forbereder hun SSA-eleverne til praktikforløbet, bl.a. ved et praktikforberedende kursus. Derudover er hun kontaktlærer og har kontakt til eleven under både skole- og praktikforløb.
Ane	Sygeplejerske	Underviser på SOSU Nord. Hun er ligeså kontaktlærer for nogle af SSA-eleverne og har derfor kontakt med dem på samme vis som Jane.

7.2 Begyndelsen: tiden inden praktikstart

Fokusset for følgende analysetema anvendes for at tilvejebringe en forståelse for tiden inden SSA-elevernes praktik med udgangspunkt i den usikkerhed de oplever, informationen de modtager, samt de forventninger som de har til den forestående praktik.

7.2.1 Forestillinger: praksisvirkeligheden og selvudvikling

Begyndelser er ikke nemme og når man som ny person skal træde ind på en ny arbejdsplads er dette, som teorien beskriver, forbundet med en stor usikkerhed og nervøsitet for, hvad der skal ske og hvad man kan forvente (Saks & Gruman 2012:28; Ashford & Nurmohamed 2012:18). Nervøsiteten for flere af SSA-eleverne bundes eksempelvis i, at de er *grønne* indenfor området og derfor ikke har nogen særlig viden om, hvad det er de skal møde. Bianca udtrykker sin usikkerhed i følgende citat:

"[...] jeg var nervøs, for det var aldrig noget jeg havde prøvet før. Og jeg tænkte også, hvor syge var menneskene og hvor dårlige er de. Altså jeg ved, jeg var klar over i min forventning allerede før jeg startede, at jeg ville sgu gøre nogle ting, der var over min grænse. Og jeg skulle udvikle mig på den måde."

(Bianca:5)

Bianca er en af de SSA-elever som er helt grøn og ikke har erfaring for området. Hun beskriver at være nervøs for at skulle møde den praktiske virkelighed og hvad den egentlig indebærer, da hun ikke har et erfaringsgrundlag, som hun kan trække på. Ligeledes beskriver Kian, hvordan han også var bange og nervøs for, hvad han skulle møde, men hans usikkerhed bundede i, at han i undervisningen og i sit pensum havde fået kendskab til, hvad han beskriver som skræmmende situationer og det derfor gjorde ham usikker. Kian oplevede dog, at det ikke var så slemt som han havde forestillet sig (Kian:3).

Yderligere beskriver Bianca i ovenstående citat, hvordan hun havde en forestilling om, at hun ville blive udfordret i praktikken og derfor skulle overskride nogle grænser, der kan bidrage til udvikling. Ligeså forklarer Fie, at hun forventede at *"[...] få noget mere udvikling [...], blive mere voksen, selvstændig [...]"*. Begge havde derfor en forestilling om, at de skulle ud og møde en praksisvirkelighed, der kunne være med til at modne og udvikle dem. Hertil kan det antages, at det ikke udelukkende handler om personlig udvikling, men også om at få et kendskab til de opgaver som de skal varetage. Det kan således betragtes, at pigerne havde en forventning om, at de skulle udvikle sig i forhold til det arbejde som de er ved at uddanne sig til, hvorfor mestringen af opgaver vil bidrage til oplevelse af at danne ny identitet, som også beskrives i teorien om socialiseringsstrategier (Van Maanen 1978:34f).

Endvidere anses det, at SSA-eleverne gør sig nogle forestillinger på baggrund af den diskurs, som de oplever, der er omkring jobbet som SSA. Hasan beskriver:

” [...] alle mennesker som har fordomme, de har også smittet mig selv i starten med at vi skal kun gøre nedre toilet og vi skal bare tørre røv og alt muligt.”

(Hasan:14).

Hasan oplevede således at have en forventning til arbejdet på baggrund af en en fordom. Hasan havde tænkt meget over, hvad han skulle møde i praktikken og derfor opsøgt andre SSA-elever og spurgt til, hvad han kunne forvente af praksis. Svaret fra de andre SSA-elever var, at arbejdet følte grænseoverskridende, men at man vender sig til det (Hasan:2). Hasan opsøgte således viden hos andre, hvilket kan anskues ud fra Weicks teori om meningsskabelse, hvortil denne gerne finder sted i sociale processer. Informationerne opsøges for at opnå indsigt og skabe mening med det forstående forløb. Weick koncentrerer sig dog nærmere om brud på mening, hvilket ikke anses at være tilfældet. Derfor kan dette forklares yderligere ud fra prospektiv meningsskabelse, hvor det handler om at tilegne sig forventninger, således man føler sig mentalt forberedt på det som skal foregå. I dette tilfælde bidrager den sociale proces til prospektiv meningsskabelse.

Hasan var ikke den eneste som oplevede at være påvirket af andres syn på SSA-faget. Fie oplevede det ligeså og havde en forventning, som hun beskriver i det følgende citat:

”Fie: [...] jeg [havde] da en forventning til, at man skulle få nogle andre tanker, som var helt anderledes for, hvad det egentlig er.

Interviewer: Var det sådan mere det her med at afkræfte, at det bare var at tørre røv?

Fie: Ja.”

(Fie:2)

På baggrund af ovenstående udpejles det, hvordan SSA-eleverne kan være præget af samfundets forestilling om faget, og det derfor bliver væsentlig for SSA-eleverne at skabe sig en mening med den profession, som de er i gang med at uddanne sig til. Praktikken, og dermed mødet med praksis, kan således betragtes som et udtryk for en meningsskabelsesproces, hvor SSA-eleverne skal opbygge deres egne erfaringsrammer for og mening med, hvad det indebærer at være social- og sundhedsassistent.

7.2.2 Den første kontakt: behov for indledende møde

Som tidligere beskrevet er det første møde med arbejdspladsen og tiden inden præget af nervøsitet hos den nyankomne. I disse situationer kan information være væsentligt for at kunne skabe en mening med det, der kommer til at ske (Saks & Gruman 2012:28). Med udgangspunkt i meningskabelse kan det betragtes som, at individet har brug for en række ledetråde, hvorved de kan skabe mening omkring fremtiden (Rosness 2015:64)

Forinden SSA-eleverne starter i deres praktikforløb på praktikstederne, så er det fast procedure fra kommunens side, at SSA-eleverne senest 14 uger inden deres 1 arbejdsdag modtager information med praktisk viden (Bilag 3). Denne mail vil derfor kunne agere som en ledetråd om det der skal ske i praktikken og bidrage til SSA-elevens forberedelse, hvilket Bianca oplevede:

"[...] Faktisk havde jeg dårlige forventninger, fordi der var mange i min omgangskreds, der havde talt grimt om det ældrecenter. Så jeg var rigtig nervøs for at skulle starte, men så et par uger før jeg startede i praktikken, så fik jeg en mail fra praktikstedet, hvor de skrev, at de glædede sig til at se mig og fortalte mig lidt om, hvem min vejleder var [...]. Og så kunne jeg godt mærke, at jeg blev sådan lidt mere rolig omkring det[...].

[...]

[...]Så jeg følte, at jeg var inde i det, så jeg ikke bare træder ind på det her plejehjem om en måned og så ikke ved, hvor jeg skal gå hen eller hvem jeg skal finde."

(Bianca:6)

I ovenstående citat kan det udledes, at Bianca var meget nervøs for sin forestående praktik på baggrund af, at hun havde en eksisterende viden om, at det ældrecenter ikke var særlig godt. Ud fra Weicks betragtning af meningskabelse, kan Biancas viden om ældrecenteret være indlejret i en ramme, der er bygget på eksisterende viden og forestillinger som hun bruger idet hun er usikker på situationen hun står i og derfor mangler mening (Weick 1995:6). Men da hun modtager mailen fra praktikstedet hjælper denne ledetråd hende til at få en bedre forståelse for, hvad det er hun skal møde. Det antages, at hun skaber en prospektiv mening omkring fremtiden og føler sig forberedt, som det forskrives i den prospektive meningskabelse (Rosness 2015:64).

At Bianca uddrager noget betydningsfuldt af sin introduktionsmail understøtter underviseren Jane, der mener, at mailen har en særlig funktion for SSA-eleverne:

"[...]Nogle steder bliver det [f.eks. mail/information] jo sendt ud til den kommende elev, [...]. Som gør det personligt og som gør, at de føler sig enormt velkomne ved at blive set og hørt. Så bare det her brev, som kan være en standard, hvis man bytter nogle dage rundt, betyder enormt meget. For allerede der føler de sig værdsat og set af praktikstedet og har den her relation allerede der."

(Jane:4)

Jane mener altså, at en mail, der henvender sig mere personligt til eleven ved navn kan være med til at understøtte en anerkendelse af eleven som et værdifuldt medlem af arbejdspladsen, samtidig med, at det bidrager til at starte en relation. Men Jane forklarer også, at hun har oplevet, at nogle praktikvejledere og afdelingsledere kom ud på skolen, for at blive introduceret til, hvad SSA-eleverne gennemgår, samt for at hilse på SSA-eleverne som de skulle have i praktik. Jane forklarer, at det havde stor betydning for SSA-eleverne, at de fik lov til at hilse på hinanden og præsentere sig selv, samt få en fornemmelse for, hvad det var de skulle møde. Mødet kan dermed anses at give SSA-eleverne tilstrækkelig information til, at de kunne mindske deres usikkerhed og skabe mening med den kommende praktik. Det er desuden ikke kun Jane som giver udtryk for, at indledende møde og tidlig relationsdannelse vil være godt for SSA-eleverne for at kunne forberede sig. Fie mener ligeledes, at det vil være godt med et indledende møde:

"[...] Altså jeg vil sige, at jeg godt kunne have brugt en vejledning med min vejleder inden jeg startede. [...] Det synes jeg hvertfald godt, at man kunne måske gøre brug af. Også bare for at sætte ansigt på hvem det er man skal følge, ligesom at få et bånd til sin vejleder.[...]"

(Fie:4)

I ovenstående citatet forklarer Fie, at det indledende møde vil være væsentligt for at kunne opstarte en relation til sin vejleder allerede inden den første dag i praktikken, for det bidrager til, at relationen ikke opleves lige så anstrengt. Relationens opstart som Fie efterspørger, mener Fie ikke kan findes i informationsmailen, da denne blot indeholder faktuelle oplysninger. Hun beskriver, hvordan en informationsmail ikke bidrager med nogen særlig mening for den forestående praktik (Fie:4). Til trods for, at Bianca var glad for introduktionsmailen, mener hun også, at det vil være rart for alle med et indledende møde. Og som Hasan beskriver, så vil det være dejligt at møde sin vejleder inden og

ikke mindst få nogle informationer omkring, hvad det er man skal møde i praktikken, for at være psykisk parat (Hasan:3f; Bianca:8). SSA-eleverne giver hermed udtryk for, at de har brug for flere ledetråde til at kunne skabe mening med den forestående praktik for at føle sig forberedt. Jeg betragter således, at SSA-eleverne efterspørger et behov for at kunne være mental forberedt på deres forstående praktik og det som spiller en væsentlig rolle hertil er et fysisk møde med vejleder. Det kan betragtes, at de har brug for informationer, der kan understøtte prospektiv meningskabelse.

Yderligere betragtes det at være af større betydning, hvis SSA-eleverne forud for praktikforløbet kan opstarte en relation til praktikvejlederen, så dette ikke først forventes i praktikken. Jf. 1.1 *Frafaldsanalyser i en dansk kontekst*, så findes relationen til vejleder særlig væsentlig for oplevelsen af praktikforløbet og hvorvidt denne opfattes som succesfuld. Det kan derfor antages, at et indledende møde vil være en god investering for at understøtte en positiv relation til vejleder, hvilket kan bevirke en succesfuld socialisering og således bidrage til et ønske om at blive i organisationen (Saks & Gruman 2012:28).

Julie modtog ikke en informationsmail forud for praktikforløbet, men hun oplevede ikke at have brug for mailen, idet:

” Jeg vidste hvor jeg skulle hen, så jeg kunne bare ringe derned og spørge. i længere tid, altså. Det der med, at jeg vidste jo, at jeg skulle derned og det er ikke ret langt fra min bopæl og min søn går i børnehaven lige ved siden af og sådan noget.[...]”

(Julie:5f)

I citatet forklarer Julie, hvordan hun allerede er bekendt med stedet, fordi hun har pårørende der og hendes søn går i institution i nærheden. Dette kan betragtes ud fra Weicks forståelsesramme, hvorved hun har en ramme af tidligere erfaringer. Det kan betragtes, at denne ramme understøtter, at hun ikke på samme vis, som de andre SSA-elever, har behov for at skabe mening med den forstående begivenhed. Men Julie giver dog ligeledes udtryk for, at havde hun ikke samme forståelse for det sted hun skulle hen, så havde hun haft et andet behov. Det kan ligeledes tolkes, at grundet Julies eksisterende ramme, samt hendes erhvervs erfaring, at hun ikke i samme grad oplever usikkerhed og derfor ikke tillægger stærk værdi til eventuelle ledetråde, som eksempelvis en informationsmail (Julie:1). Den prospektive meningskabelse i forhold til at klargøre sig mentalt til praktikken bliver derfor ikke lige så aktuel for Julies vedkommende.

Afsnittene har således tilvejebragt en forståelse for, hvordan SSA-eleverne kan opleve usikkerhed forbundet med at starte i praktikken. Hertil har det betydning for dem, at de har nogle forestillinger om faget, hvorfor praktikken kan ses som en måde hvorpå de kan skabe deres egen mening med det at være social- og sundhedsassistent. Endvidere fremkommer det, at den prospektive meningsskabelse kan anses at være væsentligt og det praktisk talt efterspørges af SSA-eleverne. Der ses et behov for at kunne skabe en mening med den forstående praktik, for at være mentalt forberedt. Dette gælder særligt for de mere ”grønne” SSA-elever, da det samtidig findes, at det for andre elever ikke lige så væsentligt, hvilket kan anskues ud fra, at de har en eksisterende ramme, der kan bidrage til mening. Indsatser fra praktikstedets side kan således betragtes at bidrage til at mindske usikkerhed, der kan klæde SSA-eleverne bedre på til deres praktikforløbstart.

7.3 Praktikkens første dag

Det er uddannelseskonsulenten betragtning, at afdelingsledere og vejledere har en særlig forståelse for, at de har et fælles ansvar for at uddanne kompetente kollegaer og praktikpladserne derfor er meget opmærksomme på at tage godt imod eleverne (Bilag 3:3). Ud fra dette kan det tolkes, at der er bevidsthed omkring, hvor væsentlig den første dag i praktikken kan være for elevernes oplevelse af forløbet. Eleverne starter gerne deres første dag i praktikken med en introduktionsdag, der ud fra praktikvejlederne og afdelingslederne foregår på forskellig vis. Medarbejdere fra hjemmeplejen forklarer, hvordan det er forskelligt om der er en fælles introduktion for flere SSA-elever eller om introduktionen foregår mere uformelt. Det kan nemlig være tilfældet, at SSA-eleven modtages af en medarbejder og derefter hilser på de øvrige medarbejdere, hvorefter de tager sig en kop kaffe og en samtale, hvor der kan stilles spørgsmål. Af medarbejdere fra ældrecentre bliver det beskrevet, at eleven modtages af vejleder eller afdelingsleder, såfremt vejleder er på ferie. Eleven vises derpå rundt og hilser på øvrigt personale, samt tager en kaffesamtale indeholdende information omkring beboerne og praktiske forhold (Bilag 3:6-15).

Den organisatoriske socialisering er som nævnt i både indledning og teori en måde at byde den nyankomne medlem velkomment og sørge for, at de lærer deres rolle at kende og bliver et ”insider” (Louis 1980:230f). I det henseende spiller arbejdspladsens medarbejdere og vejleder en særlig rolle i deres ansvar for socialiseringsprocessen, der ud fra perspektivet om socialiseringsstrategier kan anses som socialiseringsagenter. Disse agenter er væsentlige for eleven, for at de har en person som de kan spejle sig og lære ud fra, samtidig med, at det er væsentligt, at der opstår en fortrolighed mellem SSA-elev og agent, for en betydningsfuld oplevelse (Van Maanen 1978:24ff). Jeg beskrev i tidligere afsnit,

hvordan SSA-eleverne ikke har meget kontakt til deres praktiksteder og eksempelvis vejleder, inden de starter i deres praktikforløb, med undtagelse af Kian, der har været i snusepraktik (Kian:4). Introduktionsdagen er derfor den første dag for flere af SSA-eleverne, hvor de møder vejleder og arbejdspladsen. Derfor kan modtagelsen denne dag være væsentlig for SSA-elevernes oplevelse og udslagsgivende for tanker om fremtiden (Rambøll 2015:17). De følgende analyseafsnit koncentrerer sig derfor om temaer vedrørende en god opstart og tilgængelighed af vejleder.

7.3.1 En positiv opstart

På sin første dag mødte Bianca op på sit praktiksted, hvor hun spurgte om vej og derefter fandt hendes vejleder hende. Vejlederen viste Bianca rundt og fortalte hende om huset, afdelingen og fik udleveret sit tøj. Bianca fortæller, hvordan hun *”[...] husker det som meget struktureret og det var ikke sådan, at jeg bare vandrede rundt på afdelingerne og ikke kunne finde nogen, der skulle hjælpe mig [...]”* (Bianca:9).

Bianca beskriver endvidere, at hun oplevede, at lederen tog imod hende meget professionelt og højtideligt, mens hun modtog et lidt andet billede af sin vejleder:

”[...] min vejleder. Hun var meget mere afslappet og uformel og fortalte mig [...] nogle interne personaleregler. Sådan noget med, at vi har vores madkasser til at lægge nede i bunden af køleskabet [...]. Så lidt mere uformelt.”

(Bianca:10)

Bianca oplevede, at vejlederen introducerede hende til de mere uformelle sider af arbejdspladsen. Det kan betragtes som, at vejlederen introducere Bianca til normerne for, hvor medarbejderne lægger deres madpakker, samt at det ikke er noget lederen er en del af (ibid). Bianca forklarer også, at det bidrog til at give hende et positivt indtryk af vejlederen, når hun på den manér delte hemmeligheder. Det kan derfor betragtes, at Bianca er ved at skabe en fortrolighed og personlig relation til sin vejleder, der kan anses at være udslagsgivende for den *”mønster”* praktik, som Bianca beskriver hun har haft (Bianca:21). I forlængelse af det, kan det yderligere antages, at det personlige møde med praktikvejlederen havde særlig betydning for Bianca, da hun havde været nervøs for at få en vejleder *”[...] der bare var sådan trøls og som man ikke rigtig følte, at man kunne snakke med.”* (Bianca:10f).

Bianca havde forud for sin praktik snakket med sine medstuderende, hvor der var nogle som havde oplevet, at de tidligere har måtte droppe ud af uddannelsen på grund af en vejleder, der ikke var til at

snakke med eller som de oplevede var imod (ibid). Bianca kan således antages at have haft dette i tankerne, som en del af hendes prospektive menings-skabelse, om hvad hun skulle forvente i praktikken, hvorfor mødet med hendes vejleder er med til at afkræfte denne forestilling. Endvidere kan modtagelsen som Bianca oplever antages at bidrage med ledetråde for, at Bianca er en del af arbejdspladsen og opfattes som ligeværdig. Eksisterende forskning understøtter ligeledes denne betragtning ved, at forholdet til vejleder og inddragelsen på arbejdspladsen, samt modtagelsen er væsentlig for oplevelsen af et positivt praktikforløb (Rambøll 2011:15ff).

Som tidligere beskrevet, så findes informationer særlig betydningsfulde for at mindske den nyankomnes usikkerhed. Julie oplevede, hvordan hendes første dag i praktikken var en introduktionsdag, hvor hun mødte sin vejleder og fik praktisk viden (Julie:6). Julie fortæller endvidere:

”[...] vi satte os i et lokale hvor jeg så fik nogle papirer og vi fik snakket lidt om, hvem jeg var, hvem hun var, hvordan det skulle foregå, hvordan hun gerne vil have tingene skulle foregå, hvordan jeg havde det med det hele [...].

[...]

[...] og så sådan en plan over, hvad det var vi skulle igennem af emne og sådan noget så jeg var klar omkring det. [...].”

(Julie:7)

Oplevelsen af dagen var positiv for Julie, samtidig med, at informationen gjorde, at hun var klar på det der skulle foregå i praktikken. Det kan således tolkes, at informationerne har bidraget til prospektiv menings-skabelse og forberedt Julie mentalt på praktikkens forløb.

Den første dag kan ud fra dette afsnit betragtes som at være væsentlig for at mindske usikkerhed hos SSA-eleven, inddrage dem i arbejdspladsen og forberede dem til selve praktikforløbet. Det er dog ikke alle SSA-elever, der kan anses at have oplevet en positiv socialisering på deres første dag i praktikken, hvilket uddybes yderligere i følgende afsnit.

7.3.2 Hvor er min vejleder?

I tidligere afsnit beskrev jeg, hvordan det kan være tilfældet, at hvis vejleder af en årsag ikke er til stede, så er det enten afdelingsleder eller kollega som overtager modtagelsen af SSA-eleven. Det har nogle af SSA-eleverne også oplevet, hvor det kan betragtes, at de har oplevet det som en uformel

strategi, der ikke har været struktureret. Ann forklarer i nedenstående citat, hvordan hun oplevede modtagelsen den første dag:

”Og det virkede bare, for mig, at det var sådan lidt tilfældigt, at jeg lige skulle gå rundt sammen med hende her, øhm, hele dagen. Det var ligesom ikke rigtig lige planlagt eller lagt ind i planen, at der skulle starte en ny elev, for det var sådan lidt. At det virkede for mig, at de havde siddet om morgenen og hov, der er så også lige en elev der starter i dag, hvem tager lige den og så var der en, der rakte hånden op.”

(Ann:10)

I citatet udledes det, at Anns første dag var meget tilfældig og slet ikke tilrettelagt på en måde, så arbejdspladsen var klar til at modtage hende. Ann forklarer, hvordan hun havde haft forventninger til, at det var hendes vejleder som skulle modtage hende den første, der skulle forekomme en forventningssamtale og måden hvorpå de skulle arbejde fremadrettet, for det var det Ann havde fået at vide på skolen (ibid). Det kan således anses som, at Ann havde skabt en prospektiv mening, i form af forventninger til den første dag, på baggrund af viden fra skolen. Anns forventning lader dog ikke til at blive mødt, hvorfor det kan anses, ved brug af den teoretiske rammeforståelse om meningskabelse, at Ann oplever et brud på mening. Samtidig kan oplevelsen anskues som, at Ann ikke når en tilstrækkelig følelsesmæssig reaktion herpå, der lægger an til en meningskabelsesproces, fordi hun istedet rationaliserer sig frem til, at det må være fordi praktikstedet ikke er forberedt tilstrækkeligt (Maitlis et al 2013:225)

Grunden til, at Ann ikke blev modtaget af sin vejleder på sin første dag, beskriver hun i nedenstående citat:

”Hele den første uge jeg var dernede, der var det faktisk meningen, at jeg skulle have en anden kontaktvejleder, som gik på en anden afdeling, men hun var så på ferie i den uge, at jeg startede. Øhm, så der var meget uvished omkring, hvem jeg overhovedet skulle have som kontaktvejleder - det hele var meget forvirrende - og så endte det så med, efter at min kontaktvejleder kom hjem fra ferie, så fik jeg tildelt en anden kontaktvejleder, som var på samme afdeling, som jeg skulle være. [...] Det hele blev lidt bøvl og jeg fik faktisk først kontaktvejleder samtaler, [...] 2,5 uge efter jeg startede [...]”

(Ann:5f)

Ann oplever, at der er stor forvirring omkring, hvem der skulle have hende som vejleder, hvorfor hun ikke havde en vejleder den første tid af hendes praktik. Ann beskriver endvidere, at det først var efter ca. 3 uger, at hun oplevede at snakke om sine opgaver og hvad der skulle foregå i praktikken. Ann forklarer, at hun godt kunne have brugt det i starten af sin praktik, for hun oplevede at gå i uvished og ikke være klædt på til opgaverne (Ann:10). Den uformelle socialiseringsstrategi kan ses at have haft betydning for, at Ann i længere tid har oplevet usikkerhed i forbindelse med sin opstart og denne ikke succesfuldt er blevet mindsket. Den organisatoriske socialisering lægger ellers særligt vægt på, hvordan informationer er med til at mindske usikkerhed, samt at den nyankomne har en klar forståelse for sine opgaver. Disse anses at være en relevant del af socialiseringsprocessen, samt for om udfaldet heraf opleves succesfuldt (Saks & Gruman 2012:28). Ligeledes udleder jeg, ud fra meningskabelskonceptet, at Ann i starten af sin praktik havde brug for samtalen med vejlederen. Samtalen kunne have tilvejebragt ledetråde, hvorpå Ann havde haft mulighed for at skabe en plausibel mening om, hvad der vil foregå i praktikken og dermed være mentalt forberedt på praktikken (Rosness 2015:64).

Ligesom Ann oplevede Hasan, at hans vejleder ikke var på praktikstedet til at modtage ham, idet hun var på ferie og først kom tilbage fra sin ferie 10-12 dage efter. På grund af dette havde han en oplevelse af at blive kastet rundt mellem personalet og da vejlederen så kom tilbage fra ferie, så var han klar til at varetage egne opgaver (Hasan:5).

”For eksempel, hvis jeg ikke følger med hende i 15 dage, så [...] bliver du bare kastet rundt og så synes jeg det bliver en dårlig oplevelse. Hvorimod man bliver vist rundt og følges sammen med det andet personale og så ved man hvad det er.”

(Hasan:2)

Af Hasans udtalelse kan det udledes, at han ikke har følt, at han blev introduceret til sine opgaver og til rammerne for arbejdspladsen. Ud fra Hasans fortælling kan det tolkes, at det har betydning, at vejlederen eller de øvrige medarbejdere agerer som socialiseringsagenter, der viser ham, hvordan han skal udføre sin opgave og hvordan man agerer indenfor rammerne af arbejdspladsen, som det er tiltænkt, når der refereres til ”*learning the ropes*” i organisatorisk socialisering (Saks & Gruman 2012:28).

Men Hasan beskriver også, hvordan introduktionen, har betydning for den professionelle rolle, som han skal varetage. Når Hasan bliver kastet rundt og ikke har sin vejleder i den første tid i praktikken, så oplever han det som udfordrende, hvilket påvirker, hvordan han kan møde borgerne:

"[...] du arbejder sammen med patienter og andre borgere og det er ikke sjovt, at du bliver udfordret der, fordi jeg tænker mest på borgeren, hvordan de har det. For de kan se dig for eksempel, at du har det hårdt ved et eller andet eller at du ikke er professionel nok."

(Hasan:5)

I citatet giver Hasan udtryk for, at de udfordringer han oplever har betydning for, hvordan han møder borgeren. Det uddyber han yderligere, da han senere snakker om, hvordan han skal have konkret viden og være informeret godt for at kunne møde borgeren forberedt og professionelt, også selvom han er elev (Hasan:5). For som Hasan beskriver det, så er de *"der for borgeren og ikke for at give dem mere udfordringer."* (Hasan:2).

Modtagelsen, information og socialisering til at kende sin rolle og kunne varetage sine opgaver tilstrækkeligt kan anses at have betydning for, at eleven oplever, at de kan varetage den professionelle rolle. Endvidere kan det også udledes af Hasans udtalelse, at han lægger særlig vægt på, at en del af den professionelle rolle som social- og sundhedsassistent er at være tilstede for borgeren og hjælpe, frem for at skabe udfordringer. Omsorg er et væsentligt element i SSA-elevs uddannelse, hvilket kan være en del af det som Hasan har for øje, idet han skal fremstå professionel. Eksemplet antyder også, hvordan praktikforløbet ikke udelukkende handler om socialisering på en arbejdsplads, men ligeså socialisering til en profession. Endvidere antyder eksisterende forskning, at det at agere professionelt er en del af at kunne internalisere professionen og identificere sig hermed (Clouder 2003:218f). Det kan derfor anses som et udtryk for, at den indledende introduktion Hasan oplever spiller en væsentlig rolle for hans udvikling af professionel identitet, da udfordringer kan have indflydelse på, om han er i stand til at agere professionelt. Ud fra denne betragtning bliver introduktionen således ikke kun et spørgsmål om *"learning the ropes"*, men ligeså hvor godt man kan varetage sin rolle ud fra de tildelte rammer.

Fie havde også en oplevelse ved praktikstart, hvor vejlederen ikke var tilstede. I hendes første praktik på et plejecenter, var hun blevet modtaget positivt og vist rundt. Men da hun startede i hjemmeplejen, så var det en anden oplevelse hun havde. Fie havde haft forventningen om, at medarbejderne ville

tage godt imod hende og være åbne og hjælpsomme, så hun kunne imødekomme sine læringsmål (Fie:2). I nedenstående citat beskriver Fie, hvordan hun oplevede sin første dag i hjemmeplejen:

"[...] i hjemmeplejen, der sad jeg og ventede i næsten en time på, at der kom en ud og hentede mig, for jeg så skulle få at vide, at min vejleder var her ikke og det var ikke sikkert, at jeg skulle have hende. Og så blev jeg bare sat ind i en bil sammen med en hjælper og kørt ud på en eftermiddagsrute. Der har været stor forskel hvertfald."

(Fie:6)

Citatet fremhæver, hvordan Fie oplevede, at praktikstedet ikke var klar til at modtage hende, samt at det ikke var hendes vejleder som tog imod. Endvidere beskriver Fie oplevelsen af, at praktikstedet ikke rigtig vidste, at hun kom og de troede, at hun var social- og sundhedshjælper elev. Det var tilfældet, at Fies vejleder først ville være tilbage på arbejdet efter 14 dage, så indtil da måtte hun indfinde sig med at følges med social- og sundhedshjælperne. Fie udviser en utilfredshed med det, da det jo var meningen hun skulle følges med en social- og sundhedsassistent (Fie:3f). I henhold til dette kan det antages, at Fie har svært ved, at hun ikke skal observere noget hun selv kan identificere sig med på hendes vej mod at blive social- og sundhedsassistent. Men derimod observerer på adfærd, der ikke kan relateres til denne udvikling og identifikation. Det kan således betragtes, at hændelsen har indflydelse på Fies personlige mål om at blive SSA.

Yderligere kan det antages, at Fie oplever en ustruktureret start i praktikken, som er modsat hendes forventning, hvorfor der er uoverensstemmelse mellem hendes forventning og den erfarede virkelighed. Med udgangspunkt i meningsskabelse, kan denne overraskende oplevelse føre til en meningsskabelsesproces, men det giver Fie ikke udtryk for. Ud fra samme perspektiv kan den manglende meningsskabelsesproces dog forklares ud fra den følelse Fie oplever. Oplevelsen kan have bidraget til et brud på mening, der bidrager til en frustration, som Fie forklarer, samtidig med oplevelsen kan anses at have indflydelse på Fies mål mod at blive SSA. Men Fies evaluering af disse følelser og påvirkning af mål har ikke udmundet i en meningsskabelsesproces (Maitlis et al 2013:226f). Som det senere skal vise sig i analysen, så oplever Fie flere komplikationer i praktikkens forløb, hvorfor det kan betragtes, at uoverensstemmelsen mellem Fies forventninger og realiteten gennem forløbet akkumulerer sig i en sådan grad, at der først senere er startet en meningsskabelsesproces. Akkumulationen kan også betragtes ud fra Weicks komponent om ongoing meningsskabelse, hvorfor flere hændelser vil bidrage til en akkumulering af viden (Weick 1995:43ff).

Afsnittet viser, hvordan det findes væsentligt, at SSA-eleverne møder deres vejleder på deres første dag i praktikken, da det ellers kan bidrage til deres oplevelse af en meget ustruktureret start. Den ustruktureret start lader til at bidrage med negative følelser hos eleverne og oplevelsen af udfordringer, hvorfor socialiseringsprocessen kan anses ikke at være særlig positiv. For eleverne kan det bidrage til, hvad eksisterende forskning betegner som et *praksischock*. Praksischocket kommer til udtryk ved ikke at blive taget godt imod eller at opleve sig som en del af arbejdspladsen og det væsentlige for at afværge dette handler om omsorg og styring (Rambøll 2011:15; EVA 2013:18). Endvidere betragtes det indenfor organisatorisk socialisering, at det er vigtigt at opleve effektiv støtte fra sine omgivelser, for at føle sig bedre tilpas i de nye omgivelser og til at mindske usikkerhed, samt for at overkomme de forandringer eller overraskelser de oplever (Saks & Gruman 2012:28; Ashforth, Sluss & Harrison 2007:17). Det kan således betragtes, at vejlederen spiller en væsentlig rolle til, at eleverne føler, at de kan overkomme mødet med praktikstedet, de nye omgivelser og kontraster. Elevernes oplevelse kan således være et udtryk for manglende støtte og omsorg, samt manglende styring af deres socialiseringsproces, hvilket får betydning for deres oplevelse. Ud fra meningsskabelse kan det ligeledes betragtes, at den ustruktureret modtagelse og manglende støtte sender nogle formodentlig uintenderet ledetråde til eleverne om, at de ikke er værdifulde eller blot en lille brik i et stort maskineri.

7.4 Betydningen af relationer

I det foregående afsnit blev det belyst, hvordan modtagelsen og hvem, der tager sig af denne har betydning for SSA-elevernes oplevelse. Endvidere har jeg i afsnit 10.2.3 *den indledende kontakt med praktikstedet* belyst, hvordan SSA-eleverne giver udtryk for, at der er et ønske om at opstarte en mere nær relation til deres kommende vejleder inden praktikforløbet. I disse tilfælde kan relationen anses som et bærende element i SSA-elevernes oplevelse af praktikken, hvorfor jeg i dette afsnit vil udfolde relationers betydning yderligere. Jeg vil beskrive og belyse vejlederens rolle for praktikanterne, betydning af den sociale inklusion, samt hvorledes anerkendelse og feedback spiller en rolle i praktikforløbet.

7.4.1 Vejleders rolle på godt og ondt

Ifølge eksisterende forskning, så har vejlederen særlig betydning for oplevelsen af praktikforløb. Relationen til vejlederen vægtes højt, når der ved studier er blevet spurgt ind til, hvad der findes væsentligt i praktikforløbet. Det er blandt andet vigtigt, at man som elev oplever at indgå i en

personlig relation med sin vejleder og ikke kun oplever det faglige, men ligeledes mennesket bag, samt støtte og tillid, jf. afsnit 1.1 *Frafaldsanalyser i en dansk kontekst* & 1.2 *Læring fra studier af sygeplejestuderende*. Med udgangspunkt i teorien om socialiseringsstrategier kan vejlederen anses som en socialiseringsagent, der skal hjælpe SSA-eleven med at blive integreret på arbejdspladsen og lære sin rolle og tilhørende opgaver at kende (Van Maanen 1978:25f, 33).

Kian beskriver, hvordan det er hans vejleder som han finder særlig væsentlig for hans praktik, da vejlederen har formået at vise ham, hvordan han skulle udføre sin rolle og været særlig kompetent i sin vejledning (Kian:11).

”[...] man føler sig lidt mere sikker på det man laver, for man har jo set hende gøre det. Og det betyder, at man [...] kan regne med, at hun kommer når man har brug for hjælp. Og [...] at hun fortæller mig hvorfor og hvordan jeg gør tingene. Det er hun også rigtig god til, synes jeg.”

(Kian:9)

Vejlederen støtter dermed Kian i sin udførelse af arbejdsopgaverne og bidrager med støtte, hvilket er med til at mindske usikkerhed i selve udførelsen. Vejlederen virker således som denne rollemodel, hvori Kian kan spejle sig og blive støttet. Det udledes, at vejlederen har en væsentlig betydning for en positiv oplevelse af praktikken, hvilket Kian understøtter ved at forklare, at såfremt han ikke havde sin vejleder eller vedkommende ikke var lige så dygtig, så havde oplevelsen af praktikken været anderledes (Kian:12). Denne betragtning kan understøttes med udgangspunkt i Van Maanen og Schein, hvorved en rollemodel bidrager til at gøre socialiseringsprocessen mere mild, samt mindske usikkerhed og angst (Van Maanen & Schein 1978:60-63).

Bianca og Fie italesætter ligeledes, hvordan den oplevede støtte fra vejleder var væsentlig for deres opgaveløsning. Vejlederen viste eksempelvis opgaverne, inden SSA-eleverne ville overtage, men samtidig, oplevede både Fie og Bianca hvordan vejlederen støttede dem i deres proces og grænser (Fie:9).

”[...] hun [vejleder] var meget sådan med, at jeg ikke skulle gøre ting, som jeg ikke følte mig klar til. [...] Så det var meget med, at jeg selv fik lov til at sætte grænserne, men de borgere jeg havde [...] Og så min vejleder, hun var bare rigtig god til at være der og snakke med mig og ja støtte mig i det. Rose mig, give mig gode råd.”

(Bianca:4)

Bianca fortæller, hvordan hendes vejleder bidrager med støtte og anerkendelse, hvilket Bianca udtrykker som at hjælpe hende videre i arbejdet og bidrage til motivation (Bianca:4). Ligeså forklarer Julie, hvordan hun har sat pris på den faglighed, som hun kunne dele med sin vejleder. Men ikke mindst samme aspekt, som Kian og Bianca italesætter, at der er mulighed for at opnå hjælp og støtte.

”[...] vi var rigtig gode til at være faglig sammen og stadig kunne have det sjovt sammen også. at man kan have en man stoler på og fortælle alt til, altså jeg kunne ringe til hende om alting.”

(Julie:9)

Den faglighed og støtte som praktikvejlederen tilvejebringer, bidrager dermed til, at SSA-eleverne, som Kian, Julie og Bianca oplever, at det er et godt praktikforløb. Hvorfor det også kan anses, at en god relation til vejlederen er særlig væsentlig for praktikantens oplevelse, ligesom det er erfaret i eksisterende forskning, jf. afsnit 1.1 *Frafaldsanalyser i en dansk kontekst*.

I første del af sin praktik oplevede Ann, at hun ikke havde en vejleder, hvorfor hun manglede en, som hun kunne stille spørgsmål til, der på sin vis skulle have muligheden for at tage sig tid til at besvare spørgsmålene (Ann:6). Da jeg adspurgte Ann, hvad det havde af betydning for hende, at hun manglede sin vejleder, var hendes svar:

” [...] det gjorde bare hele situationen dernede mere kaotisk end det var i forvejen, fordi jeg i forvejen rendte rundt med de der tanker og følelser af, at jeg overhovedet ikke var velkommen dernede. Øhm, og så slet ikke have en man ligesom kunne gå til eller følte, at [...] her er der tryghed og [...] sikkerhed til at fortælle, hvad det er jeg ligesom går og tumler med. Og det var der bare ikke. Så det pustede bare lidt mere til ilden [...]”

(Ann:6)

Anns oplevelse af praktikken havde givet hende en følelse af kaos, hvor forholdene bevirkede, at hun ikke oplevede at være velkommen på arbejdspladsen. I citatet fremkommer det også, at hun mangler en hun har tillid til og kan opnå støtte fra, hvilket kan anses at skulle være varetaget af den tildelte vejleder. Dette kan betragtes ud fra meningskabelse, hvor Anns oplevelser og den negative følelse hun føler påvirker, at hun eventuelt opfanger en række ledetråde fra praktikstedet og dets medlemmer, der fortæller hende, at hun er mindre vigtig. En negativ ledetråd som denne kan anses at være uintenderet. Men det er således handlingerne på arbejdspladsen, der gør, at det er denne ledetråd

som Ann opfanger. Det kan derfor tolkes som, at der forekommer et sammenspil mellem handlinger, oplevelser og ledetråde heraf, som påvirker Anns oplevelse af praktikken.

Ann ender med at finde støtte i en anden SSA-elev, som er i gang med sin sidste praktik på det samme praktiksted. Denne elev fungerede således som en erstatning for den støtte, som Ann manglede andetstedsfra (Ann:6).

Fie oplevede ligeså at mangle sin vejleder i sin praktik, men beskriver sig selv som heldig, fordi arbejdspladsen havde en planlægger som var venlig og forstående, og som Fie endte med at snakke en del med. Fie oplevede dog, at hun manglede den konkrete vejledning (Fie:4):

”[...] Men man mangler lidt de der vejledningstimer, som man skal have nogle gange om ugen. Når man har spørgsmål, så kunne jeg bare spørge nogle andre, men det er rart med en vejleder, så man kan komme til, når det var.”

(Fie:4)

Derudover havde hun mulighed for at snakke med andre SSA-elever fra hendes hold, der var på samme arbejdsplads, dog på forskellige teams (Fie:18).

”[...] Vi brugte meget hinanden, også i pauserne, for man havde altid noget man gerne vil snakke om, man havde altid noget man gerne vil ud med og hun havde heller ikke en vejleder. Hun var også meget flyvsk og skiftede mange gange, derfor [...] var det bare rart, at vi to [...] havde hinanden, og kunne snakke om de dilemmaer eller problemer man lige havde derude.”

(Fie:18)

Fie og hendes medstuderende havde således mulighed for at støtte hinanden og vende eventuelle problematikker, idet de begge ikke havde mulighed for at gå til en vejleder. I henhold til organisatorisk socialisering giver det ligeledes udtryk for, at Fie har oplevet en af fordelene ved en form for kollektiv strategi, hvor hun har haft mulighed for at gennemgå udfordringer med en ligesindet og dermed opnå en konsensus ved følelsen af at være i samme båd (Van Maanen 1978:24-26). I Fies og Anns tilfælde har de begge brug for en vejleder til at vende eventuelle problematikker, deres oplevelser og opnå en støtte hermed. Anns og Fies udtalelser leder også til, at praktikvejlederen tjener den rolle som et fast holdepunkt i praktikken, hvorfor at opleve støtte fra andre medarbejdere eller SSA-elever er rart, men det at opnå den fra vejlederen spiller en væsentlig rolle. Dette kan

samtidig anses i et socialiseringsperspektiv som at få tildelt en socialiseringsagent, frem for at SSA-eleverne selv skal sørge for at finde frem til en som kan agere i denne rolle, hvilket også kan have indflydelse på oplevelsen af socialiseringen (Van Maanen & Schein 1978:46).

Manglen på praktikvejleder har fået Fie til at føle, at der ikke har været plads til at være elev, fordi hun har manglet den funktion som praktikvejlederen tjener:

"[...] Jeg har ikke følt at det har været en praktik jeg kun kan bruge til noget fordi jeg er bare blevet smidt ud og ikke har fået taget hensyn til at man er elev og har brug for tid og brug for. [...].

[...]

Det blev der hvertfald ikke taget hensyn til, synes jeg. [...] I forhold til, at jeg godt kunne bruge at sidde med min vejleder og få svar på nogle spørgsmål. Det blev der ikke lyttet til, der blev hvertfald ikke lyttet efter ens behov."

(Fie:15)

Fie udtrykker således et behov for at modtage vejledning og dermed være i rollen som elev. Det har betydet, at Fie har tænkt tilbage på sin tidligere vejleder og praktikforløb, hvor hun har brugt sin tidligere vejleder til at få vejledning og støtte, da hendes nuværende vejleder ikke var til at komme i kontakt med (Fie:14). Praktikvejlederen kan dermed anses at have en rolle, der sørger for, at eleven kan få lov til at være elev og agere som støtte ved tvivl og spørgsmål. Fie har endvidere brugt sin tidligere vejleder i perioder, hvor det har været særlig udfordrende og hvor hun har tænkt:

" [...] okay, gider jeg virkelig det her, hvis det er sådan det er? Men der har man jo så også bare tænkt tilbage og tænkt, jamen det er jo ikke sådan, at det er alle steder. Øh. Og så har jeg haft det sådan, at det var bare en praktik som skulle overstås nu, så jeg kunne komme videre."

(Fie:14)

Fie fortæller hermed, at oplevelsen af praktikken har haft betydning for, hvorvidt hun ønskede at fortsætte sin uddannelse. Ligeledes forklarer Fie, hvordan hun opfatter praktikken i hjemmeplejen som dårlig (Fie:11). Det udledes, at det mangelfulde forhold til vejlederen har været udslagsgivende for den dårlige oplevelse i praktikken, da det har haft betydning for flere aspekter, som eksempelvis en mangelfuld følelse i forhold til at blive betragtet som elev.

I forlængelse heraf tolkes det, at Fie ikke har kunne finde mening med det, der sker i hendes praktikforløb, hvorfor det påvirker hendes lyst til at fortsætte sin uddannelse. Fie beskriver yderligere, hvordan hun synes det er utroligt, at man kan være langt i sin uddannelse, men et praktikforløb stadig kan sætte ens tanker i gang, om hvorvidt det er noget man ønsker at fortsætte. I denne tid har Fie trukket på hendes egen erfaringsramme, hvorved hun har tænkt tilbage på en tidligere god praktik og taget kontakt til sin tidligere vejleder. Den tidligere vejleder ender med at støtte Fie i, at hun gør det rigtige og hun skal fortsætte ved at fokusere på lyset i enden af praktikforløbet (Fie:14). Det tolkes, at da Fie ikke oplever at få støtte og vejledning på sit daværende praktiksted søger hun således dette andetsteds. Med udgangspunkt i teoretisering om meningsskabelse, kan det anses, at Fie prøver at skabe mening med den situation hun står i ved at trække på hendes hukommelse fra sin tidligere praktikforløb, hvorfor meningen skabes retrospektivt mellem hvad der tidligere er sket og det hun nu har oplevet i praktikken. Fie kan anses at opleve et brud på mening, idet vejlederen skulle have været der for hende ifølge Fies egne forventninger, men desværre ikke er, hvorfor dette fordrer en negativ følelse hos Fie. Det er dermed konteksten som har betydning for, at Fie føler en negativ følelse, der kan betragtes at bidrage til en meningsskabelsesproces, hvortil Fie forsøger at opnå en forståelse for den situation hun er i. I Fies proces af meningsskabelse forsøger hun ikke at skabe mening individuelt, men søger mod sin tidligere vejleder, hvorfor processen bliver social. I denne sociale proces, hvor den tidligere vejleder er støttende og får Fie til at være orienteret mod målet kan anses at bidrage til, at Fie opnår en positiv følelse og kan derfor bedre tænke kreativt om praktikken og se formålet ved at gennemføre praktikken. Forståelsen af emotion i meningsskabelse er netop, at en positiv følelse, som vejlederen her tilvejebringer, bevirker, at det er muligt at være mere kreativ i sin forståelse, hvortil det kan bidrage til handling. Endvidere forklarer Weick også, hvordan identitet eksisterer i meningsskabelse, ved at denne proces tager udgangspunkt i, hvem individet ønsker at være, hvilket i Fies tilfælde kan betragtes i hendes mål om færdiguddannelse (Maitlis et al 2013:232,235; Weick 1995:24, 39). Frem for at handle ved at frafalde uddannelsen eller blot droppe praktikken, kan det tolkes, at den kreative meningsskabelses som tilvejebringes af den positive følelser, bidrager til, at Fie bedre kan finde sig til rette i situation og se en anden vej ud, hvilket i dette tilfælde bliver at færdiggøre praktikforløbet.

Oplevelsen af, at vejlederen spiller en rolle i forhold til at sørge for, at SSA-eleven kan få plads til at være elev på praktikstedet, beskriver Ann ligeså. Ann havde, som tidligere beskrevet, været afløser på det praktiksted, hvor hun havde 2. del af sin 1. praktik, hvorfor nogle af medarbejderne kunne finde på at spørge til, om Ann kunne hjælpe på deres afdeling i tilfælde af, at de var underbemandet.

I disse tilfælde forklarede Anns vejleder de andre medarbejdere, at dette ikke var en mulighed, for Ann var elev nu (Ann:12).

"[...] det var rart, for der følte jeg virkelig, at det blev taget seriøst, at jeg var her som elev. Jeg var her ikke som den afløser, som før hen var her [...]. Men at nu hvor jeg var elev, så var jeg fast herover [på afdelingen] og det synes jeg kun var fedt, at blive taget så seriøst."

(Ann:12f)

Ann oplever, at det har særlig betydning for hende, at hun opfattes og behandles som elev, samt at vejlederen aktivt bekræfter hende i rollen som elev og hun derfor har brug for nogle konkrete rammer, der støtter hende i den rolle. Det kan antages at bidrage til at tilvejebringe ledetråde, hvori Ann og hendes læring betragtes som vigtigt, hvilket bidrager til en positiv oplevelse med hendes praktikvejleder og ikke mindst hendes praktikforløb. Det kan således anses, at vejlederen forstås af SSA-eleverne som at have en rolle, der skal sørge for, at SSA-eleverne opfattes som SSA-elever, samt som en, der skal tilvejebringe nogle rammer som støtter op om denne forståelse.

Det er tilfældet for Julie, Kian, Bianca, Ann og Fie, at deres forløb har været præget af at foregå individuelt. Ifølge Van Maanen og Schein bevirker den individuelle strategi, at der er særlig tid til eleven, også i det tilfælde, at eleven får tildelt den enkelte vejleder, som den primære person for deres socialisering i organisationen. Som det er beskrevet ovenfor, så har det haft særlig betydning, at SSA-eleverne har haft et støttende, tillidsfuldt og fagligt godt forhold til deres respektive vejledere. I henhold til den individuelle socialiseringsstrategi, beskriver Van Maanen og Schein, at socialiseringsagenten har den største indvirkning på den nyankomne og bliver derfor som en rollemodel. Udfaldet af denne socialiseringsproces er den emotionelle relation, som udvikles mellem eleven og vejlederen som socialiseringsagent (Van Maanen 1978:25f). Dette perspektiv i teorien understøtter hermed nogle af SSA-elevernes oplevelser af den fortrolige relation og emotionelle bånd mellem dem og vejlederen, hvortil SSA-eleverne udtrykker, hvor betydningsfuldt det har været for dem i deres praktikforløb. Endvidere udledes det, at denne relation har betydning for, at SSA-eleverne er mere sikre i og tør udfordre deres læring. Relationen til vejleder tyder derfor på at skabe et rum for eleven, hvor der kan være fokus på at være elev og fokus på den læring som SSA-eleverne skal gennemgå. Afsnittet viser yderligere, hvordan en manglende relation til vejleder kan bidrage til en negativ oplevelse af praktikken. Fies historie bliver et eksempel herpå, når der er mangel på det emotionelle bånd og tilgængelighed af vejleder, så har det betydning for flere forhold i praktikken og

hvordan Fie oplever sin praktik. Endvidere bliver Fies historie også en betragtning af, at et særligt godt forhold til en vejleder kan være betydningsfuld for eleven gennem hele uddannelsesforløbet og ikke kun i det enkelte praktikforløb.

7.4.2 "God arbejdsplads, godt arbejdsmiljø": Den sociale inklusion

"[...] God arbejdsplads, godt arbejdsmiljø, god kommunikation sammen med mig og min vejleder og andre kollegaer. Det er [...] noget alle vil have."

(Hasan:3)

I ovenstående citat beskriver Hasan ret præcist, hvordan noget af det væsentligste i et praktikforløb omhandler de relationer man har på arbejdspladsen. Og hvordan det har betydning, at praktikstedet generelt fungerer som en god arbejdsplads, der har et godt arbejdsmiljø, hvori man som praktikant kan trives. Eksisterende forskning understøtter Hasans udtalelse, hvorved det er væsentligt for et praktikforløb at opleve sig som et værdifuldt medlem på arbejdspladsen, samt at stemningen på arbejdspladsen også har særlig betydning for den generelle oplevelse af praktikforløbet og hvorvidt det er et positivt praktikforløb (Rambøll 2011:17; Andrew et al 2011:358). Til dette perspektiv kan det ligeledes inddrages, at NFA i deres operationalisering af psykosocialt arbejdsmiljø lægger vægt på betydningen af de interpersonelle relationer og oplevelsen af støtte og tillid. Det er således væsentlige komponenter i oplevelse af et positivt arbejdsmiljø, hvilket endvidere har en særlig betydning for individets trivsel (Clausen et al 2017:145). Hasan perspektiv kan derfor også være et udtryk for det grundlæggende behov for et positivt arbejdsmiljø, hvor man kan trives.

Bianca forklarer, hvordan hun oplever, at det hun husker bedst fra sin praktik var samarbejdet mellem hende og medarbejderne.

"[...] jeg synes bare vi var gode til at se om hinanden havde det godt og ligesom var tilpas. Fordi der blev også spurgt meget ind til mig nu det ikke for meget du har, at arbejdsbyrden er ikke for stor og sådan noget. "

(Bianca:17)

Bianca oplevede således, at der blev taget hånd om hende og vist interesse for, at hun trives godt i de arbejdsopgaver hun havde og ikke blev overvældet. Samtidig forklarer hun, hvordan hun oplevede, at hele afdelingen var gode til at sørge for hinandens trivsel (Bianca:17). Biancas fortælling leder til en formodning om, at der er et godt arbejdsmiljø på hendes praktiksted. Endvidere har arbejdspladsen været særlig god til at tage imod Bianca og inkludere hende, hvilket har spillet en væsentlig rolle for hendes oplevelse af praktikken.

"[...] det der har været alfa og omega i praktikken, det har været, at jeg har blevet taget så godt imod af personalet og personalegruppen. At de var åbne for at have en ny elev, at det ikke blev set som sådan en irriterende byrde, at nu skulle man have en elev som man skulle gå og forklare alting.

Men at det mere blev set som en hjælp eller også en mulighed for dem at lære noget."

(Bianca:23)

Bianca giver udtryk for, hvordan inklusionen på arbejdspladsen har været væsentlig for hendes praktikforløb. Det har betydet, at hun har følt sig velkommen og det kan samtidig antages, at det har givet hende plads til at være elev, når hun oplevede, at det blev betragtet som positivt, at hun var på arbejdspladsen og ikke blev anset som en byrde. Denne inklusion kan antages at have spillet en aktiv rolle i forhold til et frit læringsmiljø. Bianca beskriver yderligere, hvordan inklusionen har gjort, at hun stadig føler sig som en del af arbejdspladsen og besøger dem (Bianca:16).

Både Fie og Hasan forklarer ligeså, hvordan det er vigtigt, at man føler, at der er en relation til de øvrige medarbejdere, hvor det findes væsentligt for dem, at det ikke blot handler om at kunne spørge til råds, men at blive inkluderet mere personligt (Fie:15f; Hasan).

"Det er bare rart at kunne komme et sted, hvor man ligesom kommer smilende og går smilende derfra. End at komme et sted, hvor man ligesom bare er der for at tjene penge, hvis man kan sige det sådan."

(Fie:16)

Fie forklarer således, at praktikstedet ikke udelukkende er et sted, hvor man kommer for at afvikle sin praktik, men det har sin betydning, at man mærker en generel trivsel på det sted, hvor man er. Hasan forklarer ligeså, hvordan det var rart i hans praktik på plejehjemmet, at der blev snakket om andet end arbejde og der blev spurgt ind til ham og hans fritid, for det bidrager til at få et forhold til de øvrige medarbejdere og det gør derfor praktikken mere sjov. For som Hasan udtaler det, så *"[...] føles [det] som om, at de vil have dig med. De tænker på dig, altså på mig som elev, at de er interesseret i mig."* (Hasan:11).

Men både Hasan og Fie oplevede, hvordan der var forskel på inklusionen og de sociale relationer til de øvrige medarbejdere fra de var i praktik på plejehjem til deres praktik i hjemmeplejen. Fie beskriver, hvordan hun opfattede sig som en del af arbejdspladsen på plejehjemmet, hvilket hun på sin vis også gjorde i hjemmeplejen, men der blev dog ikke taget hånd om inklusionen på samme vis

(Fie:15). For Hasan lader det til at være et spørgsmål om, at rammerne i hjemmeplejen ikke tillader meget social samvær med det øvrige personale, da det kun var muligt til morgenmøderne (Hasan:10). Hasans og Fies oplevelser i hjemmeplejen og manglen på inklusion kan tolkes at have betydning for deres socialisering, hvor de ikke oplever at blive integreret del af arbejdspladsen. For Fies vedkommende beskriver hun praktikforløbet i hjemmeplejen som dårlig, hvilket kan antages blandt andet er på baggrund af socialiseringen (Fie:15). Hasan udtaler sig dog ikke direkte om hans vurdering af praktikforløbet i hjemmeplejen.

Julie, der også var i praktik i hjemmeplejen, oplevede dog, at der var gode rammer for at blive inkluderet i medarbejdergruppen, som det fremgår af følgende citat:

”I den gruppe jeg var, der var vi rigtig gode til at mødes til frokost og i weekender og sådan noget, når der var tid til det. og rigtig god til at ringe og spørge, er du med og hvordan går det derover og skal du have hjælp til noget. det var ikke noget med, at der var nogle, der kørte ind før os andre.

Altså vi var rigtig gode til at hjælpe hinanden.”

(Julie:10)

Julie hermed, hvordan medarbejdergruppen var særlig opmærksomme på at sørge for hinanden i arbejdet og være opmærksomme på, at alle kunne komme i mål med deres arbejdsopgaver. Samarbejdet med den øvrige medarbejdergruppe nævnes også af Bianca, der forklarer, hvordan der i arbejdsgruppen var en tillid til, at hver medarbejder kunne fortælle, hvis de ikke havde overskud til en borger, hvorpå en anden medarbejder kunne tage over. På den måde havde medarbejderne øje for hinanden og hjalp hvor det var nødvendigt. Yderligere bidrog det til en følelse af at indgå på arbejdspladsen på samme vis som de øvrige medarbejdere (Bianca:17). Ved sammenligning af Fie, Hasan, Julie og Biancas oplevelse kan inklusionen og måden hvorpå eleven bliver en del af medarbejdergruppen i hjemmeplejen antages at afhænge af den konkrete medarbejdergruppe. En forestilling kan være, at der vil være forskellige dynamikker og normer i hver medarbejdergruppe, hvorfor dette har indflydelse på SSA-elevernes forskellige oplevelser.

Endvidere lægger Julie dog også vægt på, at hun selv har været opmærksom på at tage initiativ og opsøge de andre medarbejdere.

”[...] At man selv ligesom bidrager til at være med i fællesskabet, i stedet for at man bare forventer at blive inkluderet helt automatisk.”

(Julie:11)

Julie vælger derfor selv at tage affære, for efter hendes mening kommer inklusionen ikke blot til en. Det sammenligner hun også med, at hun oplevede nogle andre SSA-elever, der ikke blev inkluderet på samme vise, hvorfor hun tænker, at de muligvis ikke selv har taget initiativ til det. Inklusionen bevirker yderligere, ifølge Julie, at man oplever man får respekt og det har betydning, at man kan være hjælpsom med hinanden (Julie:11). Det kan derfor tyde på, at Julie selv aktivt deltager i at blive inkluderet på arbejdspladsen, hvorfor hun ikke blot passiv ser til. Derudover så er Julie også en af de ældre SSA-elever med sine 29 år, der allerede har gennemført en anden erhvervsuddannelse og har erfaring indenfor plejeområdet. Det taget i betragtning, kan det være, at Julies erfaring gør, at hun er bedre til selv at opsøge, fordi hun måske er mere sikker på sig selv. Underviser Ane støtter ligeledes op om, at der er en bemærkelsesværdig forskel mellem de unge og meget grønne SSA-elever sammenlignet med de SSA-elever, som allerede har været på arbejdsmarkedet (Ane:4).

Relationen til og kommunikationen med de andre medarbejdere findes ligeså væsentlig, for som Hasan beskriver det, så er det vigtigt, at man kan kontakte de øvrige medarbejdere eller ens vejledere, *”hvis du står i en eller anden situation, hvor du ikke kan klare det eller hvis du har problem med et eller andet.”* (Hasan:3). Ann oplevede ligeledes i sin anden del af første praktik, hvor der var et godt samarbejde og der var mulighed for at spørge om hjælp:

”[...] der var slet ikke nogen, der sagde, at det har jeg ikke lige tid til, det må du tage med din vejleder.”

(Ann:16)

Kommunikationen på arbejdspladsen er således betragtes at være vigtig, for at eleven kan opnå støtte i tilfælde af, at man har brug for hjælp. For at eleven har lyst til og tør opsøge andre medarbejdere end sin vejleder kan endvidere anses at afhænge af den relation, som der er opbygget til hinanden.

Informanten Ann, der endte med at være på to arbejdspladser i sin praktik udpeger relationen til medarbejderen som et væsentligt aspekt for, at hun har lyst til at fortsætte sin uddannelse.

”[...] jeg kan sige, at det er noget af det vigtigste for mig, at jeg får gode relationer med dem som jeg arbejder sammen med. For jeg kan ikke bare tage på arbejde og udføre mit arbejde og så tage hjem igen. Jeg har behov for det der, den der sociale del, der også er i at tage på arbejde.”

(Ann:20)

Praktikken fungerer netop som en arbejdsplads for SSA-eleverne, hvorfor det kan findes logisk, at det er relevant at opleve relationer til medarbejderen og støtte, som et væsentligt aspekt af det psykosociale arbejdsmiljø (Clausen et al 2017:145). Det var tilfældet for Ann, at der var komplikationer med, hvem der var hendes vejleder. Derudover oplevede hun, at da der skulle forekomme en samtale om hendes trivsel mellem lederen på praktikstedet og hendes vejleder, så tog vejlederen på ferie. Ann måtte derfor selv varetage denne samtale og oplevede ikke at blive mødt eller støttet i sin mistro, som bl.a. var personlige problematikker, samt oplevelsen af, hvad Ann betegner som voksenmobning (Ann:3).

"[...] Der var lige kort i den første del af praktikken, hvor jeg var sådan lidt, hvis det virkelig er sådan her, det er andre steder, end hvor jeg har været før, så skal jeg ikke være i det her fag. Men da jeg kom tilbage igen, [...] så var jeg slet ikke i tvivl om, at det var det her jeg skulle."

(Ann:19)

I citatet fortæller Ann, hvordan hun på baggrund af den første del af sin praktik overvejede at afslutte sin uddannelse, hvilket kan antages at være på grund af de manglende relationer og støtte som hun oplevede i den første praktik. Ud fra et teoretisk perspektiv om meningsdannelse kan det anses, at Anns forventninger til et godt arbejdsmiljø ikke bliver imødekommet, hvorfor det bevirker, at hun oplever negative følelser, der således får hende til at revurdere sine handlinger og skabe en anden mening, hvilket så har betydning for hendes fremtid indenfor faget.

Men da Ann skiftede praktiksted, så blev hun mødt af en imødekommende medarbejdergruppe – Ann havde været afløser på stedet, hvorfor hun kendte stedet og medarbejderne.

"[...] Jeg blev jo mødt med store smil og kram, da jeg kom tilbage. Og jeg arbejdede rigtig, rigtig godt sammen med dem allesammen og jeg havde også det indtryk af, at de arbejdede godt sammen med mig. [...] jeg har heller ikke rigtig oplevet nogen, der tvivlede på, altså min faglighed og sådan noget. Så jeg synes, at jeg havde et rigtig godt samarbejde til alle på afdelingen."

(Ann:15)

Ann fremhæver det gode samarbejde, hvorfor det kan antages, at det er det gode samarbejde til de øvrige kollegaer, som påvirker, at Ann igen kunne finde en glæde ved faget. Ligeledes fremhæver Ann, hvordan der ikke blev tvivlet på hendes faglighed, hvorfor det kollegiale miljø hun kommer

tilbage til, kan anses som et miljø, der bedre kan bekræfte Ann i hendes faglighed og kunnen, hvilket kan bevirke, at det hjælper Ann til oplevelsen af at kunne mestre sine opgaver og oplever selvtillid herved. Det kan endvidere betragtes i henhold til organisatorisk socialisering, hvori støtte, bekræftelse og oplevelsen af at mestre sin rolle er væsentlige for en betragtning af, at socialiseringen er succesfuld (Saks & Gruman 2012:28).

Elevernes historier viser, hvordan den sociale inklusion spiller en væsentlig rolle for deres oplevelse af praktikforholdene som positive, hvor Anns historie bliver et billede på, hvordan manglende relationer og mistrivsel kan bevirke, at der opstår et ønske for at stoppe sin uddannelse, fordi hendes møde med virkeligheden ikke er et, hun kan forene sig med. Endvidere viser afsnittet, hvordan der kan være forskel på oplevelsen af praktikforløbet, hvorvidt den er positiv eller negativ, med udgangspunkt i, hvorledes medarbejderforholdene er på arbejdspladsen. Det kan således antages, at de sociale, støttende og relationelle forhold, der eksisterer på arbejdspladsen er også noget, der påvirker SSA-eleverne i deres praktikforløb og deres inklusion. Det bidrager således til en betragtning af, at anskuelsen af praktikforløbets betydning for frafald har mange forskellige udfald afhængigt af mange mulige interagerende faktorer.

7.4.3 Anerkendelse og feedback – udvikling af en identitet

Et væsentligt aspekt i SSA-elevernes praktikforløb er modtagelsen af feedback, samt oplevelsen af anerkendelse. I den eksisterende forskning og den teoretiske rammeforståelse, beskrives det hvordan feedback er væsentlig for socialisering af den nyankomne, da det bidrager til tilpasningens af ens rolle og en forståelse for, hvordan man klarer sig. Men ligeledes hvordan feedback bevirker at opnå en forståelse af en selv i henhold til det arbejde man udfører (Saks & Gruman 2012:28; Clouder 2003:219; Van maanen & Schein 1978). Det kan således betragtes, at feedback og anerkendelse fordrer en identificering med de opgaver man udfører, hvortil man forestiller sig selv i rollen som social- og sundhedsassistent. Alle SSA-eleverne oplever, hvordan de modtager feedback på deres opgaver, hvilket opleves at bidrage til SSA-elevernes læring, men hvordan feedbacken ellers kan opleves af eleven og hvilken betydning det har er ikke klart hos alle. For Hasan har det en betydning for læringen, mens det af Ann fremhæves, hvordan det er væsentligt som støtte, når man er elev (Bianca:17; Hasan:10; Kian:6; Fie:9; Julie:9; Ann:13). Feedback kan dog tjene andre mål, som udfoldes i følgende afsnit.

Ann er en af de SSA-elever, som udfolder, hvordan støtte og feedback har betydning for hendes faglighed. Anns oplevelse af at blive støttet af medarbejderne på sit praktiksted i, at hun er faglig dygtig nok til uddannelse, betragter hun som at bidrage til hendes motivation (Ann:20). Videre forklarer Ann, hvordan modtagelsen af konstruktiv feedback, frem for at blive dunket i hovedet har betydning for hendes oplevelse af sin faglighed (Ann:13). Feedback anses i eksisterende forskning som en måde, hvorpå andre ser en. Ligeledes anses positiv feedback at få individer til at opnå en fornemmelse for dem selv og betragte sig som professionel (Clouder 2003:219). Feedback kan således virke anerkende, idet det kan bidrage med en følelse hos SSA-eleven, at andre indenfor feltet betragter, at de har færdighederne til at varetage rollen som social- og sundhedsassistent. Anns oplevelse af, at feedbacken er med til at støtte hendes faglighed, kan således tolkes som at anerkende Ann i hendes vej mod at uddanne sig til social- og sundhedsassistent. I forlængelse heraf kan det tolkes, at personalet med deres støtte og anerkendelse støtter Anns udviklingen af en professionel identitet. Dette understøttes endvidere af teorien, hvorved bekræftelse bidrager til mestringsen af ens rolle, samt opnåelse af flere færdigheder, der kan anses som værdifulde, hvilket understøtter udviklingen af en ny identitet i relation til arbejdet, jf. 6.2 *Socialiseringsstrategier*.

Betydningen af anerkendelse udfoldes endvidere af Bianca, der ikke var fuldstændig sikker på, at uddannelse var noget for hende inden hun startede i praktikken.

"[...] da jeg kom ud af min praktik, så havde jeg ligesom fået en forståelse for, [...] at det ligesom var den rette hylde jeg var landet på, at jeg [...] skulle fortsætte med det her."

(Bianca:18)

I Biancas udtalelse bliver det således klart, hvordan praktikken har spillet en rolle i forhold til at bekræfte hende i hendes valg af uddannelse. Julie giver ligeledes udtryk for, hvordan praktikken bevirker, at hun bliver bekræftet i, at det er det rigtige valg, hun har taget i henhold til uddannelse (Julie:14). Bianca forklarer yderligere, hvordan det som bidrog til denne følelse var en oplevelse af, at hun var god til det hun lavede, men ikke mindst, at medarbejderne i praktikken havde anerkendt hende (Bianca:18). Det udledes derfor, at anerkendelsen har bidraget til denne bekræftelse, hvilket Bianca understøtter ved sin betragtning af, at en dårlig praktik og manglen på anerkendelse kunne have ført til, at man ønskede at stoppe sin uddannelse (Bianca:22). I forlængelse heraf kan det tolkes, at Bianca har kunne identificere sig med sine opgaver og eventuelt også med medarbejderne på praktikstedet, hvorfor det har bidraget til en internalisering af den objektive verden og således er

blevet subjektivt meningsfuldt, hvilket er en betragtning som kommer af socialiseringen til en profession (Clouder 2003:215).

Anerkendelse og feedback bidrager således ikke kun til oplevelsen af praktikken som positiv, men ligeså til en bekræftelse af elevens udvikling af en identitet i henhold til faget og af at have fundet en uddannelse og arbejde som de kan identificere sig med. Afsnittet tilvejebringer ligeledes også en forståelse for, at socialisering og den feedback det bringer med sig, ikke kun har betydning for at blive inkluderet på arbejdspladsen. Det er dertil også bidragende til en identifikation med faget og kan tolkes til at have betydning for, at SSA-eleverne kan se sig i faget fremadrettet.

7.5 "Min læring var vigtigst for mig": Udvikling og ansvar

I SSA-elevernes uddannelsesforløb er praktikken et særligt aspekt, hvorved de kan anvende viden og lære i praksis. Læringen er såvel en essentiel del af SSA-elevernes praktikforløb og ikke mindst deres oplevelse af, hvordan de tilgår læring i denne periode, samt hvad det har af betydning for deres oplevelse af praktikken.

Med udgangspunkt i organisatorisk socialisering, så er der flere måder hvorpå socialisering kan sammensættes i forhold til måden at blive introduceret til opgaver og praktikantens læring. Der er opstillet klare mål for, hvad praktikanten skal lære i praktikforløbet, men disse skal blot være nået ved slutningen af forløbet, hvorfor der ikke nødvendigvis er en stringent tilgang til disse. Som det er fremhævet i afsnit 6.2 *Socialiseringsstrategier*, er det tilfældet, at arbejdsopgaver kan opstå tilfældigt i forlængelse af det konkrete arbejde og det derfor er givende, at der forefindes en mere *tilfældig tilgang* til læringen (Kramer 2010:71f). Flere SSA-elever beskriver, hvordan deres opgaver og den viden de skulle opnå blev planlagt i henhold til de borgere, som de skulle varetage. Det opleves af Bianca, Julie og Ann, hvordan læringen føles mere relevant, fordi det bliver sat i relation til deres konkrete oplevelser i praktikken (Bianca 12f; Julie:8f; Ann:16f). En mere tilfældig tilgang kan derfor tolkes som at understøtte deres læring og deraf skabe værdi for praktikanterne.

Modsætningen til den tilfældige strategi angives som sekventiel, hvorved opgaverne har en klar rækkefølge og en progression fra simpel til svær. Dette er en proces, der virker harmonisk for eleven og vil således have indflydelse på, at SSA-eleven eleven vil kunne mærke en forskel fra før til efter socialiseringsprocessen (Van Maanen & Schein 1978:51-54). Denne tilgang kan således komme til udtryk i det følgende element, som udfoldes.

At praktikforløbet og opgaverne heri udvikler sig gradvist, kan anses at understøtte praktikanten i sin læring, hvilket kommer til udtryk i tildelingen af mere ansvar. Flere af SSA-eleverne oplevede, hvordan de fik tildelt mere ansvar og gradvist blev stillet højere krav til dem i takt med, at de selv var klar til dette (Bianca:15; Kian:7; Ann:11f; Julie:9). Betydningen af dette, udfolder Bianca, idet hun fortæller, hvordan det bidragede til en følelse af, ”[...] at praktikken ligesom udviklede sig sammen med mig. [...]” (Bianca:15). SSA-eleverne kan således opleve, at de udvikler sig i deres praktikforløb, hvilket også kan anses som en essentiel del i deres uddannelsesforløb, da de gerne skal tillære sig mere, desto længere de kommer i uddannelsen.

I modsætning til Fie, der i sin seneste praktik i hjemmeplejen oplevede, at hun ikke blev tildelt mere ansvar, hvilket hun sætter i relation til de læringsmål, som de skal opnå i praktikforløbet:

”[...] det er selvfølgelig ansvar at være ude helt alene, men det var det bare ikke i forhold til, at vi har jo nogle mål vi skal opnå. Jeg har så vel forhåbentlig, som de skriver, opnået dem og det føler jeg også selv. Men jeg mangler stadig noget føler jeg. ”

(Fie:10)

Fie fortæller om, at hun i praktikken har fået at vide, at hun har opnået sine mål, men samtidig fortæller Fie yderligere, at hun er i tvivl om, hvordan vejlederen kan bedømme dette, da de ikke rigtig har haft et samarbejde (Fie:7). Fies betragtning giver anledning til at tolke, at tildelingen af ansvar er særligt væsentligt i forhold til oplevelsen af praktikforløbet og i givet fald, hvor succesfuldt denne opleves. Det kan blandt andet forstås nærmere ud fra Hasans og Anns betragtning af, at det er vigtigt at opleve ansvar ved udførelse af opgaver og få lov til at lave fejl, idet det bidrager til læringen heri (Hasan:9f; Ann:17). Hasan forklarer yderligere:

”Fordi det giver [...] betydning til din praktik, [...] betydning til dine dage [...], hvor meget du har lært. Det giver også betydning til, når du er færdiguddannet, hvad du kan og hvad du ikke kan.”

(Hasan:10)

Elevernes udtalelse giver således anledning til, at det findes særligt væsentligt for dem at udføre og udvikle sig i deres opgaver, fordi det er med til at bidrage til deres læring og samtidig med til at definere, hvordan de udvikler sig og har en betydning for, hvad de har erfaringer, når de er færdiguddannet. Dette kan forstås nærmere ud fra den organisatoriske socialisering, hvor et balancefuldt forhold til mere ansvar, der ikke forekommer utilstrækkeligt for individet er bidragende til at bekræfte individerne i deres identitet, som ses ved den affirmative strategi. I kontinuummet til

denne strategi findes også den afviklende, hvortil at individet skal smide det, som ikke passer til organisationen, men samtidig bliver der i denne strategi også bidraget til identiteten, fordi individet finder ud af, at de har nogle flere færdigheder (Van Maanen 1978:33f).

Bianca betragter, hvordan ”[...] Det var sådan, så faldt det alligevel naturligt til en, selvom man tænkte, at det kunne man aldrig gøre.” (Bianca:3). I forlængelse heraf tolkes det, at læringen i praktikken er med til at bekræfte SSA-eleverne i deres færdigheder og hvordan dette bidrager til en værdifuld udvikling af deres identitet som SSA-elev gennem læringen.

Afsnittet viser, hvordan der ses at forekomme en middelvej for flere af SSA-eleverne, der både oplever at udvikle sig i takt med praktikforløbet, samtidig med, at der forekommer en mere tilfældig tilgang til deres læring, således denne findes mere relevant og bidrager til en mere konkret praktisk forståelse. Det anses, som beskrevet, at bidrage til, at SSA-eleverne oplever at lære deres rolle at kende, samt at mestre opgaver, hvilket understøtter dem i udviklingen af en ny identitet i relation til arbejdet.

7.6 Elev eller en del af normeringen?

Et tema som har gjort særlig indtryk i løbet af undersøgelsens tilblivelse, er hvordan eleverne oplever, at de til dels føler at blive betragtet som en del af normeringen, hvilket jeg vil udfolde i følgende afsnit. Når SSA-eleverne kommer i praktik, så foregår denne praktik netop i den praktiske virkelighed og dette indebærer således alt ved virkeligheden. Det er ikke ukendt, at man på en arbejdsplads kan have travlt og det indenfor ældreplejen er blevet alment kendt, at medarbejderne render stærkt. Det er denne virkelighed som SSA-eleverne kommer ud til og som det vil vise sig i følgende afsnit, så har det også haft indvirkning på deres oplevelse af praktikforløbet.

Betragtningen af, at SSA-eleverne møder en virkelighed som kan være særlig præget af manglende hænder og et højt tempo understøttes af underviser Jane, der forklarer, at SSA-eleverne ”[...] kommer ud i et sundhedsvæsen, der er under pres.[...]” (Jane:8). Hvilket kan have betydning for oplevelsen af tiden i praktikken og udførelsen af opgaverne, eksempelvis i forhold til kvalitetsbevidsthed, hvilket kan afhænge af de konkrete forhold, som gerne svinger ude i praksis (ibid).

Biancas umiddelbare oplevelse i mødet med medarbejderne og praktikstedet var, at de var glade for at få en elev, fordi det betød, at der var ekstra hænder (Bianca:15). De ekstra hænder kommer også til udtryk hos Ann, som havde erhvervserfaring som afløser, der oplevede at praktikstedet i den første del af hendes praktik hurtigt tog udgangspunkt i denne erfaring og derfor tildelte hende en del ansvar. Ann betragtede det som, at hun meget hurtigt indgik i normeringen på praktikstedet og fik tildelt en

del ansvar, hvor hun stod alene med en hel afdeling og kun mulighed for at tilkalde en fra en anden afdeling. Ann beskriver, hvordan dette kan opfattes som fedt, men at hun efterfølgende har overvejet situationen igen:

”[...] Prøv at tænk over alt det, der kunne være gået galt, ved at jeg var alene der og der følte jeg hvertfald, at det var godt for mig, at jeg havde min erfaring, for hvis du stod som helt grøn i faget og skulle stå alene med en hel afdeling, det havde nok været rimelig skræmmende tror jeg.”

(Ann:11)

Ud fra Anns udtalelse kan det således betragtes, at SSA-eleverne nogle gange ender med at få tildelt et ansvar, som leder til en tolkning af, at de betragtes som en del af normeringen på praktikstedet. Det understøttes ligeledes af Hasan, da også oplevede, at i takt med han fik mere erfaring, så blev han talt med som en del af personalet, fordi der var mangel på personale. Hasan betragtede dette som negativt, da han således ikke havde tid til borgeren og opgaverne, men det ikke var muligt for ham at ændre på det (Hasan:10). Hasan giver således udtryk for, at ansvarstillæggelsen bevirker han skal rende stærkere, hvilket går ud over hans udførelse. Det kan derfor tolkes, at han ikke føler, at han har tid til at udføre opgaven på den måde han har lært, hvorfor han ender med at gå på kompromis med kvaliteten, som Jane også påpegede. Hasan forklarer også selv, hvordan arbejdet kunne opfattes som stressende, når der var få til at varetage flere borgere (Hasan:8).

Ovenstående betragtninger af Ann og Hasans oplevelse kan endvidere forstås som at være et udtryk for, at der bliver givet nogle rammer, hvor det ikke altid er muligt at agere som elev. Flere andre SSA-elever har netop givet udtryk for dette aspekt af praktikken. Bianca forklarer, hvordan hun i weekendvagter ikke havde samme mulighed for læring, på grund af der var få på arbejde og de dermed havde travlt. Der var i disse situationer ikke tid til læring, men nærmere det konkrete arbejde (Bianca:16). Ann oplever en lidt anden situation, hvor der heller ikke var den samme tid til læring, fordi der var en medarbejder på praktikstedet som blev sygemeldt. Det gjorde, at flere af medarbejderne blev presset, fordi der ikke blev sat en anden medarbejder ind i stedet.

”[...] på de dage, da følte jeg, at jeg nok lidt var presset til at lægge elev-titlen på hylden og så bare udføre det arbejder, der var nødvendigt.”

(Ann:18)

Ann forklarer således, hvordan forholdene på praktikstedet bevirkede, at der ikke var plads til at være elev. For ligesom Bianca, så oplevede Ann, at der ikke var den samme tid til spørgsmål og at arbejdet

i stedet skal gå stærkt (ibid). Fies oplevelse af sin praktik i hjemmeplejen var, at hun blev anset som arbejdskraft, hvilket flere af hendes medstuderende også oplevede. Endvidere giver Fie udtryk for, at man i hjemmeplejen generelt bliver anset som arbejdskraft, idet der ikke er tid til at være elev eller bliver taget imod, men man i stedet blot bliver sendt ud at køre selvstændigt for at hjælpe til (Fie:14f).

De konkrete forhold på arbejdspladsen har således en betydning for, hvorvidt der er plads til at være elev og være fokuseret på sin læring i de konkrete omgivelser. Som det er forklaret i afsnit 7.4.1 *Vejleders rolle på godt og ondt*, så spiller vejlederen en vigtig rolle i at tilvejebringe dette miljø. Det kan dog tolkes som, at der er nogle konkrete forhold på de pågældende praktiksteder, der har betydning for, at det ikke altid er lige muligt at tilvejebringe et studiemiljø for eleven. Disse forhold kan være af forskellig betydning i henhold til elevens oplevelse af praktikken. Flere SSA-elever, som Bianca og Hasan, har en opfattelse af deres praktik som god, til trods for, at elev-rollen ikke altid er lige mulig. Derimod havde Ann en negativ oplevelse af sin 1. del af praktikken, hvor hun blev tildelt ansvaret for afdelingen, som beskrevet ovenfor. Forskellen på disse SSA-elever er, at Ann giver udtryk for at have oplevet flere udfordringer i sin første del af praktikken, hvorfor at indgå i normeringen kan have haft en større negativ betydning for hendes praktikforløb, da det var én af flere forhindringer.

8. Diskussion

Forinden specialets konklusion nås, er det væsentligt at tilvejebringe de refleksioner, som analysen har tilvejebragt. Refleksionerne tager udgangspunkt i, hvilke andre perspektiver og tilgange, der potentielt kunne have bidraget til andre og interessante vinkler.

Meningsskabelse kan anses som værende et dynamisk fænomen, da meningsskabelsen er i konstant forandring og udvikling hos individet, da der er en konstant vekselvirkning (Weick 1995:20ff). Det har derfor betydning, at empirien er indsamlet på ét givent tidspunkt i SSA-elevernes uddannelsesforløb, hvor uddannelsen endnu ikke er afsluttet. Det Longitudinel design kunne derfor åbne for muligheden i at undersøge, hvorvidt deres refleksioner om deres praktikforløb ændrer sig i takt med uddannelsen. Det vil være sociologisk interessant at se om, hvorvidt SSA-eleverne udvikler sig undervejs omkring meningen med den praktik de har overstået og ikke mindst om de frafalder eller gennemfører uddannelsen. Det har ikke været praktisk muligt, at undersøge udviklingen i meningsskabelsen, i henhold til den tidsmæssige ramme for specialet. Det har derfor sin betydning for den indsamlede

empiri og viden, at det belyser meningen på det pågældende tidspunkt empirien er indsamlet. En implikation hertil vil være, at det findes interessant, hvis det var muligt at foretage flere undersøgelser over tid, i løbet af SSA-elevens praktikforløb. Hertil vil det være muligt at tilvejebringe flere forskellige perspektiver på SSA-elevens meningsskabelse, samt se hvordan denne udvikler sig, måske med udgangspunkt i konkrete oplevelser. Som det anskues i analysen, så har det netop været særlige hændelser, som har haft et betydningsfuldt udslag. Dog er det svært at fastslå om udslaget er påvirket af en konkret begivenhed eller flere følgende begivenheder, hvor der har sket flere brud på mening undervejs. Det vil således bidrage til en dybere nuancering af undersøgelsen.

Endvidere er meningsskabelse forsøgt indfanget ved brug af semi-struktureret interviews, hertil er der spurgt indtil en detaljeret beskrivelse af SSA-elevernes oplevelse, samt eventuelle tilknyttede følelser, for at opnå en forståelse for processen. Det er lykkedes i nærværende specialet at opnå denne indsigt. Men jeg har overvejet, hvorvidt der kan være gået elementer tabt af processen, med udgangspunkt i kravet om, at informanten har skulle besvare spørgsmål retrospektivt. Derfor har en yderligere refleksion været, hvordan etnografien som metoden kan have bidraget til det empiriske grundlag. Metodisk kan etnografien bidrage til at åbne feltet op og få en anden forståelse for den observerede praksis, ligesom det kan bidrage til en mere intuitiv forståelse for forskningsfeltet og de involverede informanter (Szulevicz 2015:86). Etnografi kan indenfor meningsskabelse bidrage til en nutidig og konkret forståelse af den tankeproces, som individet gennemgår og samtidig give et konkret indblik i emotion (Konlechner 2019:727). Ved en etnografisk tilgang havde det været muligt at aflæse både de kropslige reaktioner, samt at spørge ind til den tankeproces og følelse som SSA-eleven gennemgår på det konkrete tidspunkt.

8.1 Diskussion: Praktikstedernes ressourcer

I analysen blev det vist, hvordan det anses af SSA-eleverne, at der kan være forskel på praktikstedernes modtagelse af dem, samt hvordan de oplever at blive betragtet som en del af normering. Det resultat er grundlaget for følgende diskussion af ressourcer.

For flere af SSA-eleverne var det tilfældet, at de enten i starten af deres praktikforløb, eller på et andet tidspunkt, oplevede, at deres vejleder havde ferie i en længere periode (Ann:4; Hasan:4; Fie:3; Bianca:7). Det blev opfattet af SSA-eleverne som problematisk, da de således ikke havde en primær person at henvende sig til, hvilket betød, at de enten selv skulle finde deres socialiseringsagent eller gå til de øvrige medarbejdere. Eksemplet er et udtryk for, at SSA-eleverne indgår på en arbejdsplads,

hvertil de daglige rammer præger den virkelighed SSA-eleverne møder, hvor man eksempelvis som medarbejder skal afholde ferie. Vejlederens ferie har betydning for SSA-elevens opfattelse af praktikforløbets udbytte. Med udgangspunkt i praktikpladsens synsvinkel, så er vejlederens ferie i praktikforløbet sandsynligvis et udtryk for en stor planlægningskalender, der skal gå op i en højere enhed. Men denne planlægning kan anses at have negative konsekvenser for SSA-eleven, der kan knyttes til problemet med frafald af SSA-elever. Det kan ligeledes være et udtryk for ressourcer på arbejdspladsen, samt i hvor høj grad der er mulighed for at prioritere SSA-elevens uddannelsesforløb.

Yderligere beskrives det i analysen, hvordan SSA-eleverne i nogle tilfælde oplever at blive tildelt en høj grad af ansvar, hvor det opleves, at SSA-eleverne indgår i normeringen og derfor udgør en reel arbejdskraft, hvor der ikke er plads til at være elev. Dette kommer blandt andet til udtryk ved sygemeldinger og mangel på personale, hvilket anskues i henhold til praktikstedernes ressourcer. Arbejdspladserne fungerer ikke udelukkende som praktiksteder for SSA-eleverne, men er samtidig også bundet af at skulle levere ydelser til borgerne, som det forklares af uddannelseskonsulenten (Bilag 3:3).

Det giver således anledning til at vurdere, hvorvidt praktikstedernes rammer kan bære at være et uddannelsessted for SSA-eleverne. Som det anskues af SSA-eleverne, så hæmmes deres elev-rolle og læring af de rammer, der arbejdes under i praktikforløbet. Det kan således anses at blive en konflikt i forhold til balancen af både at skulle agere som arbejdsplads, der leverer en ydelse, samt som en læringsarena for eleven. Denne problematik kan anskues ud fra en pointe i artiklen ”*Erhvervsuddannelse – et forsømt forskningsområde*” (2004), hvor det forklares, hvordan praktikpladserne både indgår som en del af den konkrete uddannelse, men ligeledes er underlagt arbejdsmarkedets kvalifikationsefterspørgsel, hvilket kommer til udtryk i arbejdsmarkedets direkte involvering i uddannelsen. Heri kan der findes en konflikt mellem kvantitet, som udbud af praktikpladser, og kvalitet i henhold til praktikpladsernes læringspotentiale (Juul 2004:13).

Fra et kritisk standpunkt, betragtes det, at de pressede forhold i sundhedssektoren kan være problematiske i henhold til kvaliteten af læringspotentialet på praktikstederne. Der forefindes et kompromis med SSA-elevens læring, når der ikke er plads til at være elev i forhold til tid og ressourcer. Som beskrevet i indledningen har *det aldrende samfund* været en kendt problemstilling. I takt med, at flere borgere bliver ældre og lever længere er der brug for flere hænder og flere SOSU-uddannede. Det er derfor et problem, der bliver større og mere komplekst, men det der vil ændre på

dette vil være en politisk prioritering af området. Fra praktikstedernes synspunkt bliver det nødvendigt at prioritere ud fra de rammer som de er underlagt. På baggrund af analysen, vil prioritering af en god start være en væsentlig investering fra praktikstedernes side. Eksempelvis ved at sørge for, at såfremt den primære vejleder ikke kan være til stede, så bliver eleven tildelt en sekundær vejleder, der agerer på samme vis som den primære under vedkommendes fravær. Det bliver dermed en løsning, hvor der med en klar struktur og nødplan, forsøges at tilvejebringe et læringsmiljø af kvalitet for SSA-eleven. Problemet anses derfor at kunne imødekommes ved, at der er en klar struktur for den organisatoriske socialisering. Således det bidrager til at mindske usikkerhed, samt have opsyn med eleven og sørge for, at eleven føler sig til rette heri. Det vil fra praktikstedernes side kræve en anerkendelse af forholdene og hvilke muligheder de har til at skabe et godt praktikforløb, fordi de er en del af SSA-elevens uddannelsesforløb og ikke kun en arbejdsplads.

Endvidere kan problematikken i oplevelsen af gode og dårlige oplevelser med praktikforløbet også anskues fra tanken om, om frafald er et udtryk for forholdene i praktikken eller om skolen ikke formår at forberede SSA-eleverne på virkeligheden. Det er en synsvinkel, at modtagelsen i praktikken kan være problematisk, men har skolen derimod heller ikke forberedt SSA-eleverne tilstrækkeligt på de forhold, som de kan møde i praktikken eller er det en kombination? På baggrund af analysen, findes den prospektive meningsskabelse, bestående af forventninger, væsentlig for tiden inden praktikforløbet. Det bliver således en betragtning af, om SSA-eleverne er klædt på til hvilke forventninger, de kan have til praktikken, eller om forventninger bliver for høje til, at de ikke kan imødekommes i praksis? Spørgsmålet er derfor om der findes en balancegang mellem de forventninger, som eventuelt kommer i kraft af SSA-elevernes skoleforløb og hvor ansvaret ligger? Jeg mener, at det skal betragtes som en balancegang og et samarbejde, hvor der skal forekomme en fælles forståelse mellem skole og praktikplads, hvilket kan fordre mere retmæssige forventninger hos eleven og således understøtte en bedre oplevelse af praktikken.

Praktikpladserne kan dog endvidere betragtes som det blinde punkt, når der søges viden om SSA-elevernes oplevelser af disse. Variationen i arbejdspladsforhold, manglende bemanning ved sygemelding eller spørgsmål om økonomi, samt timing kan have indflydelse på, hvorvidt SSA-eleven har en negativ eller positiv oplevelse. Såvel som en SSA-elev kan have en god oplevelse på ét praktiksted, så kan forholdene have betydning for, at en anden SSA-elev har en negativ oplevelse senere på året på samme praktiksted.

9. Konklusion

Formålet med nærværende speciale var at udføre en sociologiske undersøgelse af SSA-elevens oplevelse af deres praktikforløb i Hjørring Kommune. I denne forbindelse havde jeg særligt interesse for, hvordan organisatorisk socialisering har betydning for SSA-elevens erfarede oplevelser. Denne interesse ledte mig til følgende problemformulering:

Hvordan oplever SSA-eleverne deres praktikforløb i Hjørring Kommune, særligt i forhold til den organisatoriske socialisering?

Af SSA-elevens fortællinger af deres oplevelser, fremgår det, at der findes mange væsentlige elementer, som har betydning for, om hvorvidt de oplever deres praktikforløb som en god oplevelse eller ej. I denne konklusion vil det således forsøges at omfavne helheden af den indsamlede empiri.

SSA-eleverne fortæller om deres oplevelse af, at de i forbindelse med deres kommende praktikforløb oplever en uvidenhed og usikkerheden omkring, hvad det er de skal møde i praktikforløbet. SSA-eleverne finder det i dette henseende væsentligt at forsøge at opnå en forståelse af, hvad de skal opleve i praktikforløbet, hvorfor de enten opsøger viden eller venter ængstelig på praktikkens start. Deres oplevelser og udtalelser tegner et fælles billede af, at det som findes væsentligt for en positiv start i praktikken er at deltage i et indledende møde. Mødet kan bidrage til at opnå forståelse for, hvad de skal gennemgå i praktikforløbet. Dermed føler sig mere sikre idet de starter i praktikken, da socialisering på sin vis allerede er påbegyndt. Meningsskabelse spiller en særlig rolle i dette henseende, hvor det handler for eleven om at opstille nogle forventninger, der bidrager til at de føler sig mentalt forberedte (Rosness 2015:64). Det er endvidere ikke det eneste væsentlige, der kommer frem af SSA-elevens fortællinger.

En god modtagelse på praktikstedet og oplevelsen af, at SSA-eleverne er velkomne og har en struktureret socialisering den første dag bidrager til en positiv oplevelse. Dette konkluderes på baggrund af, at SSA-eleverne oplever af en ustruktureret første dag, samt oplevelsen af, at praktikstedet ikke har tilstrækkelig information om dem eller deres ankomst, giver SSA-eleverne oplevelsen af, at de ikke er klar til at modtage dem. Det bevirker, at SSA-eleverne starter deres praktikforløb ud negativt og bidrager til negative følelser hos SSA-eleverne, hvorpå socialiseringsprocessen ikke kan anses som positiv. SSA-eleverne bliver mere usikre på sig selv grundet de ustrukturerede rammer. Ydermere kan disse oplevelser også bidrage til oplevelsen af et praksischock, som eksisterende forskning har vist er relateret til frafald i uddannelsen (Rambøll 2011:15). Det kan endvidere konkluderes, at en struktureret praktik består af, at det er SSA-elevens

primære vejleder, der tager imod SSA-eleven personligt, hvilket SSA-eleverne har en klar forventning om. Det understøttes endvidere af, at praktikvejlederen anses af SSA-eleverne, som en person, der skal støtte dem i deres praktikforløb og inklusion på arbejdspladsen.

Elevernes oplevelser giver ligeledes udtryk for, hvordan den sociale inklusion har indflydelse på deres oplevelse af praktikforløbet, samt hvorvidt de opfatter denne som positiv eller negativ. Det påvirker SSA-elevernes oplevelse i praktikken, at de har tætte relationelle forhold til medarbejdere og ikke mindst vejleder, samt har oplevelsen af at modtage faglige og personlig støtte. Det er således væsentligt, at den organisatoriske socialisering understøtter dette i processen, så SSA-eleven har en oplevelse af, at de som person og elev er værdifulde for arbejdspladsen og indgår som et værdifuldt medlem heraf. Yderligere kan oplevelsen af, at SSA-eleverne ikke udelukkende har behov for at blive anset som et medlem af praktikstedet, men ligeså udviser et behov for, at der er plads til at være elev. SSA-eleverne skal i deres inklusion på arbejdspladsen have mulighed for at tillære sig opgaverne og opnå viden herfor, hvorfor det er vigtigt, at omgivelserne understøtter dette.

En understøttelse af læringsmiljøet og SSA-elevens rolle som elev kompliceres endvidere af oplevelsen af, at blive tildelt en høj grad af ansvar på praktikstedet. Men dette ender i mange tilfælde at gå på kompromis med SSA-elevens oprindelige rolle og deres læringsmiljø. I dette henseende er det særligt socialiseringsagenten, som skal sørge for at tilvejebringe de rette rammer for, at SSA-eleven kan få lov til at udvikle sig og lære af sin deltagelse på praktikstedet. En socialisering, der endvidere understøtter et anerkendende rum, inklusiv feedback, har indflydelse på SSA-elevernes oplevelse af varetagelsen af deres opgaver og hvorvidt de oplever en udvikling af deres identitet i relation til arbejdet. Socialiseringen som de gennemgår er derfor med til at understøtte dem i vejen mod at blive færdiguddannet social- og sundhedsassistent, da den bidrager til en oplevelse af, at det er et arbejde som de kan varetage som uddannet fagperson.

Med udgangspunkt i min kvalitative analyse af SSA-elevernes oplevelser i praktikforløbet, kan det endvidere konkluderes, at der findes mange forskellige oplevelser af de respektive praktikforløb, da de er nuanceret af den enkelte SSA-elev og praktiksted. Det bliver således et udtryk for en stor variation i SSA-eleverne og i praktikpladserne, hvorfor oplevelserne bliver meget vilkårlige. I henhold til rapporten af Rambøll ses det også, at der er mange forskellige elementer på spil i oplevelsen af SSA-elevens praktikforløb (Rambøll 2011).

SSA-elevernes oplevelser af praktikforløbet er derfor nuanceret. Der kan dog ses en enighed om, at en socialisering som sørger for, at der bliver tilvejebragt en social, inkluderende integration, hvor der

er rum til at agere elev og plads til læring er væsentlig. Samt at der dannes et empatisk, relationelt forhold til vejleder, der sørger for at opretholde et solidt læringsmiljø for eleverne, har betydning for en succesfuld oplevelse af praktikken. Endvidere findes det, at de oplevelser som SSA-eleverne oplever i forbindelse med deres praktikforløb bidrager med ledetråde, hvorudfra de opfatter oplevelserne og forsøger at skabe mening hermed. Det har således betydning for, at praktikforløbet har indflydelse på, hvorvidt SSA-eleven ønsker at frafalde eller fortsætte uddannelsesforløbet efter praktikken. Der ligger derfor et særligt ansvar her, for de aktører som varetager praktikkerne. Det kan suppleres, at den organisatoriske socialisering kan spille en særlig rolle i forhold til oplevelsen af praktikforløbet, hvorved strukturen heraf kan bidrage til en positiv praktikoplevelse.

10. Litteratur

Andersen, John & Jørgen E. Larsen (2011): 'Velfærdsstatens sociologi', i Andersen, Heine (red.): *Sociologi – en grundbog til et fag*. Letland, Hans Reitzels Forlag. 4. Udgave, 3. oplag.

Andrew, Nicola et al (2011): "Show us you know us": Using the Senses Framework to support the professional development of undergraduate nursing students'. *Nurse Education in Practice*, No. 11 2011:356-359

Antoft, Rasmus & Heidi H. Salomonsen (2012): 'Det kvalitative casestudium', i Antoft, Rasmus et al (red.): *Håndværk og horisonter – Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Viborg, Syddansk Universitetsforlag. 1. Udgave, 2. oplag.

Ashford, Sue & Samir Nurmohamed (2012): 'From past to present and Into the Future: A Hitchhiker's Guide to the Socialization Literature', in Wanberg, Connie R. (ed.): *The Oxford Handbook of Organizational Socialization*. New York, Oxford University Press.

Ashforth, Blake E., David M. Sluss & Spencer H. Harrison (2007): 'Socialization in Organizational Contexts', in Hodgkinson, Gerard P. & J. Kevin Ford (ed.): *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Great Britain, John Wiley & Sons. Volume 22.

Birkler, Jacob (2014): *Videnskabsteori*. København, Munksgaard.

Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard (2015): 'Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion', i Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard (red): *Kvalitative metoder*. Letland, Hans Reitzels Forlag.

Cameron, Joan et al (2011): 'An integrative literature review of student retention in programmes of nursing and midwifery education: why do students stay'. *Journal of Clinical Nursing*. Vol 20, 2011:1372-1382

Carr, Eloise & Allison Worth (2001): 'The use of the telephone interview for research'. *NT Research*, Vol 6 no 1, 2001:511-524

Clausen T. et al. (2017): *Dansk Psykosocialt Spørgeskema. Et spørgeskema om psykosocialt arbejdsmiljø: Dokumentationsrapport*. København, Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.

Clouder, Lynn (2003): 'Becoming professional: exploring the complexities of professional socialization in health and social care'. *Learning in Health and Social Care*, vol 2, no 4, 2003:213–222

Danske SOSU-skoler (2018): *Flere SOSU-elever skal gennemføre uddannelsen*. Tilgængelig via: <https://sosu.dk/nyheder-og-presse-2018/flere-sosu-elever-skal-gennemfoere-uddannelsen/>

De Vaus, David (2001): *Research Design in Social Research*. London, Sage Publications Ltd

EVA (2013): *At falde fra eller til – frafaldsanalyse for SØPU*. København, Dansk Evalueringsinstitut

Fagbladet FOA (2019a): *Kommunerne kæmper med kommende SOSU-mangel*. Tilgængelig via: <https://www.foa.dk/forbund/presse/seneste-pressemeddelelser/global/news/pressemeddelelser/2019/oktober/kommunerne-kaemper-med-kommende-sosu-mangel>

Fagbladet FOA (2019b): *Ny aftale sikrer 3.000 flere sosu-praktikpladser*. Tilgængelig via: <https://www.fagbladetfoa.dk/Artikler/2019/02/06/Ny-aftale-sikrer-3000-flere-sosu-praktikpladser>

Fagbladet FOA (2020): *Om jobbet – Social- og sundhedsassistent*. Tilgængelig via: <https://www.foa.dk/social-sundhed/min-faggruppe/social-og-sundhedsassistent/om-jobbet>

Ferris, Gerald R. et al (2009): 'Relationships at Work: Toward a Multidimensional Conceptualization of Dyadic Work Relationships'. *Journal of Management*, vol 35, no 5, 2009:1379-1403

Gilje, Nils & Harald Grimen (2002): *Samfundsvidenskabernes forudsætninger*. København, Hans Reitzels Forlag. 1. udgave, 7. oplag.

Gray, Morag & Lorraine N. Smith (2000): 'The qualities of an effective mentor from the student nurse's perspective: findings from a longitudinal qualitative study'. *Journal of Advanced Nursing*. Vol 32, no 6, 2000:1542-1549

Hammer, Sverri & James Høpner (2019): *Meningsskabelse, organisering og ledelse*. Letland, Samfundslitteratur.

Hamshire, Claire et al (2013): 'Should I stay or should I go? A study exploring why healthcare students consider leaving their programme'. *Nurse Education Today*, vol 33, 2013:889–895

Hjørring Kommune (2020): *Social- og sundhedsassistentelev*. Tilgængelig via: <https://hjoerring.dk/job/elev-hos-hjoerring-kommune/social-og-sundhedsassistentelev/>

Houghton, Catherine (2014): 'Newcomer adaptation': a lens through which to understand how nursing students fit in with the real world of practice'. *Journal of Clinical Nursing*, vol 23, 2014:2367-2375

Jacobsen, Michael Hviid (2012): 'Adaptiv teori – den tredje vej til viden', i Antoft, Rasmus et al (red.): *Håndværk & Horisonter – Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Odense, Syddansk Universitetsforlag. 1. Udgave, 2. Oplag.

Juul, Ida (2004): 'Erhvervsuddannelserne – et forsømt forskningsområde'. *Tidsskrift for arbejdsliv*, vol 6, nr 4, 2004:11-12

Karpatschhof, Benny (2015): 'Den kvalitative undersøgelsesform særlige kvaliteter', i Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard (red): *Kvalitative metoder*. Letland, Hans Reitzels Forlag.

KL (2018): *SOSU-elever falder fra dobbelt så ofte som andre erhvervsskoleelever*. Tilgængelig via: <https://www.kl.dk/nyhed/2018/november/sosu-elever-falder-fra-dobbelt-saa-ofte-som-andre-erhvervsskoleelever/>

Knudsen, Lisbeth (2012): 'Demografiske problemstilling', i Knudsen, Lisbeth: *Introduktion til demografisk metode*. Odense, Syddansk Universitetsforlag. 2. udgave.

Konlechner et al (2019): 'Prospective sensemaking, frames and planned change interventions: A comparison of change trajectories in two hospital units'. *Human relations*, vol 72, no 4 2019:706-732

Kramer, Michael (2010): *Organizational Socialization*. Cambridge, Polity Press.

Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2015): *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København, Hans Reitzels Forlag. 3. Udgave

Kvale

Larsen, Britt Ø. & Torben P. Jensen (2010): *Fastholdelse af elever på de danske erhvervsskoler*. København, AKF Rapport.

Lo Iacono et al (2016): *Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews*. *Sociological Research Online*. Vol 21, no 2 2016:1-25

Louis, Meryl (1980): 'Surprise and Sense Making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Setting'. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 25, No. 2 1980:226-251

Louw, Arnt & Niels-Henrik M. Hansen (2018): *Det gode uddannelsesliv i praktikken*. København, Sundheds- og Omsorgsforvaltningen, Københavns Kommune.

Maitlis, Sally & Scott Sonenschein (2010): 'Sensemaking in Crisis and Change: Inspiration and Insights From Weick (1988)'. *Journal of Management Studies*, vol 47, no 3, 2010:551-580

Maitlis, et al (2013): 'Sensemaking and emotion in organizations'. *Organizational Psychology Review* vol 3, no 3 2013:222-247

Passinfo (2020a): *Lovstof*. Tilgængelig via: <https://www.passinfo.dk/PASS-for-professionelle/Lovstof>.

Passinfo (2020b): *Social- og sundhedsassistentuddannelsen*. Tilgængelig via: <https://www.passinfo.dk/Social--og-sundhedsassistentuddannelsen/Uddannelsens-indhold>

Politikken (2020): *Optaget på sosu-skoler er faldet 41 procent på fem år*. Tilgængelig via: <https://politiken.dk/forbrugogliv/sundhedogmotion/art7874344/Optaget-p%C3%A5-sosu-skoler-er-faldet-41-procent-p%C3%A5-fem-%C3%A5r>

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

Rosness, Ragnar et al (2015): 'Prospective sensemaking in the operating theatre'. *Cognition, Technology and Work*, vol 18, 2015:53-69

Saks, Alan M. & Jamie A. Gruman (2012): 'Getting Newcomers On Board: A Review of Socialization Practices and Introduction to Socialization Resources Theory', in Wanberg, Connie R. (ed.): *The Oxford Handbook of Organizational Socialization*. New York, Oxford University Press.

Spradley, James (1979): *The ethnographic interview*. USA, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Szulevicz, Thomas (2015): 'Deltagerobservation', i Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder – En grundbog*. Letland, Hans Reitzels Forlag. 2. udgave, 2. oplag.

Tanggaard, Lene (2013): 'An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in a Danish contexts'. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol 65, no 3. 2013:422-439

Tanggaard, Lene & Charlotte Wegener (2012): *Flere velfærdsuddannede i Nordjylland: en frafaldsanalyse af uddannelserne til sygeplejerske, radiograf, social- og sundhedshjælper og social- og sundhedsassistent*. Region Nordjylland.

Tanggaard, Lene & Svend Brinkmann (2015): 'Interviewet: Samtalen som forskningsmetode', i Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard (red): *Kvalitative metoder – en grundbog*. København, Hans Reitzels Forlag. 2. Udgave, 2. oplag.

Van Maanen (1978): *People processing: Strategies of Organizational Socialization*. *Organizational Dynamics*, 1978:19-36.

Van Maanen, John & Edgar Schein (1978): 'Toward a Theory of Organizational Socialization'. Massachusetts Institute of Technology.

Weick, Karl (1995): *Sensemaking in Organizations*. London, Foundations for Organizational Science.

Yin, Robert (2018): *Case Study Research and Applications*. California, Sage Publications

11. Bilag: oversigt

Bilag 1 – Interviewguides: Elev og Underviser

Bilag 2 – Brev til elever

Bilag 3 – Mailbesvarelse: Uddannelseskonsulent, afdelingsledere og praktikvejledere

Bilag 4 – Transskription, Ann

Bilag 5 – Transskription, Bianca

Bilag 6 – Transskription, Fie

Bilag 7 – Transskription, Hasan

Bilag 8 – Transskription, Julie

Bilag 9 – Transskription, Kian

Bilag 10 – Transskription, Jane (underviser)

Bilag 11 - Transskription, Ane (underviser)