

Erhvervsintroducerende forløbs betydning for inklusion af udenlandsk arbejdskraft i social- og sundhedsfagene

- En undersøgelse af hvordan SOSU Esbjergs udbud af forløbet
Work in Healthcare bidrager til rekruttering og tilknytning af nye
elevgrupper til social- og sundhedsuddannelserne



Aalborg Universitet

Politik & Administration - Ledelse & Forvaltning

Specialeprojekt: 31/05-2024

Anna Holbæk: 20194142

Emilie Bak Dalsgaard: 20196030

Monika Deleuran Laursen: 20194349

Antal anslag: 267.909 $\approx$ 112 sider.

Abstract

This thesis examines how introductory courses in healthcare education can contribute to the recruitment of immigrants to the Danish healthcare sector. This is made relevant by the continuing need for more educated healthcare professionals seen in recent decades. The purpose of the study is to identify the factors within the educational program that are significant for the students' attachment to the field, as well as the challenges that may impede their completion of the education. To this end SOSU Esbjerg's course Work in Healthcare is applied as a case on introductory courses that aims to prepare bilingual students for an education in healthcare. Vincent Tinto's Model of Institutional Departure is modified and used to gain a theoretical insight into the students' attachment through interviews of students and teachers as well as observations of the classroom.

The results indicate that the students generally experience both an academic and social attachment to the institution as well as to the healthcare sector in general. This is seen through the students' motivation, participation, and identification with the field, as well as their status as a subgroup on campus, which contributes to a feeling of the classroom constituting a small community.

However, several areas were identified where the attachment to the institution is challenged. The differences in academic levels between the students make it difficult for the teachers to find a common level and can lead to conflict among the students. Additionally, cultural differences and culturally centered behaviors among the students lead to frustration in the classroom. Therefore, it is crucial that teachers and coordinators take on multiple roles, including mediating conflicts and ensuring the maintenance of a positive learning environment.

Furthermore, it is found that municipalities, as the facilitator of students' internships, play a significant part in the students' integration. However, how the municipalities introduce the students to the work environment and which initiatives are offered by the municipalities vary. This difference can be problematic as it means that students do not complete the Work in Healthcare program on equal terms. As a result, the relationship between the educational institution and the municipalities is seen as an area for improvement.

The results of the analysis show significant factors for the group's integration process. This is applicable in the context of SOSU Esbjerg and the collaborating municipalities as well as other

educational institutions with similar partnerships. Successful recruitment of this group to undertake health care tasks not only addresses the issue of staff shortages but also contributes to immigrant integration.

INDHOLDSFORTEGNELSE

KAPITEL 1: PROBLEMFELT	6
UNDERSØGELSESSPØRGSMÅLET	10
INTRODUKTION TIL WORK IN HEALTHCARE	11
KAPITEL 2: LITTERATURGENNEMGANG.....	14
LITTERATURGENNEMGANGENS HENSIGT	14
UDDANNELSES- OG FRAFALDSLITTERATURENS UDVIKLING OVER TID.....	15
CENTRALE FORSKNINGSTRADITIONER I FRAFALDSLITTERATUREN	16
DEN DANSKE UDDANNELSES- OG FRAFALDSLITTERATUR	18
TILKNYTNING OG FRAFALD PÅ DE DANSKE ERHVERVSUDDANNELSER.....	22
ELEVGRUPPEN PÅ SOCIAL- OG SUNDHEDSUDDANNELSERNE I DANMARK	24
KAPITEL 3: UNDERSØGELSENS TEORETISKE UDGANGSPUNKT	27
ANVENDELIGHEDEN AF TINTOS MODEL	33
VIDEREUDVIKLING AF TINTOS MODEL.....	36
DE UDARBEJDEDE KODER.....	41
<i>Konsekvensen af teoretiske overlap i operationaliseringen</i>	42
<i>Operationalisering af de enkelte koder</i>	43
<i>Personlige egenskaber</i>	43
<i>Præ-målorientering</i>	43
<i>Faglig integration</i>	43
<i>Social integration</i>	45
<i>Målorientering</i>	47
KAPITEL 4: UNDERSØGELSENS METODOLOGISKE UDGANGSPUNKT	48
CASEDESIGN	48
INDSAMLING AF EMPIRI.....	49
<i>Informantgruppen og udvælgelseslogikken</i>	49
<i>Ansatte på SOSU Esbjerg</i>	50
<i>Nuværende og tidligere kursister</i>	51
<i>Interviewmetoden</i>	52

<i>Interviewguides</i>	53
<i>Sproglige barrierer</i>	54
<i>Gruppeinterview</i>	55
<i>Ekspertinterviews</i>	55
<i>Observationsmetoden</i>	56
<i>Klasseværelset som ramme</i>	56
<i>Observationernes formål</i>	56
<i>Observatørens rolle</i>	57
<i>Betydningen af det metodiske samspil</i>	58
INDHOLDSANALYSE OG KODNINGSSTRATEGI	58
<i>Den kvalitative indholdsanalyse</i>	59
<i>Kodning af empirien</i>	59
<i>Kodningsstrategi</i>	60
KVALITETSKRITERIER	61
<i>Deskriptiv validitet</i>	62
<i>Fortolkningsvaliditet</i>	63
<i>Teoretisk validitet</i>	63
<i>Økologisk validitet</i>	64
ANALYSESTRATEGI	64
KAPITEL 5: ANALYSE	66
TEMA 1: GRUPPEN AF KURSISTER	66
<i>Etableringen af kontakt mellem kursist, kommune og uddannelsesinstitutionen</i>	67
<i>Kursisternes forskellige baggrund og præmis for at tage en uddannelse i Danmark</i> ..	68
<i>Den præ-eksisterende nationale tilknytning</i>	69
<i>Kursisternes relation og identifikation med social- og sundhedsfaget</i>	70
<i>Formålet med forløbet og kursisternes ambitioner</i>	72
<i>Delkonklusion</i>	73
TEMA 2: MØDET MED DET DANSKE UDDANNELSESSYSTEM	75
<i>Oplevelsen af undervisningen som meningsfuld</i>	75
<i>Kendetegn for gruppens tilgang til undervisning</i>	79
<i>Nationalitet og forskellig adfærd i klasselokalet</i>	83
<i>Gruppearbejdets funktion</i>	85

<i>Læring i hjemmet</i>	87
<i>Forløbets resultater</i>	89
<i>Delkonklusion</i>	89
TEMA 3: KOMMUNENS ROLLE I DEN FAGLIGE IDENTIFIKATION OG INTEGRATION	92
<i>Vilkår for det gode praktikforløb</i>	92
<i>Praktikkens betydning for kursisternes faglige identifikation</i>	97
<i>Kommunens initiativer som medierende faktor</i>	98
<i>Delkonklusion</i>	100
TEMA 4: KLASSENS FÆLLESSKAB OG ÅND	103
<i>Klassens sammenhold</i>	103
<i>Fællesskabet og privatlivet</i>	105
<i>Grupperinger og betydningen af nationale fællesskaber</i>	106
<i>Delkonklusion</i>	108
TEMA 5: KURSISTERNES INTERAKTION MED DET STORE FÆLLESSKAB	110
<i>Betydningen af de fysiske rammer</i>	110
<i>Afsondret fra skolemiljøet</i>	111
<i>Delkonklusion</i>	113
KAPITEL 6: DISKUSSION	114
LOGIKKEN BAG AT STUDERE EN SUCCES	114
UNDERSØGELSENS BIDRAG	116
BEGRÆNSNING AF CASENS GENERALISERBARHED	117
BETYDNING AF KONTEKST FOR GENERALISERING	118
TEORIENS ROLLE I UNDERSØGELSEN AF BEDST PRACTICE	119
KAPITEL 7: KONKLUSION	122
LITTERATURLISTE	125

Kapitel 1: Problemfelt

Danmark står over for massive udfordringer med at skaffe arbejdskraft nok til de store velfærdsområder som ældreområdet, børn- og ungeområdet samt sundheds- og uddannelsessektoren. Her vil personalekapaciteten fremover ikke være tilstrækkelig til at kunne opretholde kvaliteten i de nuværende velfærdsfunktioner (Regeringen, 2022). Mangel på såkaldte 'varme hænder' i den offentlige sektor har derfor fået en stor politisk årvågenhed. I efteråret 2023 kom Robusthedskommissionen med anbefalinger til, hvordan man bør sikre mere personale og mere tid til kerneopgaverne i sundhedssektoren (Indenrigs- og Sundhedsministeriet, u.å.a). Ligeledes retter Uddannelses- og Forskningsministeriets nyeste reformkurs "Forberedt på Fremtiden" sig mod at sikre fremtidens personalekapacitet. Dette indebærer blandt andet en sikring af flere erhvervsuddannede i fremtiden samt nye rekrutteringsstrategier for lærer til folkeskolen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, u.å.; Børne- og Undervisningsministeriet, 2024a). Særligt rekruttering af social- og sundhedsmedarbejdere har i den seneste tid været omdiskuteret. Dette skyldes blandt andet en ny politisk aftale om at udvide positivlisten til at inkludere social- og sundhedsfagområdet og annonceringen af det nye udspil "Forberedt til Fremtiden III", hvis primære fokus er en sikring af flere uddannede social-og sundhedsmedarbejdere.

Økonomiske incitamenter har haft succes med at øge rekrutteringen af elever over 25 år til social- og sundhedsuddannelser, hvorfor der ses en stigning i antallet af nyuddannede social- og sundhedsmedarbejdere på omkring 15 procent fra 2020 til 2022 (Ritzau, 2022; Børne- og Undervisningsministeriet, 2024a). Til trods for denne udvikling peger nationale fremskrivninger på, at efterspørgslen på social- og sundhedsmedarbejdere fortsat langt vil overstige udbuddet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024a, s. 9). Dette er grundet i den demografiske udvikling, som betyder, at rekrutteringsgrundlaget af arbejdskraft ikke stiger i samme grad som gruppen af ældre borgere uden for den erhvervsaktive alder (Kommission for robusthed i sundhedsvæsenet, 2023, s. 4). Det forventes, at der i Danmark i 2028 vil være 150.000 flere ældre borgere, end det var tilfældet i 2018. Dette svarer til en stigning på 58 procent af den gruppe, som i størst grad er afhængig af social- og sundhedspersonalet (Danmarks Statistik, 2018). Derfor står det danske samfund overfor en betydelig udfordring i forhold til at sikre nok arbejdskraft til varetagelse af ældreplejen.

Det anslås, at der i Danmark i 2035 vil være en mangel på omkring 15.000 social- og sundhedshjælpere og social- og sundhedsassistenter (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024a, s 9). Social- og sundhedsmedarbejderne uddannes med fokus på at udvikle de nødvendige kompetencer indenfor et bredt sigte af sygepleje, omsorgsopgaver og personlig hjælp, hvilket gør dem særligt kvalificerede til at varetage omsorgs- og sygeplejeopgaver. Udover at social- og sundhedsmedarbejdere varetager mange af de essentielle pasnings- og plejeopgaver på ældreområdet såsom hjælp til personlig hygiejne, indkøb, madlavning og socialt samvær, udfører social og sundhedsmedarbejdere i dag også omkring 61 til 85 procent af sygeplejeopgaverne i den kommunale ældrepleje. Opretholdelsen og driften af ældreplejesektoren hviler derfor i høj grad på disse medarbejdere (Topholm, 2021). Det leder til konklusionen om, at såfremt der ikke igangsættes indsatser med det formål at ændre den nuværende udvikling, vil Danmark fremover være udfordret på at opretholde nogle af velfærdsstatens vigtigste kerneopgaver (Sørensen, 2004).

For at imødekomme den stigende efterspørgsel på social- og sundhedshjælpere og social- og sundhedsassistenter er der gennem de seneste år blevet implementeret en række indsatser med det formål at tiltrække, tilknytte samt opkvalificere medarbejdere. Herunder kan nævnes initiativer, der understøtter muligheden for senkarriere eller et karriereskifte som eksempelvis indførelsen af voksenelevløn til alle personer over 25 år gennem hele uddannelsen (Ritzau, 2024). Ligeledes ses indsatser, der er baseret på frivilligt arbejde eller er forankret i udbud af fritidsjob til unge. Her kan blandt andet nævnes såkaldte spireprojekter, hvor børn og unge hjælper til på plejehjem og samtidigt kan dyrke deres interesse i omsorgsfagene og styrke deres tilknytning til social- og sundhedsfeltet (Handberg, 2023). Samtidig har politiske forslag om et såkaldt 'samfundsværnepligt' for unge på de velfærdsområder, der mangler arbejdskraft, fyldt i det politiske billede (Rosendahl, 2022).

Senest har tiltag om at rekruttere personer med indvandrerbaggrund til de danske velfærdsinstitutioner fået stor opmærksomhed. I januar 2024 blev der indgået en politisk aftale om rekruttering af udenlandsk arbejdskraft til sundhedsområdet mellem SF, Konservative, Radikale Venstre, Liberal Alliance og regeringen. Denne er funderet i en anerkendelse af, at der aktuelt ikke er den fornødne arbejdskraft i Danmark til at understøtte sundhedsvæsenet. Aftalen indebærer primært initiativer for, hvordan der mere effektivt kan

indhentes arbejdskraft fra udlandet til Danmark for at sikre nok hænder til at varetage de eksisterende opgaver (Indenrigs- og Sundhedsministeriet, 2024).

Flere initiativer har modsat forankring i rekruttering af personer med udenlandsk oprindelse, der allerede er bosat i Danmark, men som står udenfor arbejdsmarkedet. Rekruttering og opkvalificering af denne gruppe til at varetage social- og sundhedsopgaver kan både være medvirkende til at løse problemstillingen om mangel på arbejdskraft inden for velfærdsområderne, samt skabe en større integration for en marginaliseret gruppe. Flere af de kommuner, der allerede indtænker indbyggere med udenlandsk baggrund som en del af rekrutteringsstrategierne, peger derfor også på, at der hos denne gruppe ligger en ressource, som er oplagt at trække på i sikringen af fremtidens velfærdsstat (Mandrup, Skou & Rauwald, 2023).

Der findes i et vist omfang internationale erfaringer med at indhente arbejdskraft til syge- og plejerelaterede opgaver, som hovedsageligt bygger på rekruttering af faggrupperne bestående af sygeplejersker og sygeplejeassistenter (Troy et al., 2007). Manglen på sundhedspersonale, herunder i særdeleshed sygeplejersker, er en alvorlig global problematik, der derfor har stor international bevågenhed (Lindberg, 2019).

Inden for Europas grænser fremhæves Tyskland som værende ekstraordinær, da landet er gået radikalt anderledes til værks i deres forsøg på at rekruttere udenlandsk arbejdskraft. Tysklands rekrutteringsinitiativer omfatter blandt andet tyskundervisning til sygeplejersker, som kommer fra lande med høj arbejdsløshed. Efter endt uddannelse tilbydes sygeplejerskerne jobs i det tyske sundhedsvæsen (Dandanell, 2022; United Nations Network on Migration, u.å.; Bundesagentur für Arbeit, u.å.). Initiativet, som blev påbegyndt allerede i 2013, har vist sig særdeles succesfuldt, idet langt størstedelen af dem, der er kommet til Tyskland gennem ordningen, fortsætter med at arbejde indenfor feltet. Det er ifølge tyske myndigheder lykkedes Tyskland gennem programmet at rekruttere omkring 3.500 sygeplejersker siden projektets opstart (Dandanell, 2022; Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, 2022).

Selvom indvandringen har været stigende siden ankomsten af de første gæstearbejdere i 1960'erne, er der i en dansk kontekst kun få erfaringer med at rekruttere udenlandsk arbejdskraft til syge- og plejeområdet (Danmarks Statistik, 2024). Beskæftigelsen af personer med indvandrerbaggrund bosat i Danmark er dog præget af en vis dualitet. Således er det

kendetegnende for personer med udenlandsk oprindelse, der er i beskæftigelse i Danmark, at de oftest arbejder indenfor et højt specialiseret felt eller inden for et fagområde, hvor ingen eller kort uddannelse er nødvendig.

Den første gruppe af beskæftigede er kendetegnet ved at have en særlig viden og erfaring inden for et fagområde eller særlige ledelsesmæssige positioner, som gør dem attraktive for virksomheder og offentlige organisationer. Gruppen spænder således over personer med ledelsesmæssigt ansvar på højeste administrative niveau samt lønmodtagere med stillinger, som kræver en særlig grad af specialisering og færdighed. Denne gruppe omfatter således professioner som ingeniører, IT-medarbejdere, arkitekter og journalister (Gorinas & Jakobsen, 2015, s. 57-58; Jørgensen & Hidan, 2023, s. 19). Særligt i engelsksprogede jobfunktioner, eksempelvis indenfor IT-branchen, er der generelt i Danmark en relativt stor villighed til at ansætte højt specialiserede udenlandsk arbejdskraft (Jørgensen & Hidan, 2023, s. 13-14).

Langt de fleste personer med indvandrerbaggrund tilhører dog de beskæftigelsesgrupper, hvis stillinger kræver færdigheder på et grundniveau som eksempelvis arbejde inden for landbruget, gartneri samt varetagelse af stort maskineri, eller jobs som kræver en lav grad af introduktion eller uddannelse. Dette gælder jobs indenfor rengøring, transport, pakke- og vagtopgaver (Gorinas & Jakobsen, 2015, s. 57-59). Denne type arbejde bliver i stigende grad outsourcet til store firmaer, som står for opgavevaretagelsen af disse services for virksomheder og organisationer. Jobbene er præget af en stor grad af enkeltmandsarbejde, isolering fra andre medarbejdere og skæve arbejdstider. Således nødvendiggør disse stillinger ikke nogen særlig grad af sproglige kundskaber, kendskab til det danske arbejdsmarked eller kulturel integration. Integration af indvandrergrupperne i sådanne virksomheder indenfor disse felter kan derfor ske forholdsvist uproblematisk, idet det ikke kræver nogen videre kulturel integration af medarbejderne (Ejrnæs, 2008, s. 7).

I Danmark har man dog ikke tradition for at rekruttere udenlandsk arbejdskraft til jobs, som kræver færdigheder på et mellemniveau. Disse jobs omfatter blandt andet relations- og omsorgsarbejde i daginstitutioner samt syge- og plejerelevante opgaver. Således er andelen af personer med udenlandsk oprindelse med ansættelse inden for denne sektor betydeligt mindre (Gorinas & Jakobsen, 2015, s. 57-59).

Ovenstående er blandt andet grundet i, at sproglige og kulturelle barrierer har en særlig betydning for udførelsen af denne type af arbejde. Dette fører til, at arbejdsgiverne udviser en

langt mindre villighed til at ansætte personer med indvandrerbaggrund inden for sundheds- og plejeområdet, men også at befolkningen i højere grad har forbehold ved, at denne gruppe skal producere velfærdsservicen. Dette skyldes i høj grad en bekymring for manglende sprogkunderskaber (Jørgensen & Hidan, 2023, s. 13-18). Endvidere eksisterer der generelt hos befolkningen bekymringer for faglige og kulturelle udfordringer for gruppen af udenlandske medarbejdere, som kommer uden for det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde. Reservationer blandt befolkningen ses dog mindsket, hvis disse grupper af udenlandsk arbejdskraft modtager danskundervisning, således at de kan kommunikere på et moderat samtaleniveau (Jørgensen & Hidan, 2023, s. 18). I rekrutteringen af udenlandske arbejdstagere er det derfor vigtigt at de modtager faglige, kulturelle og sproglige kvalifikationer, som gør dem i stand til at varetage et arbejde inden for social- og sundhedsområdet.

Med formålet om at øge rekrutteringen til social- og sundhedsuddannelserne har flere uddannelsesinstitutioner og kommuner de seneste år udviklet initiativer omkring introforløb målrettet personer med udenlandsk baggrund. Disse introforløb har til formål at give gruppen af udenlandske arbejdstagere kompetencerne og motivationen til at gennemføre en social- og sundhedsuddannelse. Dette indebærer blandt andet sprog- og kulturundervisning samt et fagligt og praktisk kendskab til feltet. Grundet den begrænsede erfaring med at rekruttere udenlandsk arbejdskraft til de relationelle velfærdsfag, findes der dog en mangel på viden om, hvordan uddannelse af denne gruppe bedst indføres og gennemføres i en dansk kontekst.

Det er dermed af samfundsmæssig relevans at belyse, hvilke faktorer der er af betydning for, at målgruppen gennemfører introforløbet, fortsætter videre på en social- og sundhedsuddannelse og i sidste ende bliver en del af det danske arbejdsmarked. Målet for denne undersøgelse er derfor at klarlægge nedenstående spørgsmål:

Undersøgelsesspørgsmålet

Hvilken betydning har erhvervsintroducerende forløb for tosprogede personers rekruttering til social- og sundhedsuddannelsen, og hvilke potentielle barrierer kan udfordre en succesfuld tilknytning?

Undersøgelsen tager udgangspunkt i introforløbet Work in Healthcare, der er et erhvervsintroducerende forløb målrettet tosprogede kursister, som har anden etnisk baggrund

end dansk. Forløbet har til formål at introducere kursisterne til social- og sundhedsfaget og klargøre dem til det almene undervisningsforløb. Dette undersøges med det formål at afdække, hvilke faktorer, der har betydning for kursisternes institutionelle tilknytning. Nærværende undersøgelse vil derfor stille skarpt på, hvilke processer, der præger forløbet, hvorfor undersøgelsen vil have særlig blik for, hvilke faktorer der enten understøtter eller udfordre kursisternes tilknytning til SOSU Esbjerg. Undersøgelsen Work in Healthcare sker gennem interviews af studerende og ansatte på SOSU Esbjerg samt observationer af undervisningssituationer. Nedenfor fremgår en kort beskrivelse af introforløbets udformning, formål og baggrund.

Introduktion til Work in Healthcare

SOSU Esbjergs forløb Work in Healthcare vil fungere som en case på erhvervsintroducerende introforløb, der har til formål at rekruttere tosprogede til social- og sundhedsuddannelserne. SOSU Esbjergs forståelse af tosprogede henleder til personer med udenlandsk baggrund, der ikke har dansk som modersmål, har haft sin skolegang uden for Danmark og som har behov for en opkvalificering af deres sproglige kompetencer.

Siden opstarten i 2020 er det gennem Work in Healthcare lykkedes at skabe en øget rekruttering af gruppen af personer med anden etnisk baggrund til social- og sundhedsuddannelserne. Dette findes på baggrund af et lavt frafald blandt kursisterne på introforløbet, der typisk ses at fortsætte videre på en almen social- og sundhedsuddannelse efterfølgende. Ligeledes forekommer en høj gennemførselsprocent blandt gruppen, der fortsætter i et videre uddannelsesforløb.

I nedenstående vil introforløbets opbygning og formålsbestemmelsen baseret på uddannelsesmålene for arbejdsmarkedsuddannelserne (AMU-mål) kort beskrives med henblik på at skabe en grundlæggende forståelse for strukturen samt formatet for Work in Healthcare.

Work in Healthcare er udviklet som et forløb, der går forud for grundforløbet på de almene social- og sundhedsuddannelser og har til formål at sikre, at kursisterne klædes på til at kunne søge ind på de almene uddannelsesforløb. Optagelseskravene for at komme ind omfatter

danskuddannelse på minimum 2.3 niveau fra enten FVU¹, sprogskole eller tilsvarende, et matematikkundskab svarende til 9. klasseniveau, en gældende opholdstilladelse samt en ren straffeattest. Introforløbet er målrettet tosprogede personer, som har potentiale for og interesse i fremtidig uddannelse og arbejde indenfor social- og sundhedsområdet (Madsen & Riess, 2024).

Et andet centralt vilkår for at blive optaget på Work in Healthcare er ansættelse hos en kommune. Det skyldes, at det er kommunen som finansierer kursisternes forløb på SOSU Esbjerg. Dertil er det kommunerne, der under selve introforløbet såvel som det eventuelle videre uddannelsesforløb, udbetaler en månedsløn på omkring 22.000 kr. til kursisterne. (Social- og Sundhedsskolen Esbjerg, u.å.a). De kommuner, som har kursister på Work in Healthcare er: Varde Kommune, Fanø Kommune, Esbjerg Kommune, Billund Kommune og Vejen Kommune (Social- og Sundhedsskolen Esbjerg, u.å.b).

Kursisternes praktikforløb er ligeledes faciliteret af kommunerne sådan, at kursisterne får tildelt en praktikplads på en kommunal arbejdsplads såsom et plejehjem eller bosted. Det er kommunen i sammenspil med SOSU Esbjerg, som vurderer om kursisterne kan fortsætte videre på et grundforløb efter at Work in Healthcare er færdiggjort.

Beslutningen om at lade kursisten fortsætte tages blandt andet på baggrund af de sprogscreeninger, som foretages ved kursistens opstart og afslutning, som giver en indikation på den enkelte kursists faglige udvikling. Godkendes kursisten, er det dermed muligt for vedkommende at fortsætte på et videre uddannelsesforløb. Dette er også tilfældet, hvis kursisten ellers ikke kan leve op til de alment gældende krav og retningslinjer for optagelse i forhold til niveau af bestået danskuddannelse. Ved almen optagelse på social- og sundhedsuddannelserne er der krav om at have bestået faget dansk på D-niveau eller have bestået en tilsvarende prøve (Fællesudvalget for Erhvervsrettede Velfærdsuddannelser, 2022, s. 4).

Introforløbet er opbygget af henholdsvis tre skoleperioder og to praktikperioder, som forløber sig over omkring 20,5 uger og er formålsbestemt og sammensat på baggrund af AMU-målene. Det er dermed op til den enkelte underviser at tilrettelægge undervisningen og

¹ Forberedende voksenuddannelse (FVU) er målrettet voksne over 25 år, som ønsker forbedret skrive-, læse- og matematikfærdigheder eller færdigheder indenfor engelsk og digital opgaveløsning. Øverste trin (trin 4) er svarende til færdigheder på et 9. klasseniveau (Børne- og undervisningsministeriet, u.å.f).

udvælge det bedst egnede materiale og litteratur, således at dette lever op til og er i overensstemmelse med AMU-målbeskrivelserne. For at skabe et overblik over AMU-målene, er disse kort beskrevet i nedenstående *figur 1*.

Figur 1. Overblik over AMU-mål for Work in Healthcare

AMU-mål	Beskrivelse
AMU 45571 Fagunderstøttende dansk F/I	“Fagunderstøttende dansk som andetsprog har til formål at støtte tosprogede deltagere i at gennemføre arbejdsmarkedsuddannelse. Uddannelsen kan kun tilbydes sammen med anden arbejdsmarkedsuddannelse.” (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.a)
AMU 45572 Dansk som andet sprog for F/I basis	“Deltagerne kan anvende dansk som andetsprog på et elementært niveau. De har kendskab til det mest centrale almene og specifikke fagsprog inden for et relevant fagområde. Målet er at kunne varetage relevante jobfunktioner.” (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.b)
AMU 45573 Dansk som andetsprog for F/I, almen niveau	“Efter uddannelsen kan deltagerne anvende dansk som andetsprog til almen kommunikation. De kan anvende væsentlige sproglige områder inden for alment og specifikt fagsprog med henblik på at kunne varetage relevante jobfunktioner.” (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.c)
AMU 40533 Introduktion til et brancheområde F/I	“Uddannelsen sigter mod, at deltagerne, der har dansk som andetsprog, bliver introduceret til at arbejde inden for en branche. De kan varetage enkelte jobfunktioner og har kendskab til det danske arbejdsmarked og f.eks. arbejdspladskultur.” (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.d)
AMU 48596 Ergonomi inden for faglært og ufaglært arbejde	“På dette kursus lærer du at variere dine arbejdsstillinger og dermed undgå nedslidning. Du lærer også at kommunikere om ergonomi og arbejdsprocesser. Endelig lærer du om den danske model for arbejdsmiljø og hvordan man anmelder arbejdsskader.” (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.e)

Det fremgår, at sigtet med introforløbet er at styrke kursisternes sproglige kompetencer såvel som at introducere dem til fagområdet og det danske arbejdsmarked. Ovenstående beskriver

således både Work in Healthcares struktur og formålsbestemmelse. I næste kapitel vil følge en litteraturgennemgang, der vil skabe en kontekst for casen og belyse det felt, som undersøgelsen skriver sig ind i.

Kapitel 2: Litteraturgennemgang

For at indsamle den relevante litteratur samt skabe et dækkende overblik over den gældende forskning på feltet omkring uddannelse og frafald, har fremsøgningen af materiale foregået på de danske universiteters databaser med det formål at lokalisere den danske forskning på området. Ligeledes er de danske bibliotekers database Bibliotek.dk benyttet samt suppleret med Google Scholar for en bredere søgning. Centrale søgeord, der har præget den indledende fase af litteratursøgningen, er: “frafald”, “tilknytning”, “integration”, “læring” og “læringsudbytte”.

Desuden er kædesøgning blevet anvendt som søgeteknik, hvilket har indebåret en gennemgang af centrale teksters referenceliste, der er benyttet til at informere og inspirere den videre litteratursøgning. Fremsøgningen på de forskellige databaser og kædesøgningen har bidraget til, at det har været muligt at identificere centrale tekster inden for forskningsområdet om uddannelses- og frafaldsminimering samtidig med, at det har bidraget til et bredt teoretisk og empirisk overblik.

Litteraturgennemgangens hensigt

Undersøgelsens formål med at studere potentielle udfordringer og muligheder i arbejdet med at fastholde og uddanne flere social- og sundhedsmedarbejdere, skriver sig ind i et større forskningsfelt omhandlende uddannelse og frafald. Dette følger af, at litteraturen omkring frafald og tilknytning både repræsenterer et område, der dækker tematisk bredt, og strækker sig ind i flere forskningstraditioner.

Med henblik på at skabe indsigt i det forskningsfelt, som nærværende undersøgelse relaterer sig til, vil den nedenstående litteraturgennemgang introducere relevante dele af frafaldsforskningen. Dette har til formål at skabe et teoretisk og empirisk indblik i den eksisterende litteratur, der danner konteksten for nærværende undersøgelses bidrag til forskningsfeltet.

I forlængelse vil det nedenstående afsnit først præsentere de primære hovedtræk i frafaldsforskningens udvikling. Dette gøres for at synliggøre, hvilke teorier og forestillinger der præger feltet og den forskning, der bliver bedrevet om, hvad der foranlediger frafald, og hvordan konceptualiseringer om frafald kan indfanges og forstås. Der vil følge en introduktion til, hvilke forestillinger og teorier der præger en dansk uddannelseskontekst. Her vil Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) inddrages til at illustrere anvendelsen af centrale begreber i moderne dansk frafaldsforskning.

Grundet undersøgelsens fokus på erhvervsintroducerende forløb er det derudover centralt at belyse frafald som fænomen på erhvervsuddannelserne. Afsluttende i litteraturgennemgangen vil der derfor stilles skarpt på, hvad der kendetegner frafald og tilknytning på de danske erhvervsuddannelser og social- og sundhedsuddannelserne specifikt.

Uddannelses- og frafaldslitteraturens udvikling over tid

Inden for uddannelsessektoren har frafaldsminimering siden etableringen af de første formelle uddannelser vakt stor videnskabelig interesse (Reimer & Andersen red., 2022, s. 23-24). Gældende for hoveddelen af de teoretiske perspektiver udviklet før 1960'erne er et traditionelt fokus på at undersøge individuelle personkarakteristikas betydning for den studerendes frafald. (Bang, 2014, s. 2). Først frem mod de tidlige 1970'ere blev de første teoretiske modeller, som systematisk undersøger og konceptualiserer frafald som en proces udviklet (Berger et al., 2012; Aljohani, 2016, s. 2).

Frafaldsforskningen er dermed i slutningen af 1960'erne og begyndelsen af 1970'erne kendetegnet ved et brud med den etablerede forståelse af de grundlæggende årsager til frafald. Blandt de tidlige udgivelser, vedrørende tilknytning og frafald, forstås frafald hovedsageligt som et resultat af ringe akademisk performance. Dermed ses frafald her som værende en begivenhed, der udelukkende er baseret på en institutionel vurdering af, hvorvidt den studerende fortsat skal være tilknyttet uddannelsen eller grundet utilstrækkelige akademiske evner skal forlade institutionen. Centralt for den nyere frafaldslitteratur er dog et gennemgående opbrud med forståelsen af, at det er uddannelserne, der eksklusivt vælger og fravælger de studerende (Aljohani, 2016, s. 3-4).

Opgøret med den klassiske forståelse af frafald som betinget af institutionen kan i særdeleshed tilskrives Tintos (1975, 1993) udvikling af en teoretisk model for studerendes integrationsproces. Tintos Institutional Departure Model udgør én af de første modeller med

fokus på tilknytning af studerende, og har gennem tiden opnået stor anerkendelse i internationalt forskningsregi. Grundet modellens paradigmatisk status gør Tintos grundforståelser omkring elevfastholdelse og frafald sig derfor fortsat særdeles relevant i den nutidige forskning på området (Ulriksen et al., 2010, s. 39; Hanson et al., 2017, s. 34; Reimer & Andersen red., 2022, s. 23-24). Dette skyldes blandt andet en bred anerkendelse af, at den studerende i lige så høj grad selv til- og fravælger institutionen i frafaldsprocessen. Endvidere er Tintos teoretiske forståelse af tilknytning som en proces, der forekommer både i et fagligt og i et socialt system, bredt accepteret. Tintos anskuelse af frafald som en proces er sammenhængende med hans anerkendelse af behovet for at inddrage flere forskningstraditioner for at forstå de mekanismer, der foranlediger frafald (Tintos, 1975, 1993; Hanson et al., 2017, s. 34; Burke, 2019; Aljohani, 2016, s. 6).

Hvordan tilknytning til uddannelsesinstitutioner anskues, og hvilket fokus der tillægges i undersøgelsen af frafald, divergerer i litteraturen afhængigt af, hvilken forskningstradition som undersøgelserne er funderet i. Blandt de mest fremtrædende perspektiver inden for frafaldsforskningen kan nævnes en orientering mod undervisningsmiljøets betydning samt teorier funderet et i sociologisk eller psykologisk perspektiv (Braxton, 2000; Habley et al., 2012; Braxton & Hirschy, 2005; Tinto, 1993). I nedenstående vil de centrale forskningstraditioner kort redegøres for. Disse forskellige forskningstraditioner præsenteres, da de findes grundlæggende for forståelsen af de adfærdsmønstre, der relaterer sig til tilknytning og frafald i en dansk uddannelseskontekst og specifikt for erhvervsuddannelser. Når der i de senere afsnit, omhandlende uddannelsesadfærd, præsenteres aktuel data vedrørende sammenhæng mellem elevkaristika og frafald, skal det derfor ses i henhold til eksisterende viden om, hvad der driver tilknytning og frafald.

Centrale forskningstraditioner i frafaldslitteraturen

Inden for frafaldsforskningen findes flere centrale traditioner funderet i psykologien og sociologien samt organisationsteoretiske og økonomiske perspektiver. Følgende vil kort skitsere disse traditioners hovedfokus.

Kendetegnende for de teorier, som beskæftiger sig med et organisatorisk perspektiv, er at disse orienterer sig mod undersøgelse af institutionens administrative systemer, ressourcer og

faciliteters betydning for den studerendes tilknytning til uddannelsen (Metzner & Bean, 1987, s. 15-38; Habley et al., 2012, s. 23-24).

Teorier, som er funderet i økonomiske perspektiver, er kendetegnet ved, at disse forstår frafald på baggrund af økonomiske strukturer og incitament. Særligt kendt i feltet er cost-benefit analyse. Formålet hermed er at opnå indsigt i den studerendes afvejninger vedrørende tid og energi brugt på studiet i forhold til fordelene ved at gennemføre uddannelsen.

Økonomiske teorier benyttes derfor med den primære hensigt at forstå, hvad der foranlediger individets valg om frafald eller gennemførsel af studie gennem økonomiske afvejninger (Aljohani, 2016, s. 3; Habley et al. 2012, s. 25).

Den sociologiske frafaldsforskning er i stedet orienteret mod, hvordan relationen og interaktionen mellem institutionen og den studerende er en afgørende faktor for beslutningen om gennemførsel af uddannelse eller frafald (Aljohani, 2016, s. 2). Her anses den studerendes baggrund blandt andet at være betydende for, hvad der former den studerendes interaktion med institutionen (Aljohani, 2016, s. 3; Braxton, 2000, s. 133). Studerendes sociodemografiske baggrundskarakteristika såsom socioøkonomisk status, køn og etnicitet, findes derfor at være centrale for at forstå de processer, der leder til frafald (Berger, 2000, s. 111).

Psykologiske studier omhandler derimod, hvordan psykologiske processer og mekanismer yder indflydelse på den studerendes adfærd og resultater. Individuelle faktorer såsom motivation, engagement og trivsel anses at have en central rolle i den studerendes valg om frafald (Aljohani, 2016, s. 3-4). Særligt engagement findes at være en forudsætning for fastholdelse (Fredricks et al., 2004; Szabó, 2024). Engagement refererer her til den studerendes grad af deltagelse i akademisk arbejde og anden form for interaktion med og deltagelse i aktiviteter, som relaterer sig til uddannelsen og institutionen. Det er den studerendes engagement, som er afgørende for den studerendes læring samt personlige udvikling og dermed tilknytning (Austin, 1999, s. 528-29). Udover indsigt i betydningen af personlige indstillinger og attituder indebærer de psykologiske studier også indblik i, hvordan studerendes oplevelser i og med institutionen er formende for deres holdning til institutionen og valget om frafald (Bean & Eaton 2002). Det er disse holdninger, der i sidste ende påvirker de studerendes intentioner om at blive på institutionen. En given adfærd er dermed udtryk for et aktivt valg formet af det institutionelle miljø. Understøttelse af blandt andet følelsesmæssig

støtte samt integration i fællesskaber anses her som afgørende for den studerendes fastholdelse samt gennemførelse af uddannelsen (Bean & Eaton, 2000, 55-58).

Den danske uddannelses- og frafaldslitteratur

Når ovenstående traditioner præsenteres, skal det ses i forhold til, at det internationale forskningsfelt også er sigende for, hvilke erkendelser der påvirker den forskning, der bliver bedrevet i en dansk uddannelseskontekst. I nedenstående vil der gives en kort introduktion til de indsigter, som præger feltet, hvilket indebærer, at centrale begreber, forhold og relationer klarlægges. Dette gøres med hensigten om at tydeliggøre potentielle faldgruber i det teoretiske felt samt tydeliggøre, hvordan centrale forståelser og begreber kan benyttes i en dansk uddannelseskontekst. Til det formål inddrages dansk frafaldslitteratur for at tydeliggøre, hvordan centrale begreber og sammenhænge mellem frafald og studenteradfærd gør sig gældende i en dansk uddannelseskontekst. Med det henblik vil der trækkes på EVAs rapport (2020a; 2020b).

Inddragelsen af EVA har i nærværende litteraturgennemgang således til hensigt at illustrere, hvordan indsigter fra frafaldsforskningsfeltet kan omsættes og benyttes i en dansk uddannelse virkelighed. Yderligere vil EVAs udviklede teoriapparat, der præsenteres nedenfor, være sigende for nærværende undersøgelse teoretisk afsæt. Sidstnævnte uddybes i kapitel 3, hvor EVA vil være informerende for undersøgelsens teoretiske ståsted og bidragende til udviklingen af de teoretiske begreber.

Når man i den danske uddannelseslitteratur har fokus på at mindske de studerendes frafald og sikre et højt læringsudbytte hos de studerende, skyldes det en vedvarende samfundsinteresse i at mindske omkostninger ved frafald og sikre dygtig arbejdskraft i fremtiden. Der findes i den danske litteratur en bevågenhed på, hvilke personlige motivationer og institutionelle initiativer der fremmer de studerendes læringsudbytte og fastholdelse på uddannelserne. Dette er særligt belyst gennem motivationsstudier af, hvad der motiverer de studerende (Katznelson et al., 2020; Harvey, 2006; Troelsen, 2011, s. 38) samt de studerendes engagement på uddannelserne (Fredricks et al., 2004; Kahu, 2013; Jonasson, 2012).

Offentligheden og litteraturens opmærksomhed på de studerendes engagement, motivation og sociale trivsel hænger sammen med en anerkendelse af, at der er flere parametre, der har betydning for, om studerende falder fra eller gennemfører den påbegyndte

uddannelse. Tilsvarende med den internationale frafaldsforskning er den danske forskning influeret af Tintos opdeling af det sociale og faglige system og hans processuelle måde at anskue frafald på. Tintos forståelse for, hvad der foranlediger frafald og gennemførelse af uddannelse, har derfor stor betydning for, hvordan frafald forstås og som følge heraf, hvilke initiativer der benyttes for at mindske frafald i en dansk kontekst.

Mens der i den internationale forskning er en tiltagende enighed om vigtigheden af at fokusere på både de sociale og faglige aspekter af studerendes studieliv, i overensstemmelse med Tinto (1993), eksisterer der en stor spredning i, hvordan begreberne defineres. Flere har derfor påpeget, at der i forskningsfeltet findes betydelige overlap mellem begreber samt varierende forståelser af de begreber, der er centrale for at forstå forskellige aspekter af studerendes studieliv. Denne forskel i begrebsforståelserne kan til dels tilskrives, at litteraturen er præget af forskellige forskningstraditioner, som anvender begreberne med forskelligt sigte. Samtidig rejses der kritik af, at flere af de centrale begreber ikke er defineret tilstrækkeligt dybdegående, hvorfor der opstår en begrebsmæssig forvirring i frafald- og studielivsforskningen (Fredricks et al., 2004; Kahu, 2013; Pintrich, 2003). Som konsekvens af en manglende konsensus i den begrebslige definition er der også en tilsvarende variation i de empiriske undersøgelser af studerendes faglige og sociale tilknytning.

Med formålet om at forstå og indfange centrale aspekter af studerendes læringsudbytte og fastholdelse på de videregående uddannelser har EVA derfor udviklet en ny forklaringsramme, der fungerer som en konceptualisering af Tintos (1993) begreber (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020a). Denne fungerer både som en eksemplificering af, hvordan der i en dansk kontekst er videreudviklet på Tintos teoretiske ramme, og giver en indsigt i, hvilke faktorer, som er betydende for studerende på de danske uddannelsesinstitutioner.

Tilsvarende med Fredricks et al. (2004, s. 64-65) inddrager forklaringsrammen viden fra flere forskningstraditioner for at bidrage til en begrebslig dybde og indsigt fra flere teorier omhandlende studerendes engagement, motivation og læringsstrategier (Fredricks et al., 2004; Kahu, 2013; Pintrich, 2003). På den baggrund er der udviklet en model for studerendes fastholdelse og læringsudbytte på uddannelserne, som har til hensigt at illustrere, hvordan flere parametre i den studerendes studieliv formodes at korrelere og påvirke outcome af den studerendes faglige udbytte og valg om gennemførelse eller frafald. Da

uddannelsesinstitutionerne og læringsrummene antages at danne konteksten for de forhold, der er betydende for de studerendes faglige engagement og sociale tilknytning, formodes det jævnfør også modellen, at ændringer i den institutionelle kontekst, eksempelvis læringsmiljøet, har betydning for de studerendes oplevede sociale tilknytning og faglige engagement.

Ovenstående fungerer som baggrund for EVAs rapport (2020b), hvor de studerendes faglige og sociale tilknytning til de videregående uddannelser i Danmark, empirisk undersøges. Rapportens analyse, hvis resultater vil præsenteres i følgende, baserer sig derfor på EVAs (2020a) udviklede model om sammenhængen mellem den sociale tilknytning og fagligt engagement. Undersøgelsen er funderet på data fra erhvervsakademier, professionshøjskoler samt universiteterne, og finder, at der er en stærk sammenhæng mellem de studerendes niveau af fagligt engagement, social tilknytning og frafald. Har de studerende et højt fagligt engagement eller høj social tilknytning, mindsker det derfor sandsynligheden for, at de studerende falder fra på de videregående uddannelser i Danmark.

Rapporten finder, at særligt de studerendes interesse i det faglige indhold, som udtryk for fagligt engagement, er i stærk relation til de studerendes risiko for frafald. Denne sammenhæng findes på tværs af de undersøgte sektorer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020b, s. 9). Der findes ligeledes en stærk sammenhæng mellem de studerendes faglige engagement og deres oplevelser med fag/undervisningen. Der bekræftes en gensidig påvirkning og generel tæt sammenhæng mellem de studerendes faglige engagement og de centrale forhold på uddannelsen.

De studerendes erfaringer med samarbejde har betydning for de studerendes tilbøjelighed til at opsøge hjælp, og hvor høj en social tilknytning den studerende oplever (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020b, s. 9). I overensstemmelse med den teoretiske forventning findes der derfor en meget stærk sammenhæng mellem de studerendes sociale tilknytning og forholdene for de studerendes sociale trivsel på uddannelserne. Ligeledes er der en tæt sammenhæng mellem de studerendes sociale tilknytning og de studerendes motivation for gennemførelse af uddannelsen. Dette indikerer og underbygger det teoretiske argument om, at studerendes sociale trivsel og tilknytning har betydning for motivationen til at studere på en uddannelse. Der ses endvidere en sammenhæng mellem den sociale trivsel,

og hvordan faglige forhold på uddannelserne opleves, herunder de forskellige aspekter ved fag/undervisning (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020b, s. 10).

Der fremgår kun små forskelle, når de studerendes faglige engagement sammenlignes på parametre som køn og alder. Dog findes det, at studerende med indvandrerbaggrund er en smule mindre fagligt engagerede sammenlignet med andre studentergrupper. Studerende, der er efterkommere, har dog samme faglige engagement som studerende med etnisk dansk baggrund. Ligeledes findes der en forskel i, at studerende, der er optaget på baggrund af en erhvervsuddannelse, i gennemsnit har et højere faglig engagement end en studerende, der optages på baggrund af en anden ungdomsuddannelse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020b, s. 10).

Når grupperne sammenlignes på baggrund af deres sociale tilknytning, findes der en lidt større forskel mellem grupperne. Gennemsnitligt findes det, at de studerende under 21 år har en højere social tilknytning sammenlignet med de studerende, der er ældre. Studerende med indvandrerbaggrund eller efterkommere har en lavere social tilknytning sammenlignet med deres medstuderende, som er af etnisk dansk baggrund. Ligeledes findes det, at studerende, der er optaget på baggrund af et højt karaktergennemsnit fra gymnasiet, har en højere social tilknytning end de studerende, der er optaget på baggrund af et lavere karaktergennemsnit (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020b, s. 10).

Der findes altså på baggrund af undersøgelsen en variation i de studerendes faglige engagement og sociale tilknytning, der afhænger af de studerendes baggrundsforhold. Dog findes det, at social tilknytning og fagligt engagement udgør dimensioner af uddannelsernes kontakt med de studerende, som er betydende og forklarende for studerendes fastholdelser, læring og motivation (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020b).

Fælles for ovenstående præsenterede forskning er, at det primært begrænser sig til studerende på videregående uddannelser og særligt studerende på universiteterne. Der findes dog tilsvarende litteratur, som søger at afdække de betydende faktorer for frafald og tilknytning til de danske erhvervsuddannelser såsom social- og sundhedsuddannelserne.

Erhvervsuddannelserne adskiller sig på flere parametre fra de videregående uddannelser, hvorved tilknytningsprocessen sker ud fra andre forudsætninger, og er præget af andre udfordringer. Nedenstående afsnit vil derfor fremlægge, hvad der kendetegner frafald og tilknytning på de danske erhvervsuddannelser.

Tilknytning og frafald på de danske erhvervsuddannelser

Erhvervsuddannelserne differentierer sig fra de videregående uddannelser ved i højere grad at være en praktisk betonet uddannelse, hvoraf hoveddelen af undervisningen foregår i en oplæringsvirksomhed mens den resterende teoretiske del af undervisning foregår på uddannelsesinstitutionen. Det er muligt at søge ind på en erhvervsuddannelse efter bestået 9. eller 10. klasse, hvorimod adgangskravet for en videregående uddannelse er en bestået gymnasial uddannelse. Ligeledes retter erhvervsuddannelserne sig også mod aldersgruppen 25 år og derover med henblik på at muliggøre uddannelse for gruppen af ufaglærte voksne eller de, der ønsker et karriereskifte (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024b). Dette gør det relevant at undersøge erhvervsuddannelserne adskilt fra andre ungdoms- eller videregående uddannelser.

I tråd med den resterende litteratur om frafald og tilknytning er både de sociale forhold og den faglige integration betydende for tilknytningen til erhvervsuddannelserne (Mahler et al., 2023). Blandt andet viser Det Nationale Forsknings- og Analyseinstitut for Velfærd (VIVE) i deres rapport fra 2020 en sammenhæng mellem, hvorvidt eleverne på erhvervsuddannelserne har en positiv opfattelse af det sociale miljø, og om de fortsætter direkte fra grundforløbet til hovedforløbet. Rapporten finder ligeledes en sammenhæng mellem elevernes generelle trivsel og deres videre tilknytning til uddannelsen (Slottved et al., 2020). Dertil findes der gennemgående en sammenhæng mellem elever, som oplever sig som værende uden for de sociale fællesskaber samt værende uden et egentligt tilhørsforhold til uddannelsen og frafald (Mahler et al., 2023).

Steno (2016) finder dog, at erhvervsuddannelserne generelt er præget af midlertidige og flygtige relationer, som udfordrer stærke sociale fællesskaber. Dette skyldes erhvervsuddannelsernes indretning med korte skoleophold afløst af lange praktikforløb ude på arbejdspladser samt af indretningen af erhvervsskolernes rum, skemaer og sociale begivenheder. Ifølge Riis (2023) er såkaldte grænsekrydsninger et grundvilkår for erhvervsuddannelserne grundet vekslingen mellem praktikophold og skoleforløb. Disse skift er med til at udfordre sammenhæng i uddannelsesforløbene, hvilket kan føre til frafald, men er samtidig medvirkende til at skabe et større læringspotentiale for eleverne. Derudover udfordres opbygning af de sociale fællesskaber og ungdomskulturer grundet erhvervsuddannelsernes heterogene natur med store forskelle mellem elevgrupperne på tværs af køn, alder og uddannelsesretninger (Katznelson et al., 2018, s. 2).

Faglig integration har ligesom den sociale tilknytning en betydning for frafald på erhvervsuddannelserne (Mahler et al., 2023). Den faglige tilknytning på erhvervsuddannelserne er dog i særlig grad påvirket af udformningen af erhvervsskolernes uddannelsesforløb. Dette skyldes, at det er afgørende for elevernes motivation for at fortsætte uddannelsen, at de kan se en sammenhæng mellem den teoretiske undervisning på skolerne og den praksis, de mødes af i praktikforløbene (Nielsen et al., 2013). Ligeledes er mangel på praktikpladser, der er meningsfulde for eleverne, en typisk årsag til frafald på erhvervsuddannelserne. Helt op til en tredjedel af frafald på erhvervsuddannelser kan tilskrives manglende praktikpladser (Jørgensen, 2011). En elevplads er koblet til en styrket faglig identitet og større tilknytning til uddannelsen. Mange elever vælger således at droppe helt ud af uddannelsen, hvis de ikke får en praktikplads, selv hvis der findes skolepraktik som muligt alternativ. Dette er funderet i hensyn til personlig økonomi såvel som det at føle sig forbundet med faget (Nielsen et al., 2013).

En del af litteraturen omkring erhvervsuddannelserne er i højere grad fokuseret på elevsammensætningens betydning for frafald. Dette indebærer sociologiske studier med udgangspunkt i sammenhængen mellem elevernes sociale baggrunde, køn, etnicitet og alder og gennemførelse af uddannelse. Fordi elever fra erhvervsskolerne generelt kommer hjem med lavere socioøkonomisk status, er samfundsklasse i større grad end på andre uddannelser betydende for frafald på erhvervsuddannelserne. Dette kommer til udtryk ved sammenhængen mellem elevernes baggrunde og andre faktorer såsom erfaring med folkeskolen og psykisk helbred (Mahler et al., 2023, s. 37).

På samme vis kan køn være en faktor for frafald og tilknytning til erhvervsuddannelserne. Mange uddannelsesretninger er primært domineret af ét køn, hvilket betyder, at der på mange uddannelser opstår en minoritetsgruppe. Dette kan føre til, at elever oplever kønslig diskrimination og eksklusion fra de sociale eller sproglige fællesskaber, hvilket påvirker deres tilknytning til uddannelsen (Mahler et al., 2023). Eksempelvis peger Louw og Hansen (2018) på, at mænd risikerer en dobbeltmarginalisering i deres valg og gennemførelse af social- og sundhedsuddannelserne ved både at skulle håndtere kønnet samfundspres og mulig eksklusion fra de sociale og faglige fællesskaber på uddannelsen.

Etnicitet fremhæves ligeledes i litteraturen som værende en faktor, som kan være betydende for frafald. Dette gælder både i sammenhæng med inklusion og eksklusion i sociale fællesskaber og undervisningen, men særligt i forbindelse med potentielle biases, som kan præge praktikansøgningsprocessen. Herunder både i forhold til, hvem som får hjælp af underviserne til at skaffe praktikpladser, og hvem som får pladserne. Dette er særligt problematisk, da sikring af en praktikplads, som tidligere nævnt, er af stor betydning for tilknytningen til uddannelsen (Mahler et al., 2023).

Alder er endvidere betydende for frafald på erhvervsuddannelse. Sammenhængen mellem alder og frafald viser et tydeligt billede af, at sandsynligheden for frafald er mindre, hvis en person er enten i aldersgruppen 18 år og under eller aldersgruppen 30 år og over, når grundforløbet eller hovedforløbet påbegyndes. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2022). Dette relaterer sig blandt andet til, at eleverne, grundet deres alder, har forskellige livsbetingelser i forhold til familie- og arbejdsliv. Ligeledes tilskrives mangel på kendskab til og erfaringer med uddannelse og fag som en frafaldsårsag. Hvor yngre elever i højere grad er usikre på, hvad de ønsker at få ud af deres uddannelse og job, eller ikke føler uddannelsen lever op til forventningerne, er ældre elever ofte mere afklarede og har i højere grad allerede konkrete erfaringer med faget (Schoop et al., 2023, s. 10).

Fordi der på tværs af erhvervsuddannelserne findes en stor differentiering på elevsammensætningen vil nedenstående indeholde en kort beskrivelse af, hvad der kendetegner elevgruppen på SOSU Esbjerg. Dette findes relevant da kursistgruppens karakteristika, som beskrevet ovenstående er sammenhængende med risikoen for frafald. Hertil bidrager det med en kontekst for, hvilken gruppe det teoretiske apparat skal målrettes.

Elevgruppen på social- og sundhedsuddannelserne i Danmark

Der findes typisk en forholdsvis stor aldersspredning på eleverne på social- og sundhedsuddannelserne. Elevgruppen udgøres således ofte både af en gruppe yngre elever, som lige har færdiggjort den almene folkeskole, såvel som en gruppe af ældre elever, som har et længere arbejdsliv bag sig. Dette gør, at aldersgennemsnittet på social- og sundhedshjælperuddannelsen er 32 år og 30 år på social- og sundhedsassistentuddannelsen (Fællesudvalget for Erhvervsrettede Velfærdsuddannelser, 2021, s. 16-17). Til forskel fra mange andre erhvervsuddannelser er andelen af kvinder markant højere. Andelen af kvinder

på social- og sundhedsuddannelser var i 2018 på 90 procent (Finansministeriet et al., 2020, s. 13-14). Heraf har halvdelen af disse børn ved studiestart. Gældende for begge uddannelser er, at der ses en høj andel af indvandrere og flersprogede elever, som har mange forskellige nationaliteter (Finansministeriet et al., 2020 s. 107; Henriksen, 2023).

Karakteriserende for elevgruppens socioøkonomiske baggrund er, at en høj grad af eleverne kommer fra husholdninger med en lav grad af uddannelse. Blandt de elever som starter på hjælperuddannelsen, har 34 procent af disse ufaglærte forældre, mens omkring 49 procent har faglærte forældre og 17 procent har forældre med videregående uddannelser. For gruppen af elever på assistentuddannelsen har 26 procent ufaglærte forældre, 53 procent har faglærte forældre og 21 procent har forældre, som har taget en videregående uddannelse. Hertil er henholdsvis 20 procent af eleverne fra hjælperuddannelsens forældre ikke i beskæftigelse, mens 18 procent af eleverne fra assistentuddannelsens forældre ikke er i beskæftigelse (Finansministeriet et al., 2020 s. 116).

De elever, som i 2020 blev optaget på social- og sundhedshjælperuddannelsen og social- og sundhedsassistentuddannelsen, havde et gennemsnit fra 9. klasses afslutningsprøve på henholdsvis 3,6 procent og 4,2 procent. Sammenlignet var landsgennemsnittet samme år på 7,1 procent (Fællesudvalget for Erhvervsrettede Velfærdsuddannelser, 2021, s. 66-68). Ligeledes fremgår det af Finansministeriets et al. (2020), at op mod hver femte af disse social- og sundhedselever modtog specialundervisning i grundskolen (Finansministeriet et al., 2020 s. 107).

Der ses en frafaldsprocent på omkring 35 procent blandt social- og sundhedsuddannelserne, hvilket er væsentlig højere sammenlignet med frafaldsprocenten for øvrige erhvervsuddannelser (Henriksen, 2023). Kendetegnende for frafald blandt elever på social- og sundhedsuddannelserne generelt er, at frafaldet typisk sker ved overgangen mellem grundforløb og hovedforløb (Fællesudvalget for Erhvervsrettede Velfærdsuddannelser, 2021, s. 18). Primært ses frafaldet i relation til praktikforløbet, særligt efter endt første praktik. Dette skyldes blandt andet, at eleverne oplever et stort praksis- og ansvarschok under deres første praktik, som medfører frafald kort herefter. I denne forbindelse fremhæves manglende viden om og forberedelse på, hvad de møder i praksis, og hvad jobbet indebærer, at være en udfordrende faktor (SOSUNord, 2021, s. 2).

Derudover falder omtrent en tredjedel fra i de perioder, hvor der undervises i farmakologi og naturfag. Det findes, at en af forklaringerne herpå, er at en stor del af eleverne

er udfordret af både det faglige niveau og indholdet i disse fag, hvilket påvirker elevernes motivation negativt (SOSUNord, 2021, s. 2-3). Ydermere er det særligt de yngre elever, som er under 25 år, som falder fra, samt de som har psykiske og/eller sociale udfordringer (SOSUNord, 2021, s. 2-3). Frafaldet af yngre elever er typisk grundet i manglende livserfaringer og personlige kompetencer til for eksempel at strukturere sin hverdag, selvdisciplin i forbindelse med at få lavet sine lektier og evner til at håndtere svære følelsesmæssige oplevelser. Frafald hos gruppen med psykiske udfordringer skyldes særligt diagnoser såsom depression, angst og stress, mens sociale udfordringer typisk tager form af manglende støtte hjemmefra eller misbrug og svigt i barndommen (SOSUNord, s. 2021, s. 11-13).

På baggrund af ovenstående teoretiske refleksioner og eksisterende viden om, hvad der kendetegner frafald og tilknytning på de danske erhvervsuddannelser, vil det efterfølgende afsnit centrere sig om nærværende undersøgelses teoretiske ståsted.

Nedenstående afsnit vil derfor præsentere undersøgelsens teoretiske udgangspunkt samt refleksioner vedrørende behovet for videreudvikling af det teoretiske apparat, således det imødekommer ovenstående perspektiver omhandlende, hvad der kendetegner frafald på erhvervsuddannelserne.

Kapitel 3: Undersøgelsens teoretiske udgangspunkt

I følgende kapitel vil undersøgelsens teoretiske ramme præsenteres. Dette indebærer en introduktion af Tintos teoretiske grundlag samt en fremlægning af, hvordan teorien tilpasses til formålet om at undersøge introforløbet Work in Healthcare.

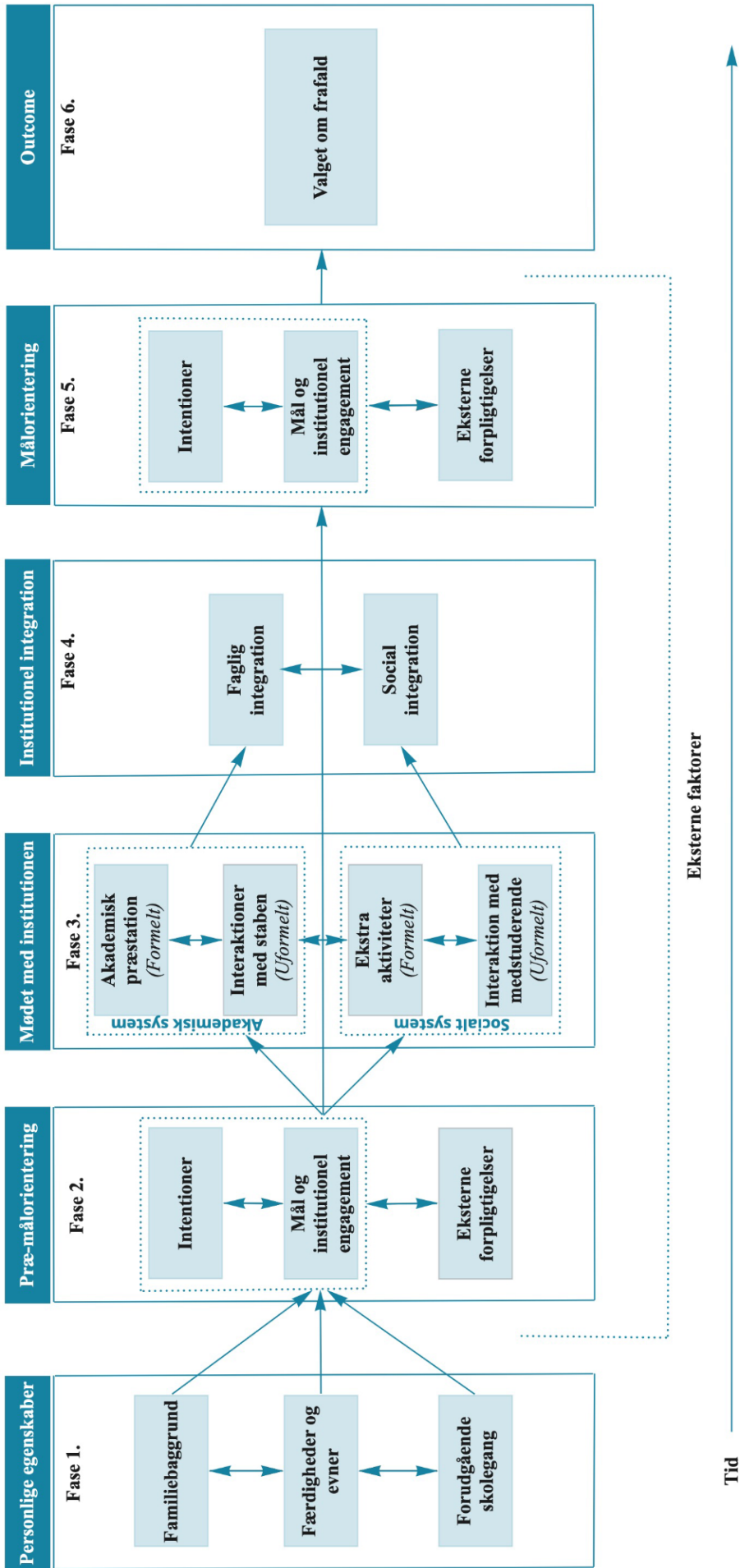
Som præsenteret i ovenstående litteraturgennemgang, dækker det teoretiske felt inden for frafaldsforskningen bredt. Gældende for nyere forskning på området er dog en anerkendelse af, at når studerendes tilknytning skal forstås, er det nødvendigt med dybere indsigter end blot den enkelte studerendes faglige kompetencer. Nyere forskning trækker derfor i højere grad på en institutionel og procesorienteret forståelse af frafald, hvor studerendes adfærd skal ses i relation til uddannelsesinstitutionen og den interaktion, der forekommer processuelt mellem den studerende og uddannelsesinstitutionen.

Når Tintos Model of Institutional Departure udvælges som det teoretiske udgangspunkt for nærværende undersøgelse, skyldes det en anerkendelse af, at der ikke findes én enkelt årsag til frafald. I stedet følger undersøgelsen en forståelse af, at valget om frafald er komplekst, hvorfor det er nødvendigt at undersøge dette procesorienteret med blik for integrerende mekanismer, der kan påvirke den studerendes tilknytning eller valg om frafald.

Tintos Model of Institutional Departure, der første gang blev udviklet i 1975 og senere revideret i 1993, udgør derfor et teoretisk redskab, som gør det muligt, at der kan trækkes på indsigter fra flere af forskningstraditioner. Herved muliggøres indblik i, hvad der foranlediger institutionel tilknytning eller udfordrer selvsamme på Work in Healthcare.

Tintos model har til formål at klarlægge processerne for interaktionen mellem individet og uddannelsesinstitutionen, som fører til, at den studerendes uddannelsesforløb afsluttes eller gennemføres. Tidligere frafaldsstudier har primært været deskriptive i deres udformning med fokus på at forklare sammenhængen mellem bestemte typer af studerende eller institutioner og frafald. Tintos model søger derimod i højere grad at forklare den bagvedliggende proces for frafald eller tilknytning i sin helhed. Derved er modellen et udtryk for et longitudinelt og processuelt teoriapparat, hvor mekanismerne for frafald præsenteres, og sammenhængen mellem disse kan forstås. Modellens sigte er at give en teoretisk ramme til at forklare frafald samt fungere som værktøj for uddannelsesinstanser til at forstå frafaldsprocesser og

identificere, hvor i de studerendes tilknytningsproces, der bør igangsættes indsatser for at modvirke risikoen for frafald. Yderligere skal den ses som illustrerende for den tilknytningsproces, der sker på baggrund af den studerendes møde med institutionen, og som er afgørende for, hvorvidt den studerende færdiggør uddannelsen (Tinto, 1993, s. 113). I nedenstående er Tintos model præsenteret og oversat til dansk.



Figur 2: Tintos model (1993)

Som illustreret af ovenstående figur er Tintos model struktureret af seks faser, der hver er udtryk for de faser af tilknytningsprocessen, som er betydende for den studerendes institutionelle tilknytning eller frafald. Begrebet frafald ses i Tintos teoriapparat både som forårsaget af utilstrækkelige akademiske præstationer, der medfører udsmidning fra uddannelsen, såvel som at den studerende selv kan foretage et aktivt valg om at forlade studiet (Tinto, 1975, s. 92). Nedenfor vil de enkelte faser kort præsenteres med henblik på at klarlægge, hvad der ud fra Tintos model kendetegner processen for tilknytning og frafald.

Den første fase udgøres af de studerendes *personlige egenskaber*². Tinto anerkender gennem modellen betydningen af de studerendes *personlige egenskaber* i sammenspillet med deres risiko for at falde fra uddannelsen. Som nævnt i litteraturgennemgangen findes der en anerkendt sammenhæng mellem frafald og personlige karakteristika samt baggrundsmarkører som køn, etnicitet, socioøkonomisk baggrund, uddannelseshistorik og evner til at studere. Dette anerkender Tinto. Dog argumenterer han for, at disse faktorer må sættes i en større kontekst vedrørende de studerendes møde med institutionen, for at kunne forklare de studerendes frafald. Tinto ser således de *personlige egenskaber* som formende for den enkelte studerendes tilknytningsproces til institutionen, men ikke som direkte afgørende for, hvorvidt den studerende falder fra eller ej (Tinto, 1993, s. 115).

De *personlige egenskaber* er derimod definerende for den anden fase, der udgøres af den *præ-målorientering*, som de studerende møder systemet med. De studerendes *præ-målorientering* har betydning for de hensigter, de har for deres uddannelse, og den tilknytning de oplever til uddannelsesinstitutionen. Herunder ligger også de intentioner, som de studerende har for deres karriere, samt den forpligtelse eller motivation til målet om at fortsætte uddannelsen, som de studerende oplever at have til både den enkelte uddannelsesretning og institutionen som helhed.

Tinto anerkender i sin model, at der også eksisterer visse *eksterne faktorer* (external commitments), som kan have påvirkning på den studerendes grad af *præ-målorientering*. Denne eksterne påvirkning udgøres af begivenheder, som sker uden for institutionen, og som har betydning for den studerendes motivation eller mulighed for at fortsætte på uddannelsen.

² For at sikre klarhed om, hvornår teoretiske begreber anvendes, vil disse fremgå i kursiv.

Dette relaterer sig blandt andet til de studerendes familieforpligtelser eller økonomiske situation (Tinto, 1993, s. 116).

Samlet kan de studerendes *personlige egenskaber* og *præ-målorientering* ses som udtryk for, hvilke forudsætninger de studerende har for færdiggørelse af deres uddannelse, når de indtræder i institutionen, og som formende for den institutionelle oplevelse og integrationen.

I overensstemmelse med (Tinto, 1993) anskues kursisterne *personlige egenskaber* og deres *præ-målorientering* i denne undersøgelse som en præmis for tilknytningsprocessens forløb, men ikke som direkte determinerende for kursisters frafald. Som følge heraf ses kursisternes *personlige egenskaber* ikke som relevante at undersøge isoleret i afdækningen af introforløbets indvirkning på kursisternes tilknytning. Derimod er fokus på, hvordan de *personlige egenskaber* påvirker den *faglige* og *sociale integration*, samt i hvilken grad introforløbet på SOSU Esbjerg opleves at understøtte kursisterne i de *personlige egenskaber* og forudsætninger, der kan udgøre en udfordring for deres *institutionelle integration* (s. 113).

Ligeledes antages alle kursister på introforløbet at have en betydelig grad af *præ-målorientering* i deres møde med uddannelsen. Dette skyldes udformningen af introforløbet, hvor kursisterne er udvalgt og ansat i en kommune, hvilket betyder at alle kursister har været til jobsamtale før deres opstart på introforløbet, før de kunne få mulighed for at begynde.

Den tredje fase *mødet med institutionen* dækker over den studerendes interaktion i diverse rum og kontekster med forbindelse til uddannelsesinstitutionen. Tinto ser den studerendes interaktion med institutionen som todelt; mødet med det *faglige system* og mødet med det *sociale system*. Begge systemer har et *formelt* og et *uformelt* rum, hvor den studerende oplever og danner sig erfaringer med institutionen (Tinto, 1993, s. 117-118).

Det *faglige systems formelle* dimension foregår i mødet mellem den studerende og undervisningen eksempelvis i forelæsningsalen, laboratorier eller gennem undervisningsøvelser, hvorimod den *uformelle* dimension sker i kontakten mellem den studerende og underviseren uden for undervisningssituationerne. Disse situationer opstår eksempelvis i mødet på gangene, i den fælles kantine og eventuelt i faglige foreninger (Tinto, 1993, s. 106-7; Ulriksen et al., 2010, s. 39-41).

Interaktion i det *sociale system* kan ligeledes være *formel* og foregå gennem deltagelse i organiserede aktiviteter, som er planlagt uden for undervisningen. Dette kan være faglige eller sociale arrangementer i foreninger, studenterråd eller andre tilbud udbudt af

institutionen. Den *uformelle* interaktion sker derimod nærmere mellem de studerende selv i sociale aktiviteter, der ikke er motiveret af uddannelsesinstitution eksempelvis i pauserne, til festlige arrangementer eller forskellige former for caféarrangementer (Ulriksen et al., 2010, s. 41).

Interaktioner med institutionen, uafhængigt af om det sker i et *formelt* eller *uformelt* rum og i en faglig eller social kontekst, skaber en *institutionel integration* af den studerende. Den *institutionelle integration* af den studerende henviser til, at der opstår en tilknytning til uddannelsen og institutionen, som er betydende for risikoen for frafald. Tinto skelner mellem *faglig integration*, som sker i det *faglige system*, og *social integration*, som sker i *sociale system* (Tinto, 1993, s. 116). Det skal fremhæves, at *faglig integration* kan finde sted på trods af manglende *social integration* og vice versa. Den *faglige* og *sociale integration* sker dermed ikke nødvendigvis synkront, og det varierer, hvilken form for integration der er afgørende på forskellige tidspunkter. Det er eksempelvis plausibelt, at en studerende, der er stærkt *fagligt integreret* i uddannelsesinstitutionen, er motiveret til at fortsætte uddannelsen på trods af at være sat uden for de sociale fællesskaber (Tinto, 1993, s. 107).

Gældende for den studerendes integrationen i både det *faglige* og *sociale system* er, at klasseværelset spiller en helt central rolle. Dette skyldes, at de studerende engagement ofte er centreret i og omkring klasseværelset. Klasseværelsets betydning understreges særligt at være væsentlig for uddannelsesinstitutioner, som ikke beror på fuldtidsdeltagelse i institutionens intellektuelle og sociale miljøer, da de studerende her primært bruger deres tid på campus i klassen (Tinto, 1993, s. 132).

Klasseværelset udgør ifølge Tinto et akademisk mødested for de studerende, hvori der opstår mindre læringsfællesskaber blandt de studerende og underviserne. Særligt for de nye studerende er deres engagement i det fællesskab, som findes inden for klasseværelset, indgangen til det større fællesskab, som findes i den bredere kontekst af *det faglige* og *sociale system* indenfor institutionen (Tinto, 1993, s. 132).

Den fjerde og femte fase illustrerer betydningen af, at de studerendes grad af *faglig* og *social integration* fungerer som en medierende faktor for den studerendes *målorientering*. Således bliver den studerendes intention og motivation for at færdiggøre uddannelsen og forblive en del undervisningsmiljøet styrket af den *faglige* og *sociale integration* (Tinto, 1993, s. 116).

Det er de studerendes *målorientering*, der i sidste ende er betydende for outcome, der udgøres af den sjette og sidste fase, hvor den studerende enten vælger en fortsat institutionel tilknytning eller falder fra. Ligesom *præ-målorientering* kan denne fase også påvirkes af *eksterne faktorer* såsom økonomi eller familieliv, som ikke er sammenhængende med uddannelsesinstitutionen, men som er betydende for, om de studerende falder fra.

Frafaldsprocessen er formet af den kontekst, som den foregår indenfor, og det er derfor relevant at anskue mulige dilemmaer, der findes ved anvendelse af Tintos amerikansk forankrede model i en dansk kontekst. Ydermere er det nødvendigt at diskutere implikationerne ved at anvende en model, som er udviklet til at forklare frafald på videregående uddannelser til undersøgelse af et introducerende forløb til en erhvervsuddannelse. Der følger derfor af nedenstående refleksioner om netop betydningen af at benytte Tintos model til at belyse introforløbet Work in Healthcare.

Anvendeligheden af Tintos model

Tintos model er som beskrevet udviklet på baggrund af empiri indsamlet på videregående uddannelser (Tinto, 1975;1993). Projektets formål adskiller sig derfor fra den teoretiske model ved at undersøge frafald og institutionel tilknytning i kontekst af rekruttering til en erhvervsuddannelse. Som følge heraf er der andre forudsætninger for tilknytningsprocessen på Work in Healthcare

Den primære forskel af teoretisk betydning findes i, at teorien kun anskuer *faglig integration* som foregående inden for institutionen og i særlig grad i undervisningslokalet. På Work in Healthcare er *faglig integration* gennem praktikforløb dog potentielt lige så afgørende for kursisternes *institutionelle integration*. Dette er grundet i, at kursisternes forløb er bygget op omkring en vekselvirkning mellem undervisning på skolen og praktikophold i kommunerne, hvor kursisternes møde med praksis udgør et centralt læringsrum og skaber mulighed for både *faglig* og *social integration*. I nærværende undersøgelse findes det derfor nødvendigt at udvikle den teoretiske ramme og model for frafald- og tilknytningsprocessen for at indfange betydningen af praktikstederne og kursisternes erfaringer med praksis, som en ligeværdig del af kursisternes *faglige* og *sociale integration* på erhvervsskolerne. En sådan model for videreudvikling af teorien vil konkretiseres i den senere operationalisering af begreberne.

Derudover er det grundlæggende for Tintos model (1993), at den er opbygget omkring de “almene” studerende på videregående uddannelser, som i en amerikansk kontekst er unge, der uddanner sig og bor på skolens område i såkaldte campusbyer. At de studerendes bopæl er placeret i campusområdet, antages i Tintos model at have en positiv betydning for de studerendes *faglige* og *sociale integration* (Tinto, 1993, s.125-128). I Danmark er uddannelsesinstitutioner primært kendetegnet ved det Tinto definerer som ‘fjernstudier’, hvor de studerende ikke har deres daglige liv og bopæl på campus, men i større grad har deres personlige sfære væk fra uddannelsesområderne. Dette hænger sammen med, at uddannelsesstederne i Danmark ofte er placeret i større byer, hvor der er tæt bebyggelse nær uddannelsesinstitutionerne. Transport til og fra uddannelsesstedet er derfor et fælles vilkår, hvorfor det ikke på samme måde, som i en amerikansk uddannelseskontekst, kan lede til social eksklusion og påvirke den *sociale integration* for en gruppe af studerende.

I forbindelse med kursisternes praktik kan personlige omkostninger, herunder potentielle forhindringer og besvær ved transport, dog have betydning for de studerendes *sociale integration*. Dette kan begrundes i en cost-benefit-analyse tankegang, hvor kursisten på baggrund af personlige afvejsninger kan konkludere, at det øgede besvær ikke står i forhold til den personlige gevinst ved sociale interaktioner med kollegaerne og andre (Tinto, 1993, s. 128). Samtidig bliver de studerende i forbindelse med praktik taget ud af det sociale fællesskab, som opretholdes af klasselokalet. Dette kan indebære en mindsket social tilknytning, hvor kursisterne oplever en øget faglig og social usikkerhed ved at være fjernet fra kendte rammer og den støtte, som findes heri i form af indbyrdes fællesskab og vanlige undervisere. I nærværende undersøgelse findes det derfor centralt at belyse betydningen af de forskellige processer og overgange, hvor kursisternes *institutionelle integration* kan opleves udfordret ved nye rammer samt introduktion til praksis.

Særligt Tintos første udgave af modellen fra 1975 har fået kritik for ikke at have blik for andre subgrupper af studerende end de ‘almene’ studerende. Fokuset på de almene studerende afskærer således den teoretiske model for betydningen af subgrupper i institutionen. Til trods for Tintos revidering af modellen i 1993 findes det fortsat, at betydningen af studerendes forskellige aldersmæssige, kønslige og racemæssige forskelle, samt socioøkonomiske og kulturelle baggrunde i mindre udstrækning vægtes i den teoretiske forståelse af tilknytningsprocessen (Ulriksen et al. s. 41). Selvom Tintos teoretiske ramme (1993) i højere grad inkluderer empiriske indsigter, der peger mod betydningen af

studerendes baggrundsforhold, er det en forudsætning, at de studerendes baggrund, herunder race og alder, opfattes sekundært i den processuelle relation mellem den studerende og institutionen. Dette indebærer, at modellen har blik for de studerendes privatliv, herunder de omkringliggende livsbetingelser. Forholdene som ses derved ikke som centrale for den *institutionelle integration*, men som en bagvedliggende forudsætning for interaktionen mellem institutionen samt den studerende og derigennem muligheden for at skabe institutionel integration (Tinto, 1993, s.29).

Særligt i nærværende undersøgelse forventes kursisternes baggrundsforhold at have betydning for den relationelle og processuelle kontakt mellem institutionen og kursisten. Dette skyldes, at SOSU Esbjergs forløb Work in Healthcare orienterer sig mod en målgruppe, som kommer fra andre sociale normer, og ikke er opdraget i det danske system. Gruppen af kursister har på den baggrund en svagere kulturel tilknytning og bevidsthed om danske uddannelsesnormer. Tilsvarende med Tinto (1975;1993) afdækkes kursisternes personlige forhold som et vilkår for interaktionen med SOSU Esbjerg. Dog adskiller nærværende undersøgelser sig ved at være særligt orienteret mod en subgruppe i SOSU Esbjergs samlede elevsammensætning. Work in Healthcare undersøges derfor med henblik på at afdække forløbets vilkår for at fremme *institutionel integration* for denne gruppe af kursister.

Modsat Tinto, der orienterer sig mod unge voksne, orienterer undersøgelsen af Work in Healthcare sig primært mod voksne over 25 år. Dette skyldes, at de, der rekrutteres til SOSU Esbjerg gennem forløbet, oftest er voksne i den aldersgruppe, som typisk har familie og børn. Som tidligere beskrevet, jævnfør litteraturgennemgangen, har alder en betydning i forhold til den enkeltes tilknytning eller frafald. Tinto (1993) pointerer ligeledes, at den sociale adfærd er anderledes hos ældre studerende end dem, der starter på en uddannelse som unge voksne. Når særligt den sociale adfærd pointeres anderledes, skyldes det, at gruppen af ældre studerende oftere er mere etablerede i deres liv, og allerede har opbygget deres primære netværk. De oplever derfor et mindre behov for et stærkt og bredt socialt netværk på deres uddannelse og uddannelsesinstitution (McCubbin, 2003, s. 4). Det følger af Tinto (1993), at de ældre studerendes privat etablerede netværk, derfor kan udfordre den *sociale integration* på uddannelserne, da de studerende bliver mindre opsøgende på fællesskabet, og bruger færre personlige ressourcer på at etablere sig socialt.

Det formodes dog, at kursisterne på forløbet Work in Healthcare adskiller sig fra den typiske gruppe af ældre etablerede studerende ved at have et større behov for at skabe et

socialt netværk til klassen og underviserne. Denne antagelse skyldes, at gruppen af kursister ikke blot adskiller sig fra de resterende elever på skolen på baggrund af deres alder, men også ved at have anden etnicitet, kulturforståelse, erfaringer med det danske uddannelsessystem og sproglige kompetencer. Særligt klassefællesskabet forventes derfor at have stor betydning for gruppens *sociale integrationen* i opstartsfasen. Dette følger ydermere af Tinto (1993), at særligt subgrupper, der udgør et mindretal på uddannelsesstedet i forhold til etnicitet og kultur, har et øget behov for et kulturelt fællesskab på uddannelsesinstitutionen (Tinto, 1993, 123-125).

Når undersøgelsen af Work in Healthcare trækker på Tintos teoretiske model, til trods for uoverensstemmelse mellem den empiriske kontekst i nærværende undersøgelse og Tintos model, skyldes det, at modellen formår at klarlægge sammenhænge mellem flere faktorer og deres betydning for institutionel tilknytning. Således illustrerer Tintos teori, hvordan visse begreber, og deres relationer til hinanden, påvirker forholdene for tilknytning og frafald. Tintos model er følge heraf velegnet som struktur- og forståelsesramme for en undersøgelse af kursisternes frafald og tilknytning til Work in Healthcare, men fordrer samtidig nødvendigheden af at klarlægge, hvordan begreberne defineres og forstås i nærværende undersøgelse. Nedenstående afsnit vil derfor imødekomme centrale udfordringer ved at benytte modellen i kontekst af SOSU Esbjerg.

Videreudvikling af Tintos model

Med baggrund i ovenstående afsnit ses et behov for videreudvikling af modellen, således at den passer til undersøgelsens kontekst. Modellen er særligt videreudviklet og tilpasset casen i fjerde fase, idet der her er tilføjet en dimension omhandlende praktik. Dette behov findes i, at undersøgelsen tager udgangspunkt i et erhvervsintroducerende forløb, hvorfor selve uddannelsesforløbet ikke udelukkende finder sted på uddannelsesinstitutionen, som det er udgangspunktet for Tintos model, men ligeledes sker ude i kommunerne under praktikperioderne.

Ligeledes er modellen videreudviklet med henblik på at imødekomme begrebslige uklarheder. Som det fremgår i ovenstående litteraturgennemgang, er det særligt Tintos definition af begreberne i fase tre, fire og fem, at der findes forskelligartede forståelser af begreberne. EVA (2020a) har, som tidligere beskrevet, udviklet og konkretiseret en begrebsramme for at indfange studerendes institutionelle tilknytning. EVA (2020a) anvendes

derfor til at definere, hvordan *institutionel integration* og *målorientering* forstås i denne undersøgelse, således det er muligt at anvende begreberne til at belyse tilknytningsprocessen i erhvervsintroducerende forløb. I nedenstående vil det fremlægges, hvordan EVAs teoriapparat finder anvendelse i nærværende undersøgelse. Ligeledes vil det præsenteres, hvordan integration gennem praktikforløb og EVAs begrebsdefinitioner benyttes til teoriudvikling herunder udvikling af den teoretiske model. Den videreudviklede model vil fremgå sidst i afsnittet.

I Tinto (1993) fremlægges *faglig integration* som udtryk for engagement og deltagelse (s. 131-132). Der ses dog et behov for at klarlægge, hvad disse dækker over. Til det formål drager undersøgelsen inspiration fra EVA's (2020a) forståelse af *faglig engagement*, der anses at være i overensstemmelse med den teoretiske kontekst for Tintos begreb og dermed overførbart til Tintos model. *Fagligt engagement* inddrages derfor med det formål at oplyse og indfange Tintos begreb om *faglig integration*.

EVA (2020a) trækker på den psykologiske frafaldsforskning og forstår studerendes *faglige engagement* på baggrund af den studerendes engagement og motivation (s. 7).

Konkret indfanger EVA (2020a) *faglig engagement* på baggrund af fem parametre, som udgør det samlede mål for begrebet. Centralt for EVAs forståelse af studerendes faglige tilknytning er; den studerendes interesse for det faglige indhold samt den studerendes vurdering af brugbarheden af undervisningen set i forhold til relevans efter endt uddannelse. Ligeledes er graden, hvori den studerende udøver *indøvelse* og *elaborering*, også indikerende for *fagligt engagement*. *Indøvelse* henleder til strategier for, hvordan den studerende indlejrer undervisningen i korttidshukommelsen. Herunder hører notatskrivning og understregning af de vigtigste pointer i pensum. *Elaborering* er derimod strategier til at lagre viden i langtidshukommelsen ved at skabe broer mellem informationer. Dette gøres ved at relatere og sammenholde den studerendes forudgående viden og erfaringer med den opnået i undervisningen. Slutteligt anser EVAs *indsatsregulering* som udtryk for *fagligt engagement*. *Indsatsregulering* henleder til, i hvilken grad den studerende formår at opretholde en interesse og arbejdsindsats, når vedkommende stilles over for kedelige opgaver eller distraktioner. Således indikerer det den studerendes vilje for at fortsætte uddannelsen (s. 12-14).

Indøvelse, elaborering og indsatsregulering anses dog som mere relevant i en afdækning af det *faglige engagement* på videregående uddannelser med en større grad af selvstudium end på erhvervsuddannelser, hvor uddannelsen primært er baseret på klasseundervisning. I stedet vil der i undersøgelsen inddrages et parameter om kursisternes *deltagelse*, således at den teoretiske ramme udvikles til mere præcist at indfange vilkårene for *faglig integration* på Work in Healthcare. *Deltagelse* benyttes dermed med henblik på at indfange, i hvilken grad kursisterne benytter sig af strategier for at højne læringsudbyttet, og i hvilken grad de er en aktiv del af undervisningen også i perioder, hvor undervisningen af kursisterne vurderes at være kedelig eller udfordrende.

En implikation af, at nærværende undersøgelse er inspireret af EVAs (2020a; 2020b) teoretiske parametre til at indfange Tintos begreb om *faglig integration* er, at der opstår et begrebsligt overlap mellem *faglig integration* og Tintos oprindelige forståelse af begrebet *målorientering*. Det henleder til behovet for en præcisering af, hvordan *målorientering* forstås i denne undersøgelse.

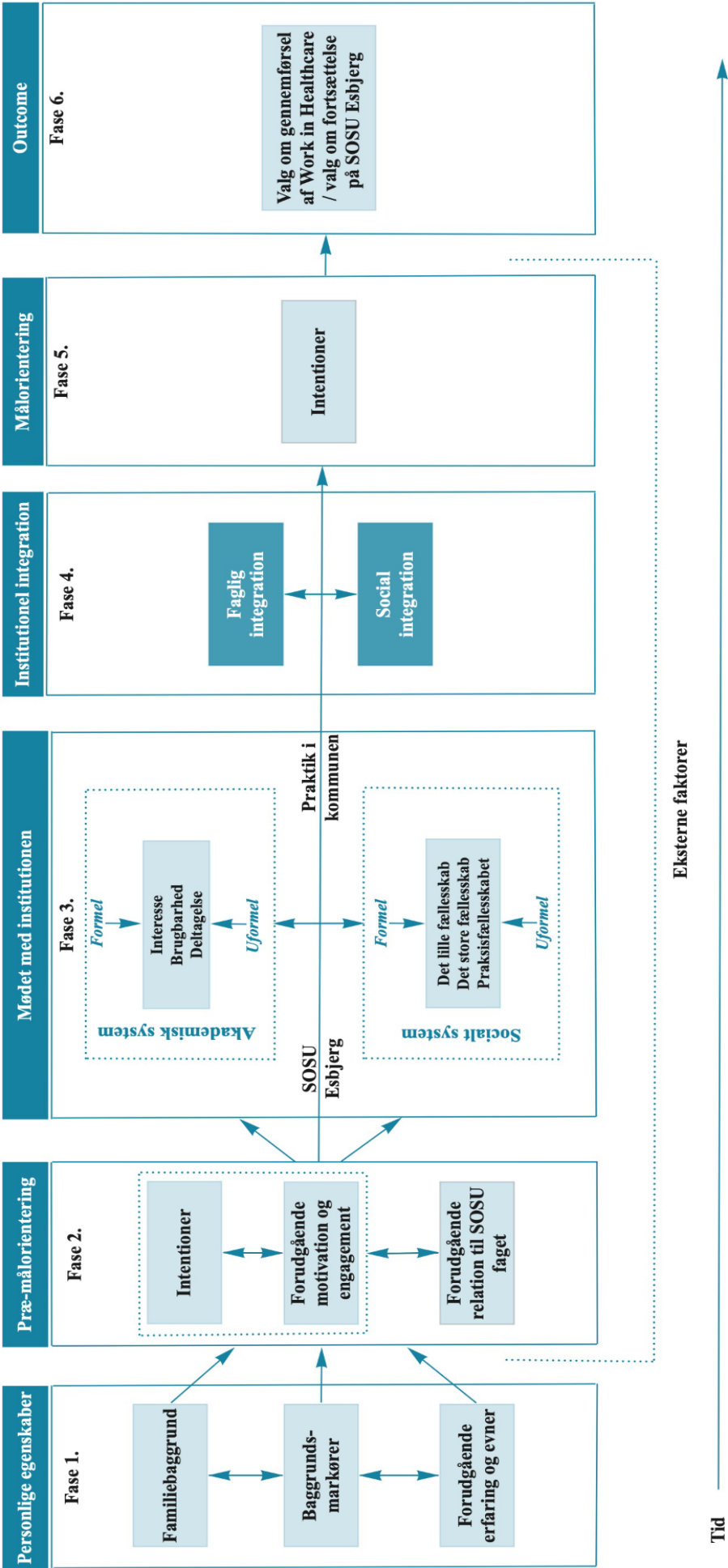
I overensstemmelse med EVA (2020a; 2020b) vil *interesse* benyttes som en markør for *faglig integration*. Dette står dog i kontrast til Tintos definition af *målorientering* (1993), hvor *interesse* benyttes som udtryk herfor.

Da nærværende undersøgelse trækker på EVAs forståelse af *interesse* som udtryk for *fagligt engagement*, vil *målorientering* i denne undersøgelse udelukkende relatere sig til kursisternes beslutning om at fortsætte på en af Social- og sundhedsuddannelserne. Herunder hører kursisternes intention om at færdiggøre introforløbet samt intentionen om at påbegynde et alment social- og sundhedsforløb.

Tilsvarende læner nærværende undersøgelse sig op af EVAs (2020a) forståelse af *social integration*. Dette indebærer, at særligt den psykologiske forståelse af social tilknytning til skolen og klassen er central for undersøgelsen af kursisternes *sociale integration*. Herunder hører en forståelse af, at det menneskelige behov for at være forbundet til en gruppe og 'høre til' er betydende for kursisternes ageren og lyst til at fortsætte på forløbet og social- og sundhedsuddannelsen. Undersøgelsen trækker derfor på EVAs definition af *social integration* som funderet i: "[...] *studerendes oplevelse af at høre til eller være tilknyttet en gruppe af andre studerende på uddannelsen.*" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020a, s. 11). I

forlængelse forstås og defineres kursisternes *social integration* som en social-kognitiv konstruktion, der er formet af kursisternes emotionelle eller kognitive tilknytning, der sker i konteksten af uddannelsesinstitutionen.

Begreberne, som de er defineret i ovenstående, fremgår af modellen nedenfor sammen med et nyt bidrag om praktikforløbet som en del af integrationsprocessen.



Figur 3: Udvikling af Tintos model fra 1993

Modellen illustrerer det samlede teoretiske rammeværk, sat i kontekst af den valgte case, som undersøgelsen vil tage udgangspunkt i. Nedenfor vil fremgå en nærmere operationalisering af de enkelte faser, således at disse kan bruges til at analysere, hvilke mekanismer der præger introforløbet, og hvilken betydning disse har for kursisternes tilknytning.

Begrebsdefinitionerne vil både være understøttende for kodningen af empirien samt danne baggrunden for udformningen af interviews og observationer.

De udarbejdede koder

Nedenstående afsnit vil præsentere, hvordan Tintos (1975;1993) og EVAs (2020a) begreber vil benyttes til at belyse kursisternes tilknytningsproces. Følgende vil derfor konkretisere, hvordan begreberne defineres, samt hvordan disse relaterer sig til casen om SOSU Esbjergs forløb Work in Healthcare. Hvert enkelt begreb operationaliseres til konkrete koder, som er udtryk for kursisterne og SOSU Esbjergs oplevelse af forløbets formåen om at skabe institutionel tilknytning. Dette belyses gennem kursisternes adfærd, oplevelser eller følelser omkring Work in Healthcare. Operationaliseringen til koder følger både et metodisk og et analytisk formål.

Operationaliseringen til koder benyttes i udformningen af interview- og observationsguides, og er definerende for strukturen for interview- og observationsguides. Herunder hørende, hvilke temaer der spørges ind til i interviewene, og hvilke områder der er særlig bevågenhed på ved observationerne. Således fungerer koderne til at begrænse empiriindsamlingens umiddelbare interesseområde, hvilket blandt andet kommer til udtryk ved, at de prædefinerede spørgsmål til interviewene knytter sig til de operationaliserede koder.

Udover at have et metodisk formål benyttes koderne også i analysen til at strukturere, sammendrage og forstå den indsamlede empiri. Kodningen vil således oplyse analysen ved at fungere som et teoretisk fortolkende redskab, som empirien kan forstås og analyseres på baggrund af. Før de enkelte koder defineres, vil det nedenstående afsnit præsentere de teoretiske overlap, der findes på baggrunden af operationaliseringen af Tintos (1975;1993) og EVAs (2020a) begreber, samt hvordan disse behandles i nærværende undersøgelse.

Konsekvensen af teoretiske overlap i operationaliseringen

Personlige egenskaber og *præ-målorientering* kodes med formålet om at kunne opnå indblik i, hvordan kursisternes personlige forudsætninger for at begynde for Work in Healthcare påvirker den *faglige* og *sociale integration*, samt hvordan institutionen imødekommer disse.

Personlige egenskaber indebærer i nærværende undersøgelse Tintos egen forståelse af *personlige egenskaber* som værende forankret i familiebaggrund, tidligere erfaring og evner samt andre baggrundskarakteristika (Tinto, 1993, s. 115). Tintos inklusion af tidlige erfaringer og evner under *personlige egenskaber* betyder, at der i nærværende undersøgelse findes et overlap mellem *personlige egenskaber* og *præ-målorientering*. Dette skyldes at *præ-målorientering* tager udgangspunkt i kursisternes tilknytning til social- og sundhedsfaget, der kan være forankret i tidligere erfaringer med feltet. Derfor anses tidligere erfaringer, der relaterer sig direkte til social- og sundhedsfaget, som værende udtryk for *præ-målorientering*. Da der formodes at eksistere en vis grad af *præ-målorientering* hos alle kursister, er det primære fokus, hvad der er baggrunden for kursisternes tilknytning til fagområdet, omend udtryk for styrken af kursisternes identifikation med feltet også vil anses som værende udtryk for *præ-målorientering*.

De resterende koder er operationaliseret med henblik på at afdække kursisternes *sociale* og *faglige integration* samt *målorientering*. Dette gøres ved at undersøge kursisternes følelser samt oplevelser med forløbet og SOSU Esbjergs erfaringer med at udbyde forløbet. Koderne er derfor operationaliseret således, at de både relaterer sig til kursisterne og organisationens oplevelser af gruppens *faglige* og *sociale integration*. Ved at operationalisere koder, der både rummer kursisternes og organisationens perspektiv, muliggøres det at synliggøre potentielle uoverensstemmelse mellem den organisatoriske hensigt med planlægningen af forløbet og fagene samt kursisternes oplevelser. Her kan en manglende overensstemmelse være et udtryk for organisatoriske dilemmaer og potentielle konflikter i forløbet.

I sammenhængen mellem begreberne som defineret af Tinto (1975;1993) og EVA (2020a;2020b) findes der betydelige begrebslige overlap, der indebærer, at kursistens handlen i relation til institutionen både kan være udtryk for en *faglig integration*, men også *social integration*. Et sådant overlap mellem begreberne kommer ligeledes til udtryk i operationaliseringen af koderne. Dette indebærer eksempelvis, at kursisters brug af almene studietilbud såsom lektiecafé både kan være udtryk for *faglig integration* gennem deltagelse i

faglige arrangementer og være udtryk for *social integration* gennem deltagelse i skolens store fællesskab. I overensstemmelse med Tinto (1993, s. 119) anses det i nærværende undersøgelse som udtryk for, at koderne kan have interne sammenhænge og virke forstærkende på kursistens overordnede *institutionelle integration*. I udformningen af koderne og den senere kodning af empirien åbnes der derfor op for, at empirien kan kodes som både *faglig* og *social integration*. Det er dermed hverken af teoretisk eller metodisk interesse, at begreberne operationaliseres således, at overlap mellem koderne forhindres, da dette i givet fald ville medføre tab af dybde og nuancer.

Operationalisering af de enkelte koder

I nedenstående vil der fremgå en definition og konkretisering af de enkelte koder, som vil benyttes i udformningen af interview- samt observationsguides og den senere kodning.

Personlige egenskaber

Personlige egenskaber referer til de forhold, der er definerende for kursisterne som gruppe. Dette indebærer informationer om kursisternes baggrund som deres nationale tilhørsforhold, familiekonstellation og sociøkononimiske baggrund. Ligeledes indfanger *personlige egenskaber* baggrundsmarkører som køn, alder og etnicitet. Endelig dækker *personlige egenskaber* kursisternes tidligere erfaringer og evner i form af tidligere uddannelse og erhvervserfaring, der ikke er direkte relateret til social- og sundhedsfaget.

Præ-målorientering

Præ-målorientering referer til kursisternes relation til social- og sundhedsfaget forinden deres opstart på Work In Healthcare. Dette indebærer kursisternes mål og intentioner med at gennemføre uddannelsen. Derudover indebærer *præ-målorientering* indsigt i, i hvilken grad kursisternes oplever en personlig identifikation med faget og hvordan denne kommer til udtryk. *Præ-målorientering* kodes derfor som tilknytning til social- og sundhedsfaget, der er forankret i på forhånd etablerede oplevelser, erfaringer og mål.

Faglig integration

Faglig integration defineres, som beskrevet i ovenstående afsnit, som en samlet betegnelse for kursisternes tilknytning til SOSU Esbjerg, vurderet på baggrund af deres faglige *interesse*, deres vurdering af forløbets *brugbarhed* og deres *deltagelse* i det samlede forløb.

Kursisternes faglige integration forekommer på baggrund af en interaktion med institutionen i

et *formelt rum* og et *uformelt rum*, hvorfor *faglig integration* som begreb vil indfanges på baggrund af de særskilte koder; *interesse*, *brugbarhed* og *deltagelse*. Dette sker ud fra en forståelse om, at *faglig integration* både sker i det *formelle* og det *uformelle rum*, hvorfor den senere kodning af den indsamlede empiri, vil skelne mellem en *formel* og *uformel interesse* en *formel* og *uformel brugbarhed* og en *formel* og *uformel deltagelse*. Herved er der åbenhed for, i hvilke kontekster den *faglige integration* kan forekomme.

Interesse defineres som kursistens situationelle eller kontekstbaserede interesse. Dette indebærer, at kursisten finder eller oplever interesse i de konkrete læringssituationer eller i den faglige kontekst, som de bevæger sig i. *Interesse* som kode begrænser sig derfor fra en forståelse af interesse som en emotionel forbindelse eller generelt personlighedstræk hos kursisten. Definerende for *interesse* er derfor, hvordan kursisterne oplever forskellige kontekster, herunder læringsmiljøet, undervisningen og praktikken, som påvirker deres grad af interesse. I forlængelse trækker det på en forståelse af, at kursisternes interesse skal forstås situationelt og som en proces, hvor deres interesse både kan ændre sig over tid og opstå i de konkrete læringssituationer. *Interesse* vil derfor kodes som kursisternes og undervisernes subjektive oplevelse af kursisternes interesse, herunder hvornår og i hvilke situationer kursisternes interesse øges eller udfordres.

Brugbarhed refererer til kursisternes vurdering af, hvor relevant og aktuelt de finder det faglige indhold på introforløbet. Dette ses i forhold til om forløbet opleves at bidrage positivt til, at kursisterne tilegner sig viden og kompetencer, som muliggør at de kan fortsætte på et uddannelsesforløb på social- og sundhedsuddannelserne efter forløbets afslutning. Definitionen af *brugbarhed* begrænser sig derfor fra en bredere forståelse af kursisternes opnåede kompetencer. Evner, som kursisterne ikke oplever som anvendelige i kontekst af deres faglighed, vil derfor ikke indfanges med *brugbarhed*. *Brugbarhed* vil derfor indebære en direkte relation mellem opnåede kompetencer og oplevelsen af disses anvendelighed til videre uddannelse på en social- og sundhedsuddannelse og arbejdsmarkedet, herunderhørende praktikforløbet. *Brugbarhed* defineres derfor som kursisternes vurdering af anvendeligheden af undervisningssessionerne, øvelserne og praktikken.

Yderligere vil *brugbarhed* dække over en institutionel orientering mod forløbets anvendelighed. Her vil *brugbarhed* dække over SOSU Esbjergs hensigt og formål med,

hvilke kompetencer der forsøges fremmet hos kursisterne generelt i forløbet og i de enkelte læringssituationer.

Deltagelse defineres som kursisternes motivation for at dukke op til undervisningen, lave øvelserne og fremmøde i praktik. I forlængelse kodes *deltagelse* derfor som kursisternes villighed til at deltage aktivt i de fag eller forløb, som de vurderer som kedelige, unødvendige eller udfordrende for dem. Således refererer *deltagelse* også til, hvorvidt kursisternes generelle niveau af faglig motivation gør, at de er villige til at deltage i undervisningen, hvor deres interesse er udfordret.

Yderligere henleder *deltagelse* til, i hvilken grad kursisterne er aktive i deres egen læringsproces og bidrager til at fremme egen læring. Dette indebærer brugen af studieteknik og læringsstrategier til at bedre forståelsen af læringsmaterialet og undervisningen samt fremme lagring af viden og erfaringer til senere brug. *Deltagelse* defineres derfor som kursisternes brug af øvelsesredskaber til at fremme egen læring ved eksempelvis at gøre brug af noter, overstregninger, film/serier, musik, bøger mm. Det indebærer ligeledes kommunikation med andre kursister, undervisere, tovholdere og praktikvejledere om den konkrete undervisningssituation samt om introforløbet og social-og sundhedsområdet generelt.

Deltagelse dækker derfor både over kursisternes deltagelse i egen læringsproces i undervisningssituationerne ved brug af eksempelvis notatskrivning og uden for selve undervisningen ved eksempelvis kommunikation med underviseren i pausen eller på mail efter skoletid. *Deltagelse* gælder endeligt også læringsfremmende initiativer, der foregår i kursistens private sfære såsom forberedelse til undervisning og læsning af pensum.

Social integration

Social integration defineres, som beskrevet i ovenstående afsnit, som en samlet betegnelse for de studerendes sociale tilknytning til SOSU Esbjerg. Kursisterne på Work in Healthcare har tre primære fællesskaber, der er definerende for deres *social integration*, hvorfor begrebet indfanges af tre underkoder; *det lille fællesskab*, *det store fællesskab*, og *praksisfællesskabet*. De tre koder udgør tilsammen kursisternes møde med forskellige sociale rum og netværk i deres tid på forløbet, hvor de danner fællesskaber og danner grundlaget for deres *social integration*. Tilsvarende med *faglig integration* foregår den *social integration* både i et

formelt rum og et *uformelt rum*, hvorfor der også her vil forekomme en skelnen mellem; *det formelle* og *uformelle lille fællesskab*; *det formelle* og *uformelle store fællesskab*; og *det formelle* og *uformelle praksisfællesskab* i den senere kodning af empiri.

Det lille fællesskab defineres som fællesskabet mellem kursisterne på introforløbet, der primært består af den sociale interaktion mellem kursisterne internt og mellem kursisterne og underviserne i klasselokalet. Klasseværelset, der er administrativt bestemt, udgør kursisternes første møde med fællesskabet på SOSU Esbjerg og har betydning for kursisternes umiddelbare sociale fodfæste og deres tryghed på skolen. Således kodes *det lille fællesskab* som den socialisering, der sker mellem kursisterne i klassen i løbet af undervisningstimerne, i pauserne og efter skoletid.

Aktiviteter og interaktioner, der styrker tilknytningen mellem kursisterne internt og til klassen som fælles social identitet, defineres derfor som udtryk for *social integration* i *det lille fællesskab*. Dette gælder både aktiviteter, der omfatter hele klassen, og begivenheder eller interaktioner, som finder sted mellem enkelte af kursisterne. *Det lille fællesskab* kan eksempelvis være samvær i pauserne, fester eller andre begivenheder afholdt for klassen og sociale aftaler uden for skoletiden.

Det store fællesskab dækker over deltagelse i det sociale fællesskab på SOSU Esbjerg, der rækker ud over fællesskabet i klassen. Koden indbefatter således det, som Tinto refererer til som integration med institutionen, hvor kursisternes tilknytning til SOSU Esbjerg som uddannelsesinstitution styrkes. Kursistens tilknytning til *det store fællesskab* hænger derfor sammen med kursistens oplevelse af studiemiljøet på uddannelsesstedet. Integration i *det store fællesskab* indebærer derfor, at kursisten er komfortabel ved interaktion med ansatte og elever, som de ikke kender fra klasselokalet. *Det store fællesskab* kodes derfor som aktiviteter eller begivenheder i kontekst af SOSU Esbjerg, der fremmer det sociale fællesskab. Dette gælder deltagelse i arrangementer som fredagsbarer og skolefester, ligesom det gælder at være medlem af elevrådet eller generelt social interaktion med elever eller undervisere, der ikke er en del af klassen.

Praksisfællesskabet refererer til det kollegafællesskab, som kursisterne får kendskab til i forbindelse med, at de skal ud i praksis på forskellige praktiksteder. *Praksisfællesskabet* som kode defineres derfor som kursisternes oplevelse af at indgå i et fagligt fællesskab på en

konkret arbejdsplads i den periode, hvor de er i praktik. Det retter sig mod, hvorvidt der på praktikstederne opleves et positivt arbejdsmiljø samt et godt socialt fællesskab mellem medarbejderne, og om kursisterne føler sig inkluderet i dette fællesskab. Derfor dækker *praksisfællesskabet* over, i hvilken grad kursisten føler sig velkommen på praktikstedet, og i hvilket omfang kursisten har haft sociale interaktioner med de andre medarbejdere. Herunder hører også, hvilken villighed kursisten har oplevet, at medarbejderne har til at inkludere kursisten i kollegaskabet og sociale arrangementer i og udenfor praktikstedet.

Praksisfællesskabet er derfor udtryk for socialisering mellem kursisten og kollegaerne på praktikstedet. Socialiseringen kan forekomme i løbet af arbejdsdagen, i pauserne eller uden for arbejdstid.

Målorientering

Målorientering defineres som kursistens intention om at fortsætte på en af social- og sundhedsuddannelserne udbudt af SOSU Esbjerg. Koden relaterer sig derfor mod, hvilke overvejelser kursisten har gjort sig i forbindelse med valget om at enten afslutte forløbet eller søge videre på et af uddannelsesforløbene. Kursistens *målorientering* fungerer derfor som udtryk for outputtet af kursistens endelige *institutionelle integration*, da det kan indikere, om forløbet succesfuldt har medført rekruttering til en af social- og sundhedsuddannelserne.

Målorientering vil derfor kodes som udtryk for den enkelte kursists subjektive vurdering af, om forløbet har medført en øget eller svækket lyst til at fortsætte på SOSU Esbjerg efter afslutningen af forløbet Work in Healthcare.

Kapitel 4: Undersøgelsens metodologiske udgangspunkt

Dette kapitel vil fremlægge de metodologiske overvejelser, der er betydende for udformningen af nærværende undersøgelse. Først vil undersøgelsens forskningsdesign præsenteres efterfulgt af en introduktion til, hvordan observationer og interviews benyttes til at indhente empiri og en udlægning af, hvordan de to metoder vil fungere supplerende. I den sammenhæng vil der fremgå refleksioner vedrørende udvælgelsen af informantgruppen. Efterfølgende redegøres der for den kvalitative indholdsanalyse, som er styrende for udarbejdelsen af den kodningsstrategi, der vil benyttes i analysearbejdet. Endelig vil overvejelser vedrørende undersøgelsens kriterier for kvalitetssikring samt strategi for analysen fremlægges.

Undersøgelsens fundament er funderet i et idealistisk videnskabsteoretisk perspektiv. Hermed betragtes undersøgelsens case og valgte problemstilling ud fra en ontologisk forståelse af, at virkeligheden og den sociale verden i samfundet ikke eksisterer autonomt fra den, som observerer. Den sociale verden må i stedet tolkes gennem menneskelig interaktion og kollektiv konstruktion af mening. Sproget samt konstruktionen af fælles meningshorisonter spiller derfor en helt central rolle for undersøgelsen af, hvilken betydning introforløbet har for tilknytningen af gruppen med anden etnisk baggrund. Undersøgelsens case må dermed undersøges og forstås gennem de udvalgte informanternes sprogligt funderede fortolkninger og meningsskabelse. Herigennem præsenteres en mening, som er mulig at afdække sprogligt. Formålet med denne undersøgelse er således ikke at konkludere en endegyldig sandhed, men at opnå en forståelse af og indsigt i de erfaringer og meningsforståelser, som frembringes af interviewpersonerne (Ingemann, 2017, s. 101).

Casedesign

SOSU Esbjergs introforløb anvendes som case på et erhvervsintroducerende introforløb, der sigter mod at rekruttere udenlandsk arbejdskraft til social- og sundhedsfeltet. Grundet Work in Healthcare's resultater siden opstarten af indsatsen i 2020, kan introforløbet ses at repræsentere en umiddelbar succes, idet at introforløbet er præget af et meget lille frafald, og at næsten alle kursister fortsætter videre på et grundforløb. Fordi Work in Healthcare

betrages som vellykket i rekrutteringen af nye grupper til social- og sundhedsfaget er målet ikke at undersøge om introforløbet er succesfuldt, men derimod en afdækning af hvad der ligger grund til forløbets succes, og hvilke udfordringer der på trods heraf stadig findes for tilknytningen af gruppen. Dette sker gennem en belysning af de mekanismer, der er betydende for kursisternes tilknytningsproces.

Casedesignet findes her relevant at benytte, da det muliggør en detaljeret afdækning af et felt ved at skabe et afgrænset forskningsfokus. Anvendelsen af casedesignet har derfor til formål at skabe en dybdegående viden om de processer på Work in Healthcare, som former kursisternes institutionelle tilknytning, og hvilke forudsætninger ved kurset som muliggør en rekruttering til social- og sundhedsuddannelserne.

Indsamling af empiri

Undersøgelsen udgøres af en kombination af flere kvalitative metoder og er primært baseret på interviews og observationer af kursister og undervisere på SOSU Esbjerg. I følgende afsnit fremlægges, hvordan undersøgelsens metoder anvendes til at belyse casen. Der følger heraf først en præsentation af den informantgruppe, der belyser undersøgelsen, hvorefter det udlægges, hvilke metodiske overvejelser der er betydende for undersøgelsens interviews og observationer.

Informantgruppen og udvælgelseslogikken

Introforløbets indflydelse på gruppens rekruttering samt tilknytning til SOSU Esbjerg afdækkes på baggrund af interviews med en række informanter, der alle har en tæt forbindelse med introforløbet Work in Healthcare samt observationer fra klasselokalet og skolens øvrige lokaler, hvor kursisterne interagerer med hinanden og underviserne. Overordnet kan informanterne inddeles i to grupper: henholdsvis ansatte på SOSU Esbjerg samt nuværende kursister og tidligere kursister, som er fortsat videre på en social- og sundhedsuddannelse.

Udvælgelseslogikken følger et ønske om at generere nuanceret viden om casen ved at undersøge forskellige perspektiver gennem inddragelsen af flere grupper. Hovedformålet er her at afdække og undersøge både hensigten ved de igangsatte indsatser såvel som det output, kursisterne oplever ved introforløbet Work in Healthcare. Informanterne er således fundet på baggrund af formålsbestemt udvælgelse for at sikre relevante og væsentlige perspektiver til at

belyse problemstillingen og derigennem opnå en høj informationsrigdom (Ingemann et al., 2019, s. 166). Logikken for udvælgelsen af informanter vil udfoldes nedenstående.

Ansatte på SOSU Esbjerg

Tre ansatte fungerer som informanter til casen, henholdsvis en danskunderviser og to branchefagsundervisere³, hvoraf en af dem også er tovholder på introforløbet. Det, at informanterne har forskellige faglige profiler og roller i forhold til forløbet, gør, at de oplever kursisterne i forskellige kontekster og læringssituationer. Det kan endvidere betyde, at de oplever interaktionerne med kursisterne på forskellig vis, grundet deres forskellige funktioner i forhold til deres interaktion med kursisterne.

Danskunderviseren har undervist på introforløb siden 2020. Informanten kan derfor bidrage med en organisationel viden om ikke kun det nuværende forløb, men også de erfaringer, der er draget på baggrund af tidligere forløb. Ligeledes kan der gennem informanten skabes en indsigt i, hvorvidt den undersøgte klasse på Work in Healthcare skiller sig ud fra tidligere årgange, og dermed kan indsigter, som ikke indfanges gennem studie af den nuværende årgang, medtages. Dertil kan danskunderviseren bidrage med viden omkring, hvordan sprogbarrierer, niveauforskelle i sproglige kompetencer og nervøsitet over at skulle benytte et fremmedsprog i en faglig kontekst former kursisternes forløb.

Den ene branchefagsunderviser observeres udelukkende og bidrager derfor hovedsageligt med indblik i, hvordan undervisningen i branchefag tilrettelægges og afvikles. Inddragelsen af tovholderen giver imidlertid mulighed for at få indblik i den oplevede betydning af, at kursisterne introduceres til fagområdet før deres opstart på et grundforløb.

Ligeledes har tovholderen en anden rolle overfor kursisterne, hvorved denne besidder en større indsigt i forløbets tilrettelæggelse, formål og udvikling samt samarbejdet med kommunerne omkring kursisterne. Tovholderen har ligeledes været tilknyttet forløbet en årrække, hvorfor det muliggøres at trække på et erfaringsgrundlag, der rækker ud over kendskabet til den nuværende årgang.

Udvælgelseslogikken for de ansatte interviewpersoner er således baseret på et princip om variation, hvorfor der inddrages indsigter fra personer med forskellige funktioner. Disse kan bidrage med forskellige perspektiver omkring introforløbets formålsbestemmelse og

³ Branchefag udgør fagrelateret undervisning indenfor social- og sundhedsfaget. Branchefag kan eksempelvis bestå i undervisning indenfor velfærdsteknologi.

målopfyldelse såvel som perspektiver på processen for, hvorledes, hvornår og i hvilken grad kursisterne udefra set tilknyttes og integreres.

Ved både at få adgang til undervisere i dansk og branchefag er det muligt at få indsigt i alle typer af undervisningssituationer, som kursisterne møder på SOSU Esbjerg. Derved imødekommes en potentiel risiko for, at nogle perspektiver ikke indfanges, fordi de er fremtrædende i en specifik undervisningskontekst. Ved at inddrage tovholderen for introforløbet sikres der ligeledes en større organisatorisk indsigt om forløbets formål og udvikling, der strækker sig ud over undervisernes relation til de enkelte årgange. Det vurderes derfor, med baggrund i ønsket om at sikre en bred repræsentation i informantgruppen, at der er inddraget en tilstrækkelig sammensætning af ansatte.

Nuværende og tidligere kursister

Hoveddelen af empirien udgøres af interviews og observationer af kursisterne med det formål at afdække kursisternes oplevelse af introforløbet. Dette er grundet i, at gruppen kan bidrage med en indsigt i og forståelse for betydningen af deres forløb på Work in Healthcare i relation til deres videre uddannelsesforløb. Det er således kursisternes oplevelse af, hvilken betydning introforløbet har for deres mulighed og lyst til at fortsætte videre på en af social- og sundhedsuddannelserne, der forsøges afdækket. Dette perspektiv gør det således muligt at få indsigt i eventuelle barrierer for tilknytningen og bidrager med en kritisk indsigt i forløbets tilrettelæggelse og udførelse, ligesom mulige forbedringspotentialer for introforløbet kan afdækkes. Gruppen af nuværende kursister er ikke udvalgt på forhånd af underviserne, men er fundet på dagen for interviewene. Således undgås potentiel selektion fra uddannelsesstedet om, hvilke kursister der udtaler sig, hvorved en mulig bias mindskes.

Casen informeres både af otte nuværende kursister og tre tidligere kursister på forløbet, som er fortsat videre på de almene social- og sundhedsuddannelser, hvilket er grundet i en logik om, at de tidligere kursister kan bidrage med indsigter og refleksioner, som de nuværende kursister ikke besidder. For de tidligere kursister gælder det, at de alle går på grundforløbet, hvoraf to af dem uddanner sig til hjælper og én af dem til assistent.

De tidligere kursister kan bidrage med perspektiver og nuancer, som først står klart ved afslutningen af forløbet eller efter opstart videre på en anden uddannelse. Dertil muliggør inddragelsen af de tidligere kursister en sikring af, at undersøgelsen af den nuværende gruppe

af kursister på Work in Healthcare også indfanger den generelle oplevelse af at være kursist på Work in Healthcare.

Ved interview af de tidligere kursister muliggøres det ligeledes at indfange om disse oplever, at introforløbet har løftet dem tilstrækkeligt og gjort dem i stand til at komme videre i uddannelsesforløbet. Da de tidligere kursister har oplevet overgangen mellem introforløb og grundforløbet, har de dermed direkte erfaring med, i hvilken grad introforløbet forbereder dem på det videre uddannelsesforløb på en af social- og sundhedsuddannelserne. Dette er særligt interessant, da det generelt er i overgangene mellem uddannelsesforløb, at den sociale og faglige tilknytning er mest udfordret (Tinto, 1993, s. 97).

Mængden af interviewede kursister er bestemt ud fra et såkaldt mætningspunkt. Det vil sige, at der er inddraget nye interviewpersoner, indtil det er vurderet, at der ikke opstår nye relevante oplysninger i inddragelsen af flere personer (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 37). Det har således været muligt at bestemme antallet af interviewpersoner efter et ideelt princip om relevans fremfor praksis hensyn. Idet frafald fra introforløbet primært skyldes barsel, har det ikke været af interesse at interviewe tidligere kursister, som har forladt Work in Healthcare. Det vurderes derfor, at alle relevante kursistgrupper er inddraget i undersøgelsen set i kontekst af formålet om at belyse introforløbets potentialer og barrierer.

Interviewmetoden

Den kvalitative interviewmetode er valgt med det formål at skabe et dybdegående indblik i informanternes indtryk og forståelse af Work in Healthcare. Gennem interviewmetoden er det således muligt at skabe adgang til og indblik i de udvalgte interviewpersoners meningshorisont og dermed også deres oplevelse af, hvorledes samt i hvilket omfang introforløbet har betydning for rekrutteringen og tilknytningen af gruppen ud fra deres livsverden (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 35).

Interviewene tager udgangspunkt i den semistrukturerede interviewform for at sikre struktur og rammer såvel som mulighed for fleksibilitet og åbenhed i undersøgelsesmetoden (Ingeman et al., 2019, s. 150-51). Der er således forud for afholdelsen af interviewene udarbejdet interviewguides. Disse kan tilgås jævnfør bilag 1. Konstruktionen af de semistrukturerede interviews er dannet med udgangspunkt i en teoridrevet tilgang med afsæt i den udviklede model, for at sikre fokus på udslagsgivende faktorer for kursisternes tilknytning til

institutionen. Den semistrukturerede form tillader imidlertid både supplerende samt opfølgende spørgsmål, hvilket ligeledes åbner muligheden for nye fund (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 42-44). Således kan nuancer eller pointer, der strækker sig ud over de teoretiske rammer, men som vurderes relevante for forståelsen af tilknytningsprocessen, inddrages.

Interviewguides

Afsættet for interviewene er tre forskellige interviewguides til henholdsvis de ansatte, de nuværende kursister og de tidligere kursister. Idet de udformede interviewguides tager afsæt i det teoretiske rammeværk, vil der derfor også eksistere en grundlæggende ensartethed på tværs af de genererede spørgsmål til de forskellige informantgrupper. Dette gør det muligt at analysere informanternes svar på tværs af de forskellige interviewgrupper samt identificere teoretiske mønstre i gruppernes udtalelser. Endvidere kan det afdækkes, i hvilket omfang de forskellige grupper er enige i deres oplevelse af introforløbet, samtidig med at potentielle uoverensstemmelse kan tydeliggøres. Særlig interessant er divergerende svar mellem de ansatte og kursisterne, da disse indikerer, at der er en uoverensstemmelse mellem organisationens opfattelse af introforløbets formål og påvirkning og den oplevede virkelighed hos kursisterne. Uoverensstemmelser mellem udtalelserne kan således enten indikere, at der er dele af introforløbet, som ikke har den intenderede virkning, eller at der i kommunikationen mellem organisationen og kursisterne er opstået afvigende forståelser.

Ensartetheden i interviewspørgsmålene ses særligt mellem nuværende kursister og tidligere kursister på Work in Healthcare samt mellem undervisere og tovholderen på forløbet. Eksempler på overlap mellem nuværende kursister og tidligere kursister ses illustreret i nedenstående figur 4. Hoveddelen af spørgsmålene er således blot omsat til den konkrete kontekst for den enkelte informant og dennes tilknytning til organisationen. Ligeledes er disse formuleret af hensyn til forskelle mellem de enkelte gruppers forventede sproglige kompetenceniveauer.

Figur 4. Eksempler på konvergens mellem interviewspørgsmål mellem kursister

Nuværende kursister	Tidligere kursister
<i>“Før du var i praktik, var du så sikker på, at du ville arbejde med ældre mennesker/SOSU?”</i>	<i>“Hvad gjorde det ved din interesse for SOSU-faget, at du var i praktik?”</i>
<i>“Føler du, at du nemmere kan starte på grundforløbet på social- og sundhedsuddannelsen, nu når du har været på Work in Healthcare?”</i>	<i>“Føler du, at det er nemmere for dig at deltage på social- og sundhedsuddannelsen, fordi du har gået på Work in Healthcare?”</i>
<i>“Oplevede du, at dine kollegaer på praktikstedet støttede/støtter dig i, at du færdiggør Work in Healthcare?”</i>	<i>Hvilken betydning havde praktikken/ dine kollegaer for, at du søgte videre/valgte at forsætte på grundforløbet?</i>

Sproglige barrierer

Idet gruppen af kursister består af personer med anden etnisk baggrund end dansk og som følge heraf har andre sproglige kompetencer, er der i interviewguidene en hensyntagen til eventuelle sproglige barrierer, som kan hæmme kommunikationen. Dette kommer til udtryk i måden, hvorpå spørgsmålene til de to grupper af kursister er formuleret i de udformede interviewguides. Interviewguiden for de nuværende kursister indeholder derfor mange enkelt formulerede spørgsmål med det formål at sikre en indfangning af alle teoretiske koder på trods af sproglige udfordringer eller kommunikationsvanskeligheder.

De tidligere kursisters interviewguides er udformet efter en præmis om større sproglige kompetencer, da denne interviewgruppe har færdiggjort hele introforløbet og følger almen undervisning på dansk med dansk undervisningsmateriale. Som følge heraf divergerer ordlyden i interviewguiden til denne gruppe fra de nuværende kursister med det formål at nå en større analytisk dybde i interviewsituationen.

Det er i interviewsituationer med sproglige barrierer væsentligt at have en særlig opmærksomhed på, om interviewpersonerne oplever det udfordrende at udtrykke sig klart og eventuelt skal assisteres til at kunne fremlægge deres synspunkter og oplevelser tydeligt eller har behov for at blive spurgt igen (Squires, 2009). Derfor er der til alle interviews en ekstra interviewer til stede, som kan hjælpe med at omformulere spørgsmål, oversætte spørgsmål til

engelsk eller på anden vis lette kommunikationssituationen. Ligeledes informeres alle interviewpersoner på forkant om, at de til enhver tid kan stille interviewerens spørgsmål eller få hjælp til at forstå spørgsmålet bedre. Alle interviews af kursisterne er udført af samme interviewere, således at erfaringer fra de tidligere interviews kan bruges til at gøre interviewprocessen så let som muligt. Dette giver interviewerens mulighed for at trække på indsigter fra de forrige interviews og har derfor bidraget til at forstå interviewpersonens perspektiver og stille relevante spørgsmål.

Gruppeinterview

Formatet for interviewet med de tidligere kursister adskiller sig fra de andre interviews ved, at interviewpersonerne her interviewes i en gruppe. Dette giver interviewpersonerne mulighed for at skabe fælles meninger, forståelser og fortolkninger, ligesom det giver mulighed for at indfange gruppens samlede oplevelse af fænomenet (Antoft & Petersen, 2014, s. 1). Gruppeinterviewet er derfor valgt, idet det muliggør adgang til en fælles konstrueret hukommelse. Modsat de nuværende kursister foregår interviewet af de tidligere kursister primært ud fra et retrospektivt grundlag. Derfor er det gavnligt for denne gruppe at have mulighed for at støtte sig op af andre, som har oplevet at være igennem samme introforløb. Således muliggør gruppeinterviewet, at gruppen sammen kan hjælpe hinanden med at huske tilbage på deres oplevelser af introforløbet (Yaylacı, 2020, s. 3).

Ekspertinterviews

Fordi gruppen af ansatte besidder en særlig ekspertise og viden indenfor området, kræves også en større grad af forberedelse forud for interviewsituationen samt i udarbejdelsen af disse interviewguides. Dette skyldes, at der kan opstå et asymmetrisk magtforhold ved, at interviewerens ikke har samme kendskab til eller viden om feltet som den ansatte. Det er dermed også nødvendigt at sikre en dybdegående indsigt i forskningsfeltet ikke blot for at kunne strukturere de pågældende interviews, men også for at kunne fokusere disse på de væsentlige elementer. Endvidere er det nødvendigt med et kritisk blik for informantens motivation for at fremstille institutionen på en bestemt måde eller at fremme bestemte synspunkter (Ingemann et al., 2019, s. 193).

Observationsmetoden

Kursisterne på Work in Healthcare observeres i tre fulde undervisningsdage, hvorved de observeres i forskellige undervisningssituationer og sociale kontekster. Dette vurderes tilstrækkeligt til at få et retvisende billede af undervisning og pausesituationer samt indblik i andre dele af fænomenet, som ønskes afdækket gennem observation. Ligeledes muliggør tre dage, at kursisterne får mulighed for at vænne sig til at blive observeret, og at der kan skabes en tryghed ved at have udefrakommende til stede i klassen.

Klasseværelset som ramme

Det er i særlig grad klasseværelset, der danner rammen for observationssituationerne. Med klasseværelset menes der den kontekst eller det rum, hvori kursisterne modtager undervisning og interagerer fagligt med underviseren. Det betyder, at undervisning, der finder sted i øvelseslokaler eller udendørs på lige fod med undervisning i kursisternes faste klasselokale, betragtes som observationer af klasseværelset.

Klasseværelset fungerer som omdrejningspunkt for observationerne, da det er her, en stor del af kursisternes interaktion med Work in Healthcare finder sted. Klasseværelset anses som værende et særligt vigtigt socialt rum for kursisterne, idet de udgør en subgruppe på uddannelsesstedet i forhold til deres nationale baggrund og sproglige kompetencer. Derfor vurderes klasseværelset som særligt relevant at observere, fordi meget af kursisternes *faglige* og *sociale integration* må formodes at finde sted i kontekst af klasseværelset.

Derudover er kursisternes pausesituationer uden for klasseværelset observeret. Det samme er gældende for fællesarealer på skolen og lærernes pauser i lærerværelset. Til trods for, at disse observationssituationer i mere begrænset omfang er observeret, fungerer disse dog alligevel som kontekstgivende og kan bruges supplerende til at informere om den *sociale integration* i *det store fællesskab* med mere.

Observationernes formål

Observationsmetoden er velegnet til at indfange interaktioner og dynamikker mellem mennesker i sociale sammenhænge. Dermed er det muligt at få indsigt i dele af kursisternes sociale liv, som de ikke nødvendigvis er i stand til at italesætte. Dette gælder, hvordan og i hvilken grad kursisterne interagerer med hinanden og underviseren, og om nogle sættes uden for det sociale fællesskab.

Ligeledes giver det mulighed for at afdække aspekter af kursisternes *faglige integration*, som kan være udfordrende at italesætte i en interviewsituation. Her henledes blandt andet til, hvordan kursisterne fremmer deres egen læring gennem *deltagelse* og perspektiver omkring kursisternes *interesse* i undervisningssituationen. Således kan observationerne bidrage til at belyse kursisternes adfærd og give indsigt i mere subjektive dimensioner hos det enkelte individ såvel som gruppen som helhed (Ingemann et al., 2019, s. 231-32).

Det er således muligt gennem observationerne at kontekstualisere og betragte kursisternes relationer, interaktion, adfærd, forhandlinger og eventuelle konflikter samtidig med, at der åbnes op for at stille relevante og opklarende spørgsmål. På denne vis tillades også en vis åbenhed og fleksibilitet (Ingemann et al., 2019, s. 231-32). Observationerne muliggør endvidere at få information om tilrettelægnings af undervisningen, undervisningsmaterialet og faciliteringen af den enkelte undervisningsgang, der ellers afdækkes i begrænset omfang gennem interviewene og de tilgængelige dokumenter.

Observatørens rolle

Det er essentielt på forhånd at gøre sig overvejelser om, i hvilken grad observatørerne interagerer med det felt, som undersøges. Dette særligt af hensyn til, at gruppen, som undersøges, skal føle mindst mulig påvirkning af undersøgelsens omstændigheder. Dette er ligeledes med opmærksomhed på, at observatørens egen deltagelse også er med til at forme og skabe den virkelighed, der undersøges (Ingemann et al., 2019, s. 233). I denne undersøgelse er observatøren interagerende og deltagende i et moderat omfang. Det vil sige, at der i alle undervisningssituationer har været mindst en undersøger tilstede, som ikke har deltaget i undervisningen eller øvelserne på lige fod med kursisterne, men har været i klasseværelset blandt kursisterne og observeret. Undervejs har observatøren stillet spørgsmål til kursisterne, som har relateret sig til den konkrete undervisningssituation eller generelt om deres baggrund eller oplevelse af Work in Healthcare. Deltagelsen begrænser sig således til uformel kommunikation med kursisterne samt få situationer, hvor kursisterne har demonstreret en øvelse eller har involveret undersøgeren i løsningen af en opgave.

Endvidere er der foretaget fokuseret observation. Hermed er formålet ikke at beskrive hele situationen, men nærmere bestemte dele, således det er muligt at opnå indsigt i de teoretisk relevante aspekter af forløbet (Ingemann et al. 2019, s. 242; Spradley, 1980). Det er således de prædefinerede teoretiske koder, der danner rammen for observationerne, og som er

udgangspunktet for observationsguiden. Da observationsguiden fungerer som notatværktøj for undersøgeren, former de teoretiske rammer således også notatskrivningen i observationsprocessen. Observationsguide kan findes jævnfør bilag 2 mens observationsnoter kan findes jævnfør bilag 3. Observationsnoterne vil både indeholde konkrete beskrivelser af det oplevede såvel som observatørens umiddelbare tolkninger i situationen.

Betydningen af det metodiske samspil

De indsigter, der opnås på baggrund af observationerne, skal ses som ligestillede med dem indfanget gennem interviewene. Det kan gennem de semistrukturerede interviews være udfordrende at indfange aspekter som grundlæggende værdier og attituder, idet informanterne ofte ikke er bevidste om dem. Dette imødekommes imidlertid gennem indholdsanalyse af observationerne, idet observation i højere grad tillader indsigt i de latente niveauer ved at iagttage gruppedynamikker, interaktion og adfærd i det kontekst- og praksisnære miljø (Ingemann et al. 2019, s. 247).

Dog er det udfordrende at indfange alle teoretiske koder gennem observationer af kursisternes dagligdag. Afdækning af kursisternes *præ-målorientering*, *interesse* og *målorientering* ville for eksempel kræve, at forløbet var fulgt gennem alle seks måneder, som Work in Healthcare forløber over. Dette skyldes behovet for at følge, i hvilken grad *interessen* og *målorienteringen* ændrer sig over tid i forbindelse med praktikophold eller andet. De semistrukturerede interviews gør det således muligt at belyse kursisternes oplevede forhold til introforløbet i et retrospektivt perspektiv, ligesom det gør det muligt for kursisterne at forholde sig til og reflektere over introforløbets betydning, samt hvilke barrierer de oplever for deres tilknytning til social-og sundhedsuddannelserne.

Indholdsanalyse og kodningsstrategi

Til behandling af den indsamlede empiri anvendes den kvalitative indholdsanalyse. Dette skyldes undersøgelsens hensigt om at belyse introforløbets betydning for kursisternes tilknytning til SOSU Esbjerg samt potentielle barrierer for kursisternes *institutionelle integration* gennem kvalitativ analyse. Feltet ønskes således afdækket gennem den detaljegrad og de nuancer, som de kvalitative forskningsmetoder muliggør. Fordelene ved at benytte en indholdsanalyse til at fremlægge empiriens budskaber og væsentligste perspektiver, samt hvordan kodning anvendes som analytisk redskab til behandling og strukturering af empirien, udlægges i følgende.

Den kvalitative indholdsanalyse

Brugen af den kvalitative indholdsanalyse som analyseværktøj muliggør en dybdegående indsigt i empiriens indhold og fortolkning af de sociale forhold, der påvirker kursisternes tilknytning til SOSU Esbjerg og social- og sundhedsfaget (Ingemann et al. 2019, s. 107).

Både interviews og observationer giver indsigt i sociale forhold og menneskelige indstillinger, men hvor observationer i højere grad indfanger den store kontekst, de personlige relationer og samspillet imellem mennesker og deres relationer, giver interviews i højere grad et indblik i personers refleksioner, motiver og indsigter (Ingemann et al., 2019, s. 324-326).

Ved analyse af observationer og interviews såvel som dokumenter findes den kvalitative indholdsanalyse oplagt at benytte, når materialets manifeste såvel som latente indhold ønskes afdækket. Dette er grundet i, at den kvalitative indholdsanalyse muliggør fremlægning af både det umiddelbare og de mere bagvedliggende forståelser, meninger og budskaber gennem fortolkning. Denne analyseform passer endvidere til præmissen om, at materialet ikke udelukkende kan ses uafhængig af forfatteren eller tiltænkte modtager lige så vel, som at materialet i udgangspunktet altid må betragtes som en del af en større kontekst (Ingemann et al. 2019, s. 107).

Kodning af empirien

Selve indholdsanalysen tager udgangspunkt i en kodning af empirien, som sker på baggrund af de på forhånd definerede teoretiske koder. Kodningen er foretaget i Nvivo, som giver mulighed for at kode lydfileerne direkte. Interviewene er derfor ikke transskriberede i deres fulde længde. I stedet for er de enkelte lydstykker markeret med en kode og et tidsstempel, således, at den konkrete del af interviewet kan identificeres og genfindes. Dette sker med det formål at bearbejde kursisternes udtalelser så retvisende som muligt. Kursisternes sproglige kompetencer betyder, at det findes mest hensigtsmæssigt at kunne høre deres udtalelser i den kontekst, det er sagt, samtidigt med at der er adgang til kursisternes tonefald og supplerende lydeffekter. Der sikres derved en mere nøjagtig behandling af empirien ved at kode lydfileerne i stedet for transskriptionerne. Lydfileerne med dertilhørende tidskoder kan findes jævnfør bilag 3.

Brugen af Nvivo muliggør behandling af flere former af empiri samtidigt. Derfor kan både interviewene og observationerne kodes i samme program, således at en fælles analyse af

materialet er muligt. Det er derfor muligt at behandle de to empiriformer ligestillet, hvilket sikrer, at der ikke overses væsentlige elementer i analysearbejdet.

Da interviewene behandles i skriftlig form i analysen, vil udvalgte citater transskriberes. Grundet kursisternes sprogniveau vil deres udtalelser transskriberes, sådan at mening prioriteres over en ordret transskription. Dette indebærer eksempelvis, at grammatiske fejl, omvendte ordstillinger og forkerte udtalelser rettes i transskriptionsprocessen for at lette læsevenligheden. Dette vurderes gavnligt, da formålet med transskriptionerne ikke er at belyse, hvordan kursisterne kommunikerer, men derimod at afdække kursisternes meningshorisont (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 51-52). Eksempliceret vil følgende udtalelse: “(...) der er også nogle, der skal tage hånd af os (...)” rettes til følgende: “der er også nogle, der skal tage hånd om os”.

Kodningsstrategi

Strategien for behandling af empirien gennem den kvalitative indholdsanalyse tager udgangspunkt i en deduktiv tilgang. Hermed kodes empirien på baggrund af foruddefinerede koder, som tager afsæt i det operationaliserede rammeværk. Koderne tjener et todelt formål, idet disse både anvendes til udformning af interviewguide samt observationsguide såvel som konkret kodning (Ingemann et al., 2019, s. 112). Formålet er hermed at sikre bedst mulig anvendelse af den indsamlede empiri i henhold til fortolkningsarbejdet i analysen.

At benytte en deduktiv kodningstrategi giver endvidere mulighed for at afsøge materialet for noget specifikt. Tintos teori fungerer her som retningsangivende for kodningen og gør det muligt at belyse bestemte relevante aspekter af empirien (Maxwell, 2013, s. 75). Ved at inddrage teorien i kodningsarbejdet er det således muligt at belyse kursisternes integrationsproces samt sikre, at de elementer, som er betydende for kursisternes videre uddannelsesforløb, ikke overses.

Den største risiko ved at lade teorien forme kodningsarbejdet er, at væsentlige pointer ikke medtages, eller at logiske sammenhænge overses, fordi kodningen tager udgangspunkt i prædefinerede kategorier. Den deduktive kodning udfordrer et blik for det umiddelbare relevante og kontekstspecifikke (Maxwell, 2013, s. 77). Disse udfordringer imødekommes gennem strategien for analysen, som er struktureret omkring fortolkninger af empirien, der er selvstændige fra teorien. Derved muliggøres det at indfange andre årsagssammenhænge og relevante nuancer i analysearbejdet. Dette vil uddybes under afsnittet om analysestrategien.

Kodningen er foretaget af flere personer og for at sikre en ensartethed i måden, hvorpå der kodes, og en fælles forståelse af, hvad hver kode indeholder. Dette muliggør, at potentielle uoverensstemmelser i opfattelsen af en kode kan opdages og korrigeres. Findes der at være en divergens i den indledende fase af kodningen, anses dette at være grundet i uklarheder i operationaliseringen af koderne. En sådan uoverensstemmelse mellem koderne vil derfor føre til en nærmere præcision af operationaliseringen.

Denne kodningsstrategi er valgt for at sikre en konsistent og ensartet kodning af interview- og observationsmaterialet, og dermed styrke pålideligheden af kodningen heraf. Hensigten er hermed at højne inter-kode reliabiliteten (Andersen, 2012, s. 104-105).

Kvalitetskriterier

Inden for metodelitteraturen findes forskellige strategier vedrørende kvalitetssikring af kvalitative undersøgelser i samfundsvidenskaberne. I denne undersøgelse benyttes kvalitetskriterier, som adskiller sig fra dem typisk anvendt i kvantitativ forskning, og som er udviklet ud fra de specifikke udfordringer, som er gældende for kvalitetssikring af kvalitativ forskning. Nedenfor vil det udlægges, hvordan disse vil bruges til at styrke undersøgelsen.

Ifølge Olesen (2003) handler kvalitetssikring af kvalitative studier særligt graden af metodologisk refleksion. Det er gennem sådanne refleksioner, at undersøgelsens pålidelighed, gyldighed og validitet kan sikres (s. 85). Det er dermed nødvendigt at sikre transparens i de metodiske valg, således at grundantagelserne og logikkerne vedrørende fremgangsmåden, analysen og resultaterne er veldefinerede og fremstår tydelige. Dette følger en forståelse af, at det skal være muligt for eksterne aktører at tage kritisk stilling til undersøgelsens resultater (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 659- 660). Med det formål at fremlægge refleksioner om, hvordan undersøgelsens kvalitet styrkes i de metodiske valg, tages der udgangspunkt i Maxwells (1992) kvalitative kvalitetskriterier. Der inddrages her tre mål for validitet henholdsvis deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet og teoretisk validitet. Maxwell tager udgangspunkt i det, som han kaldet validitetstrusler. Disse markerer, hvor i den kvalitative forskning kvaliteten kan være udfordret, samt hvor refleksioner vedrørende validiteten er nødvendig. Der inddrages afslutningsvist supplerende et perspektiv omkring økologisk validitet.

For Maxwell er den kvalitative forskningsproces grundlæggende funderet i en proces, hvor forskeren afdækker det undersøgte gennem latente begreber. Da Maxwell ikke anser det muligt, at forskeren opnår fuld indsigt i fremstillingen af det relevante felt, er forskeren afhængig af at foretage selektioner for at indfange de informationer, der muliggør en indsigt i feltet og det latente begreb. For at foretage valide selektioner og afdække begrebet nødvendiggøres det, at empirien opfattes og forstås på baggrund af en fortolkningsproces. Dette følger en forståelse af, at det er mødet mellem det observerede og forskerens fortolkningsramme, at det latente begreb forstås og afdækkes (Maxwell, 1992, 3-5). I nærværende undersøgelse betyder dette, at empirien undersøges med en præ-eksisterende fortolkningsramme, som er defineret af operationaliseringen af Tintos model. Det er gennem den teoretiske ramme, fortolkninger finder sted herunder selektioner for, hvilken empiri der opfattes relevant i afdækningen af fænomenet om institutionel tilknytning.

Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet refererer til, hvordan forskningsfeltet er beskrevet og afdækket i forskningsprocessen, herunder om feltet fremstilles på fyldestgørende og troværdig vis. Den deskriptive validitet henleder således til den nøjagtighed, som inputs fra observationerne og interviewene gengives med. Præsenteres det undersøgte ikke præcist, kan dette føre til uklare eller skævvredne fortolkninger eller konklusioner i analysearbejdet. Den deskriptive validitet kan derfor ses som bundet i vigtigheden af, at forskningsfeltet afdækkes præcist og korrekt med flest mulige nuancer, således at der kan foretages fortolkninger på et så oplyst grundlag som muligt. Således bliver den deskriptive validitet i denne undersøgelse sammenhængende med, hvordan empirien indsamles og inddrages i analysearbejdet (Maxwell, 1992, s. 284-286).

Valget om at kode interviewene som lydfiler i stedet for gennem interviewtransskriptioner er funderet i ønsket om at styrke den deskriptive validitet. Kodningen af lyd muliggør en større forståelse for konteksten og bidrager med flere nuancer, hvilket fremmer en valid afdækning af informantens mening. Validiteten styrkes derfor, fordi lydfilerne medvirker til en mere nøjagtig gengivelse af den undersøgte virkelighed.

Den deskriptive validitet er ydermere styrket ved, at flere observatører har observeret de samme typer af situationer, hvorved flest mulige detaljer og perspektiver kan indfanges. Observatørerne kan have blik for forskellige aspekter i forskellige situationer, hvilket skal ses

som sammenhængende med, at den samfundsfaglige verden ikke kan forstås adskilt fra undersøgeren, hvorfor det i nogle tilfælde vil være variation, hvad den enkelte undersøger opfatter.

Fortolkningsvaliditet

Hvor deskriptiv validitet tager udgangspunkt i præcis afrapportering af det faktiske forskningsrum med beskrivelser af fysiske objekter, handlinger, personer og begivenheder, så tager fortolkningsvaliditet nærmere udgangspunkt i at opnå indsigt i betydningen af disse. Det er undersøgerens rolle at opnå indsigt i meningen bag de handlinger og fænomener, som er observeret i forskningsrummet. Dette sker gennem fortolkningsprocessen, hvor informanternes perspektiver inddrages til en afdækning af deres livsverden. Fortolkninger skal derfor tage udgangspunkt i informanternes egne handlinger og sproglige udtryk. Fortolkningsvaliditeten i denne undersøgelse henleder derfor til, i hvilket omfang fortolkninger foretaget på baggrund af observationerne og interviewene indfanger informanternes mening (Maxwell, 1992, s. 286-288).

Analysen vil tage udgangspunkt i citatbehandling af interviewene og inddragelse af konkrete situationer fra observationerne med det formål at styrke fortolkningsvaliditeten.

Fortolkningerne bliver derved foretaget på baggrund af informanternes egne udsagn og sker i kontekst af informanternes egen sproglige verden. Brugen af citater og udsnit fra observationerne gør det ligeledes muligt at få indsigt i, på hvilket grundlag fortolkningerne er foretaget.

Teoretisk validitet

Den teoretiske validitet refererer til, i hvilken grad den teoretiske ramme formår at forklare det undersøgte. Hvor deskriptiv validitet og fortolkningsvaliditet handler om gyldigheden af beskrivelser og fortolkninger af det direkte observerede, bevæger teoretisk validitet sig på et højere abstraktionsniveau. Validiteten ligger her i, hvorledes teoriens komponenter kan give nye indsigter i forskningsfeltet og skabe overbevisende forklaringer på de undersøgte fænomener. I denne undersøgelse er den teoretiske validitet derfor forankret i, i hvilket omfang videreudviklingen af Tintos model indfanger kursisternes integration, når den benyttes til at undersøge introforløb til social- og sundhedsuddannelserne.

Med formålet om at styrke den teoretiske validitet er Tintos model blevet tilpasset, således at den bedre kan indfange tilknytningen for målgruppen. Således har det været relevant at modellere den teoretiske ramme, sådan at den passer i en dansk kontekst og kan belyse integration på erhvervsuddannelser og for en gruppe, som adskiller sig fra de studerende på universiteterne. Operationaliseringen har dermed til sigte at sikre, at den teoretiske ramme er et passende redskab til at belyse integrationen på Work in Healthcare (Maxwell, 1992, s. 288-289).

Økologisk validitet

Et mål for kvalitetssikring, som ikke begrænser sig til den kvalitative forskning, men som alligevel findes relevant for undersøgelsen, er den økologiske validitet. Denne refererer til, i hvilken grad undersøgelsen interfererer med normaltilstanden for en situation eller person. Selve det at undersøge en genstand kan påvirke genstanden, således at der måles en kunstig situation, som ikke er repræsentativ for det, som undersøges (Bryman, 2016, s. 42).

I forsøget på at skabe så naturlige observationssituationer som muligt, er observationerne foretaget tre dage i streg. Formålet har her været at vænne kursisterne til, at der er undersøgere til stede, således at deres daglige opførsel bliver så tæt på det, den havde været, hvis ikke de var blevet observeret.

For at gøre interviewsituationen så tryk som mulig blev interviewene udført på dag to og tre, sådan at kursisterne nåede at se interviewerne an og få muligheden for en uformel snak, således at samtalen under selve interviewet blev så naturlig som mulig.

Analysestrategi

Analysen baserer sig på den indhentede empiri, der primært består af interviews og observationsnoter. Grundet empiriens betydelige omfang er et særligt opmærksomhedspunkt at sikre transparens i fortolkningsprocessen, der har foranlediget inklusion og eksklusion af det empiriske materiale i analysen. Det nedenstående afsnit vil virke som læseguide til analysens opbygning og præsentere, hvad der har formet analysestrategien. Det er gjort for at synliggøre, på hvilken baggrund der drages slutninger i analysen, samt hvordan udvælgelsen af empirisk materiale foretages.

I analysen inddrages forskellige former af empiri for at belyse kursisternes sociale og faglige integration, hvorfor en central pointe i udformningen af analysestrategien indebærer at skabe en proces, hvor typerne af empiri fungerer gensidigt understøttende. Dette gøres med formålet om at fremme forskellige forståelser og perspektiver, der samlet bidrager til at oplyse casen. I praksis er dette muliggjort gennem en identifikation af centrale temaer. Temaerne, der bliver behandlet i analysen, er udvalgt på baggrund af en konsekvent fremtræden i den samlede empiri. Inddragelsen af temaer som strukturerende for præsentationen af det empiriske materiale gøres derfor med henblik på metodisk berigelse herunder at muliggøre, at teoretiske nuancer og sammenfald i empirien indfanges.

I overensstemmelse med Maxwells kvalitative kvalitetskriterier følger analysen en forståelse af, at det observerede må indfanges på baggrund af en fortolkningsramme, for at mening kan afdækkes. Temaerne, der fremhæves på baggrund af det observerede og italesatte af interviewpersonerne, tolkes derfor med afsæt i en teoretisk forforståelse fra den videreudviklede Model of Institutionel Departure. Analysens opbygning på baggrund af dominerende tematikker i empirien muliggør dog samtidig en åbenhed overfor kontekstspecifikke udtalelser eller observationer, der ikke direkte underbygges af den teoretiske begrebsramme, men knytter sig til et konkret tema. Dette gøres for at være tro mod empirien og samtidig undgå tab af nuancer.

Temaerne danner selve strukturen for analysen, hvor der i behandlingen af temaerne inddrages observationsnotater og citater fra gruppen af kursister og ansatte. Supplerende inddrages der i enkelte situationer i analysen materiale i form af dokumenter og billeder. Dette har til formål at informere casen med relevante oplysninger, som ikke er mulige at indfange på baggrund af observationer eller interviews. Ligeledes inddrages disse i få tilfælde med formålet om at bidrage til fortolkningsprocessen.

Teorien inddrages som fortolkende redskab til at undersøge, hvad der på baggrund af tematikkerne kan udledes om kursisternes *institutionelle integration*. Under det enkelte tema følger derfor et opsummerende afsnit, hvor den teoretiske begrebsramme benyttes som redskab til vurdering af, hvilke aspekter ved Work in Healthcare der henholdsvis bidrager positivt til eller udfordrer kursisternes *faglige* og *social integration* på SOSU Esbjerg.

Kapitel 5: Analyse

På baggrund af ovenstående identificeres der fem temaer som vil danne strukturen for analysen. Alle temaerne knytter sig til den udviklede teoretiske ramme. Første tema udgøres af: “Gruppen af kursister” og relaterer sig til kursisternes *personlige egenskaber* og *præmålorientering*. Dette indebærer blandt andet kursisternes forudsætninger for at tage en social- og sundhedsuddannelse og deres motivation og for at gennemføre introforløbet og fortsætte videre på et grundforløb. Andet tema: “Mødet med det danske uddannelsessystem” omhandler primært kursisternes *faglige integration*, som finder sted gennem kursisternes *deltagelse* og oplevelse af forløbets *brugbarhed*. Temaet tager derfor udgangspunkt i en afdækning af undervisningen og kursisternes læringsudbytte. Tredje tema udgøres af: “Kommunens rolle i den faglige identifikation og integration” og orienterer sig mod *praksisfællesskabets* betydning for den *institutionelle integration*. Dette omfatter praktikkens betydning for kursisternes forståelse af *brugbarhed* samt deres *interesse* for feltet og faglige udvikling. Fjerde tema: “Klassens fællesskab og ånd” relaterer sig til *det lille fællesskab*. Dette omfatter blandt andet kursisternes indbyrdes socialisering, relationer og sammenhold. Det femte og sidste tema: “Kursisternes interaktion med det store fællesskab” vedrører kursisternes vilkår for tilknytning til *det store fællesskab*, og de muligheder som kursisterne har for at interagere med resten af SOSU Esbjerg.

Tema 1: Gruppen af kursister

I det nedenstående tema vil kursisterne som gruppe præsenteres. Dette vil indbære en beskrivelse af, hvad der kendetegner gruppen af kursister og deres relation til social- og sundhedsfagene.

Grundet Work in Healthcare's formål om at rekruttere personer med udenlandsk baggrund til social- og sundhedsuddannelserne er gruppen af kursister relativt divers. Dette gælder blandt andet i forhold til kursisternes baggrund, grad af eksisterende national tilknytning, identifikation med faget samt mål og ambitioner for kurset. Disse grundlæggende vilkår er formende for, hvordan den individuelle kursist oplever institutionen, tilknyttes uddannelsen og integreres fagligt og socialt i uddannelsesinstitutionen. For at afdække centrale forhold og vilkår for kursisternes institutionelle tilknytning vil der i de følgende afsnit dykkes ned i seks tematikker, som udgøres af:

- Etableringen af kontakt mellem kursist, kommune og uddannelsesinstitutionen

- Kursisternes forskellige baggrund og præmis for at tage en uddannelse i Danmark
- Den præ-eksisterende nationale tilknytning
- Kursisternes relation og identifikation med social- og sundhedsfaget
- Formålet med forløbet og kursisternes ambitioner

Etableringen af kontakt mellem kursist, kommune og uddannelsesinstitutionen

Alle kursisterne på Work in Healthcare er ansat i et kommunalt ansættelsesforhold. Dog opleves deres indgangsvinklen til at begynde på forløbet at være meget forskellig. Det findes både, at kontakten mellem kursist, kommune og SOSU Esbjerg er blevet etableret på baggrund af rekrutteringsfremmende initiativer fra kommunernes side såvel som på baggrund af kursisternes eget initiativ.

I nogle tilfælde er kursisterne blevet bekendt med muligheden for optagelse på introforløbet i forbindelse med undervisning på sprogskolen, hvor kommunen har været ude og informere:

“Jeg læste på sprogskole, og så kom der en kvinde fra kommunen. [...]hun forklarede, at hun er vejleder og uddannelseskoordinator fra kommunen, og at hun [er kommet for at] finde nye ansatte og studerende. Og jeg har [herigennem] fået lyst til at snakke med [kommunen og SOSU-skolen om forløbet].” Kursist 8: [3:55-4:43].

Andre er i forbindelse med ufaglært arbejde i den kommunale hjemmepleje blevet tilsendt et brev fra kommunen, som gerne vil tilbyde dem uddannelse og en ‘ansættelse’ på introforløbet:

“Derfor fik jeg lov til at arbejde på plejehjem som afløser. Så fik jeg først stillingen på aftenvagt som ufaglært. Så har jeg været der i cirka halvandet år, og så fik jeg et brev fra kommunen. De kunne se, at jeg er ufaglært, om jeg kunne tænke mig at få en uddannelse. Jeg sagde: ‘ja tak’ til uddannelse (...).” Kursist 2: [1:15-2:23].

Blandt de kursister, som på eget initiativ har opsøgt den aktuelle kommune med henblik på at starte på SOSU Esbjergs introforløb, er disse typisk blevet bevidst om muligheden gennem venner og bekendte, som selv har gennemført Work in Healthcare:

“Jeg bor der i Kolding, så bor jeg tæt på et plejehjem. Jeg har altid set dem, der er ældre, og jeg er bare så nysgerrig på, hvordan det er at arbejde med ældre

mennesker [...]. Og jeg har også hørt fra nogle af mine kammerater, at der er sådan et kursus [Work in Healthcare], og så har jeg kontaktet kommunen for at høre, hvad det er. Og så har jeg ansøgt til det der forløb, og så kom jeg til det der møde.” Kursist 4: [1:17-2:10].

I andre tilfælde har kursisternes egen interesse for faget ført til, at de selv gennem internetsøgning og på de sociale medier har fundet frem til SOSU Esbjergs udbud af introforløbet, hvor de efterfølgende har kontaktet den pågældende kommune:

“Jeg kommer fra Varde Kommune. Varde Kommune har selvfølgelig mange informationer og mange ting på nettet. Så jeg har set, at de har et Work in Healthcare projekt. Og så tog jeg til SOSU-skolen i Esbjerg, og så fandt jeg en person, som jeg kan spørge om, hvordan jeg kan komme ind [...]. Så jeg har skrevet en e-mail til kommunen (...).” Kursist 3: [3:46-5:03].

En mindre andel har søgt optagelse direkte på grundforløbet uden held, idet de ikke levede op til de almene krav, og er i denne forbindelse blevet henvist eller gjort opmærksom på Work in Healthcare:

“(...) det er lige noget for mig [social- og sundhedsfaget]. [...] og så jeg søgte ind til grundforløbet. Så sagde min skolevejleder, som ringede til mig, at hun kunne se, at jeg ikke har 9. klasse, så det var en god idé, hvis jeg søgte ind på det her [Work in Healthcare] i stedet for at gå direkte til grundforløbet. Og det har jeg været rigtig glad for.” Kursist 2: [2:23-2:52].

Der ses således stor variation i, hvorledes de enkelte kursister er blevet opmærksomme på muligheden for introforløbet, og hvordan den første kontakt er blevet etableret.

Kursisternes forskellige baggrund og præmis for at tage en uddannelse i Danmark

SOSU Esbjergs igangværende hold på Work in Healthcare består af i alt 18 kursister. Det fremgår gennem observation, at:

“Der er stor diversitet i repræsentation af forskellige kulturer og nationaliteter blandt

kursisterne.”

“Bredt gældende er, at gruppen er modne mennesker, som udelukkende består af kvinder i kategorien +25. Hoveddelen er gift og/eller har børn.”

Observationsnote, s. 2

Kursister kommer fra ni forskellige lande: Thailand, Polen, Congo, Kenya, Litauen, Filippinerne, Brasilien, Rwanda, Eritrea og Ukraine, og kendetegnes generelt ved at være etablerede kvinder i alderen 25 til 50 år. Størstedelen af kursisterne har familie i Danmark, hvor flere også har børn.

Kendetegnende for holdet er ligeledes deres tidligere uddannelses- og arbejdsmæssige baggrund inden optagelsen på Work in Healthcare: *“Lige det her hold virker ikke super højtuddannet.”* Underviser: [44:30-44:35]. Et overvejende flertal af kursisterne er lavtuddannede, og mange har det, der svarer til en folkeskoleuddannelse som højeste uddannelsesniveau. Sammenhængene har en stor andel af kursisterne før indvandringen til Danmark varetaget et ufaglært arbejde eller taget grundkurser i deres hjemland inden for blandt andet kontor og servicefag.

Kursisternes generelle uddannelsesniveau afspejles videre i deres arbejds erfaring i Danmark, hvor størstedelen besidder eller førhen har besat stillinger, som kræver en lav grad af introduktion eller uddannelse. Herunder kan eksempelvis nævnes arbejde inden for landbruget, produktionsarbejde og fabriksarbejde samt rengøring: *“Jeg kommer med min mand ligesom studenter på praktikken på en kogård [...] en kvieafarm. Så bagefter malkede vi køer. Jeg har arbejdet to år (...)”* Kursist 8 [1:22-1:36].

Kendetegnende for denne type stillinger er, at opgaverne indebærer en lav grad af kommunikation og ikke forudsætter, at den ansatte har en særlig grad af kendskab til det danske arbejdsmarked eller dansk kultur.

Den præ-eksisterende nationale tilknytning

Diversiteten, som eksisterer hos gruppen af kursister angående nationalitet, baggrund og præmis for at tage en uddannelse i Danmark, afspejles også i kursisternes grad af national

tilknytning. Dette skyldes blandt andet, at kursisternes forudsætning for at være i Danmark og deres sproglige kompetencer er meget forskellige.

Flere af kursisterne er kommet til Danmark på grund af familiemedlemmer, der allerede er etableret i Danmark, eller med formålet om at begynde en familie med en dansk partner. Andre er immigreret og ankommet med egne familier for at arbejde, mens nogle er flygtet som konsekvens af krig eller konflikter i hjemlandet. Som følge heraf ses der derfor også en stor spredning i, hvor lang tid de hver især har været bosat i Danmark og dermed også i kursisternes relation til det danske samfund. Nogle kursister har boet i Danmark i mindre end et år, og har derfor en meget lille erfaring med at være en del af det danske samfund, mens andre har boet i Danmark i mere end 25 år.

Kursisternes tidligere kontakt med det danske samfund gennem arbejdsmarkedet spiller en væsentlig rolle i forhold til, i hvor høj grad de tidligere har oplevet behov for at anvende og lære det danske sprog. Kursisterne har som tidligere beskrevet typisk arbejdet inden for fag, der er baseret på enkeltmandsarbejde. Disse kræver hverken særlige dansksproglige kompetencer eller en udpræget grad af kulturelt kendskab. Dette er ikke kun relevant i forhold til kursisternes behov for at lære disse færdigheder, men betyder også, at deres mulighed for at udvikle både deres sproglige færdigheder og kulturelle viden gennem arbejdspladsen har været begrænset.

Kursisternes relation og identifikation med social- og sundhedsfaget

Kursisterne har forskellig baggrund for at påbegynde introforløbet, ligesom kursisternes relation og identifikation til social- og sundhedsfaget findes at divergere. Kursisternes tilknytning og tilhørsforhold kan sammenfattes i tre overordnede kategorier, der fremlægges nedenfor.

Der ses blandt kursisterne en erfaringsbaseret identifikation med faget, hvor deres tilknytning til fagområdet er formet af tidligere erhvervs erfaring inden for branchen:

“(...) jeg har prøvet [...] at være på praktik på et dagcenter for ældre og i et udkørende team i ældreplejen som ufaglært for mange år siden i 2015-2016 cirka [...], hvor jeg godt kunne lide faget. Det var også gennem jobcenteret, jeg prøvede det her praktik. Og [det var derfor] jeg tænkte, at jeg skulle gå på den der skole [SOSU Esbjerg][...]. Det var en god mulighed for mig. Jeg så jobbet gennem mit gamle

arbejde, og så læste jeg lidt inde på hjemmesiden, og så sendte jeg ansøgningen. Så jeg er meget selvstændig.” Kursist 1: [2:54-4:46].

Af citatet fremgår det, at kursistens relation til social- og sundhedsfaget er funderet i en tidligere ansættelse som ufaglært i den kommunale hjemmepleje. Således kan tidligere erfaring med branchen være der, hvor interessen for social- og sundhedsområdet er opstået. Sammenhængende kan motivationen for at tage en social- og sundhedsuddannelse være forankret i kursisternes ønske om opkvalificering og mulighed for mere ansvar i arbejdet med borgerne samt en bredere opgavevaretagelse.

Flere af kursisterne er knyttet til social- og sundhedsfaget gennem en personlig og kulturel identifikation. Denne er formet på baggrund af kursistens nationale baggrund og deres opvækst:

“Jeg har erfaring fra mit land, hjemmeerfaring. Min mormor var syg, hun havde lungekræft, og vi plejede hende hjemme, fordi i Ukraine har vi ikke mulighed for plejehjem og hjemmepleje. Og så har min lillebror diabetes, så vi har plejet ham, fra han var 6 år. Vi hjælper med injektion og tjekker blod. Så jeg kan lide at hjælpe mennesker og pleje og give omsorg. Det er meget bedre for mig at arbejde med mennesker, så jeg kan snakke og blive social.” Kursist 7: [2:46: 3:24].

Denne gruppe kommer typisk fra lande, hvor der ikke er en institutionaliseret ældre- og plejesektor, hvorfor kursisterne har varetaget plejen af familiemedlemmer eller andre pårørende. Dette har givet kursisterne et kendskab til feltet og erfaring med at varetage pleje- og omsorgsfunktioner. For de kursister, som har erfaring med denne type af arbejde fra deres private liv, findes der en motivation for at varetage lignende opgaver, hvor de kan anvende deres kompetencer. Kursisterne ser yderligere denne type af arbejde som meningsfuldt, og er motiverede af muligheden for at yde omsorg, hjælpe andre og arbejde med mennesker.

Slutteligt udgør Work in Healthcare for flere en mulighed for at tage en uddannelse og derigennem få adgang til de fordele og muligheder, der her følger:

“(…) de vil gerne være en del af det danske samfund. De føler sig meget privilegerede, at de kan få en uddannelse [...]. De kommer fra en kultur, hvor man ofte skal betale for en uddannelse, og her får man en uddannelse gratis, som kan sikre

adgang til samfundet og videre uddannelse. Og det, synes de, er meget, meget smukt [...]. Det er også en af grundene til, at mange af dem er her, det er for at give deres børn en bedre fremtid.” Underviser: [18:25-19:14].

Kursisternes baggrund og tidligere uddannelse kan således forme deres indstilling til og attitude mod undervisningen, idet Work in Healthcare udgør en mulighed for at få adgang til en del af uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet, de ellers oplever som udenfor deres rækkevidde. Introforløbet betragtes af kursisterne som et godt springbræt til at blive en del af uddannelsessystemet og en faglært del af det danske arbejdsmarked: *“Det giver mange muligheder. [...] Og jeg har lyst til [at arbejde med] medicin. Jeg kender [i forvejen] lidt til piller og medicin og nogle forskellige sygdomme. Og jeg synes også, at det er spændende at hjælpe andre.”* Kursist 8: [2:29-3:16].

Formålet med forløbet og kursisternes ambitioner

Kursisterne er generelt drevet af ønsket om at lære nyt, og er nysgerrige på muligheden for at tilegne sig nye færdigheder inden for et fag, hvor de har en personlig interesse eller drivkraft:

“Jeg vil gerne komme her [på Work in Healthcare], fordi jeg synes, det er spændende at lære nye ting, som man aldrig har lært før. [...] Vi bliver jo også gamle, og der er også nogle, der skal tage hånd om os. Så jeg tænker, at dem, der har de bedste muligheder, også må gøre det for os (...).” Kursist 4: [1:17-2:31].

Der findes en generel lyst til læring blandt kursisterne, som ses gennem gruppens motivation for at udvikle de kompetencer, som muliggør en karriere indenfor social- og sundhedsfaget:

“(...) det er ikke for at finde ud af, om jeg vil, men det er mere for at få den nødvendige hjælp for at [komme] i gang med det.” Kursist 1: [4:56-5:03]. Gældende for kursisterne er derfor også et udpræget ønske om at udvikle deres dansksproglige kompetencer: *“(...) det første, der var mest vigtigt for mig, var at udvikle mit danske sprog (...).”* Kursist 5: [2:30- 2:40].

Udvikling af sproglige kompetencer ses som essentielt, fordi det for mange opleves som den afgørende faktor for, om de kan fortsætte på et videre uddannelsesforløb:

“Jeg tænkte, at jeg skulle gå i skole, men jeg var så ræd for sprog, og det var det, der stoppede mig. Så jeg sagde [til mig selv], at det skal jeg bare lade være med og vente lidt. Og nu har vi muligheden med det her Work in Healthcare, hvor vi kan få ‘boostet’ sproget og det hele [...]. Jeg valgte [derfor], at jeg vil være assistent, og

her er der meget, man skal læse og skrive. Så jeg synes, det er rigtig godt med forløbet [Work in Healthcare]. Det var en [god] mulighed for mig” Kursist 1: [3:43-5:07].

Hos nogle af kursisterne har sproget udgjort en barriere for at tage en uddannelse.

Introforløbet ses som en mulighed for at forbedre deres sproglige egenskaber og derved opnå en selvsikkerhed i egne kompetencer og evner til at fortsætte på grundforløbet.

Udvikling af de sproglige kompetencer betragtes også af uddannelsesinstitutionen som et af introforløbets primære funktioner:

“Det vigtigste formål er helt klart, at de lærer sproget endnu mere. Det her med, at de kan koble hverdagssproget på fagsproget [...], og det her med, at de lærer at samarbejde. [...] når de skal ud i den virkelige verden, så handler det også om samarbejde.” Tovholder: [8:50- 9:43].

Work in Healthcares formål er således at forberede kursisterne, så de er i stand til at fortsætte videre på grundforløbet på en af social- og sundhedsuddannelserne. Dette indebærer særligt en sikring af kursisternes sproglige kompetencer, hvor de skal være i stand til at kommunikere på et almindeligt samtaleniveau samt kunne forstå og anvende feltets fagudtryk. Herunder hører også udvikling af kursisternes samarbejdsevner, som er kompetencer, de har brug for både i det videre uddannelsesforløb, hvor undervisningen i høj grad er gruppebaseret, samt i deres fremtidige arbejdsliv. Hoveddelen af kursisterne fra Work in Healthcare fortsætter direkte videre på en af social- og sundhedsuddannelserne, hvoraf langt størstedelen færdiggør uddannelsen. Det findes på denne baggrund, at forløbet formår at løfte kursisterne i en sådan grad, at de er parate til at begynde på et grundforløb.

Delkonklusion

Ovenstående skildrer kursisternes *personlige egenskaber*. Betydningen af kursisternes *personlige egenskaber* kan dog ikke betragtes isoleret, men findes, når de sættes i kontekst af de resterende af Tintos teoretiske faktorer. Derfor inddrages de *personlige egenskaber* løbende i analyseprocessen gennem en tolkning af deres betydning for kursisternes tilknytning.

Generelt kendetegnes kursisterne på Work in Healthcare ved at være kvinder af forskellig nationalitet med stor variation i, hvor lang tid de har boet i Danmark, og hvilke familiære relationer de har i Danmark. Endvidere har mange kursister et uddannelsesniveau svarende til en folkeskoleuddannelse, hvilket afspejles i deres arbejds erfaring i Danmark inden opstarten på introforløbet, hvor en større andel af kursisterne har haft jobs, som kræver en lav grad af sproglig kompetence.

Gruppen af kursister er ud over de *personlige egenskaber* kendetegnet ved, at deres indgang til faget divergerer. Nogle kursister ser feltet som en god mulighed for at opnå en uddannelse. Nogle identificerer sig med faget personligt eller kulturelt, mens andre igen har en relation til faget, som er grundet i deres tidligere arbejde på området. Kursisternes forhold til social- og sundhedsområdet er således formende for deres *præ-målorientering*. Denne er særligt betydningsfuld for deres oplevelse af praktikforløbene, som vil uddybes nærmere i tema tre.

Tema 2: Mødet med det danske uddannelsessystem

Kursisterne på Work in Healthcare er, som beskrevet i første tema, en mangfoldig gruppe, som adskiller sig gennem blandt andet etnicitet, længden af tid i Danmark, uddannelseshistorik samt forudsætninger for at tage en social- og sundhedsuddannelse. Dette har indflydelse på, hvordan kursisterne møder det danske uddannelsessystem og dermed deres måde at gå til undervisning på generelt. Mødet med systemet spiller en central rolle for kursisternes tilknytningsproces til institutionen både fagligt og socialt. Derfor findes det relevant at belyse, hvad der kendetegner kursisternes tilgang til at indgå i undervisningssituationer, samt hvordan kursisternes uddannelseshistorik og kulturelle baggrund er formende for det faglige fællesskab i klassen. Dette gør sig blandt andet gældende for kursisternes forhold til at indgå i gruppearbejde og deres oplevelse af undervisningen.

Temaet indeholder ligeledes en redegørelse af, i hvilket omfang kursisterne oplever undervisningen som meningsfuld, samt i hvilken grad kursisterne udvikler deres kompetencer uden for skoletiden, da disse aspekter har betydning for deres møde med institutionen. Med formålet at afdække ovenstående vil de følgende afsnit præsentere temaerne:

- Oplevelsen af undervisningen som meningsfuld
- Kendetegn for gruppens tilgang til undervisning
- Nationalitet og forskellig adfærd i klasselokalet
- Gruppearbejdets funktion
- Læring i hjemmet
- Forløbets udbytte

Oplevelsen af undervisningen som meningsfuld

Work in Healthcare's præmis om at være et erhvervsintroducerende kursus understreger vigtigheden af, at kursisterne oplever undervisningen som meningsgivende. Dette er grundet i, at kurset ikke direkte har til hensigt at undervise i de kompetencer, som kursisterne skal anvende på arbejdsmarkedet, men derimod har til formål at opkvalificere kursisterne, så det er muligt for dem at gennemføre en af social- og sundhedsuddannelserne og dermed få adgang til at arbejde inden for feltet. Den indirekte relevans af undervisningen gør det essentielt, at kursisterne finder det brugbart, således at de ikke mister motivationen for

undervisningen. Kursisternes alder gør ligeledes, at der er en særlig opmærksomhed på, at formålet med undervisningen er klart for kursisterne:

“Det der med at arbejde med elevernes motivation. Altså voksne mennesker kan kun lære noget, hvis de ved, hvad de skal bruge det til. Så der tænker jeg selvfølgelig meget ind i med det praksisnære, at de skal ikke føle det, som om de går i en almindelig skole. De går jo på en erhvervsrettet skole, så de skal også føle, at når vi lærer nye ord, så skal det også være fagord. Og så kan man sådan snyde grammatik og udtale ind samtidig med det.” Underviser: [5:09-5:40].

Målet om, at kursisterne skal opleve undervisningen som meningsfuld, bliver således imødekommet gennem et gennemgående fokus på, at forløbet er erhvervsrettet, hvorfor både branchefags- og sprogundervisningen løbende relateres til praksis.

Som det fremgår af tidligere tema, opleves sprog som værende det, kursisterne er mest usikre på, når de overvejer deres mulighed for at fortsætte videre på en af social- og sundhedsuddannelserne. Der arbejdes derfor løbende i kurset med den sproglige udvikling, imens kursisternes relation og kendskab til faget styrkes. Dette er ikke blot et fokus i danskundervisningen, men gør sig ligeledes gældende på tværs af branchefagene eksempelvis ved brug af ‘ord-lege’ såsom ‘dagens ord’:

“Den første opgave i branchefaget: ‘velfærdsteknologi’ omhandler ordlegen ‘dagens ord’. Formålet hermed er at styrke kursisternes kendskab til og forståelse for fagligt relevante ord. Uden opfordring og på eget initiativ gentager en stor del af klassen disse ord af flere omgange.”

Observationsnote, s. 5-6

Øvelser som disse bidrager til udvidelse af det faglige ordforråd samtidig med, at det styrker kendskabet til social- og sundhedsfaget. Ved i særlig grad at indtænke det erhvervsrettede element i sprogøvelserne fastholdes kursisternes opmærksomhed og interesse:

“(…) alt det, vi har haft med branchefag, er meget spændende. Specielt med alle de fagord, når de kommer frem. Og jeg elsker ligesom detektivarbejde, at jeg skal

finde ud af noget. Man synes faktisk, at man ved så meget, men der er også så meget at lære endnu (...).” Kursist 1: [5:11-6:07].

Ligeledes kan disse øvelser medvirke til at forberede kursisterne på nogle af de fagbegreber, som de vil møde på grundforløbet.⁴ Det forudgående kendskab til faget og fagordene kommer særligt kursisterne til gavn i overgangen til deres videre uddannelsesforløb. Ved at introducere kursisterne til relevante begreber og faglige udtryk, letter man således kursisternes omstilling fra Work in Healthcare til grundforløbet.

Kursisterne modtager yderligere undervisning i dansk kultur, hvilket tydeligt fremgår af det fysiske klasseværelse:

“Klasseværelset er meget veletableret med dekorerede vægge. [...] udsmykninger på væggene relaterer sig til højtider såsom jul og påske.”

Observationsnote, s. 3

Kursisterne anser kendskabet til dansk kultur som væsentligt for deres arbejde med borgerne. Dette følger af, at undervisningen bidrager med en kontekst, de kan forstå praksisserne på praktikstederne ud fra, og styrker deres mulighed for at danne relationer med borgerne: *“Så hvis vi forstår, hvordan dansk kultur fungerer, så bliver vores arbejde nemmere, og vi vil blive bedre til at arbejde med ældre mennesker, fordi vi forstår lidt af deres kultur.”* Kursist 3: [17:06-17:20]. Dette findes særligt relevant for kursister, der har været kort tid i Danmark og som på denne baggrund har haft begrænset kontakt med det danske samfund. Ligeledes har denne type undervisning et klart formål for de kursister, der kommer fra lande, hvis madkultur og højtider differentierer sig betydeligt fra dansk kultur.

Generelt giver kursisterne udtryk for en tilfredshed med undervisningen og måden denne faciliteres på. Timerne på Work in Healthcare består af en blanding af teoretisk undervisning, praktiske øvelser samt gruppearbejde og tilrettelægges generelt ud fra et princip om, at variation i undervisningsformat og -rum bedre fastholder kursisternes interesse og øger læringsudbyttet. Kursisterne anser generelt denne tilgang til undervisningen som meningsfuld

⁴ Se bilag 4 for eksempel på sproglig øvelsesopgave med fokus på fagtermer.

og oplever, at de får et fagligt udbytte af timerne. Dette skal ses i relation til, at flere kursister kommer fra uddannelsessystemer, der i større grad er baseret på tavleundervisning og individualiserede præstationer. Særligt vekselvirkningen mellem teoretisk undervisning og praktisk afprøvning identificeres som medvirkende til et højt læringsudbytte. Dette følger også af, at kursisterne ser deres praktikforløb som givende og meningsfuldt for deres sproglige og faglige udvikling:

“I praktikken blev jeg meget bedre, fordi jeg kun snakker dansk hele dagen. Dårligt dansk, men... fordi der er mange i Danmark, fordi de snakker engelsk... men ældre nej [...]. Men jeg kan sige, at jeg er blevet bedre til dansk. Alle i min klasse er blevet bedre til dansk [...] I min første praktik var jeg [frygtsom lyd], men nu er jeg ikke så bange.” Kursist 3: [14:49-16:00].

Kursisterne giver således udtryk for, at de kan se en direkte forbindelse mellem det, de lærer gennem undervisningen på SOSU Esbjerg og i praktikforløbene og de kompetencer, de skal bruge på grundforløbet.

Det italesættes dog i denne forbindelse af underviseren, at det er et generelt kendetegn for holdene på Work in Healthcare, at grupperne sjældent stiller sig kritisk over for uddannelsen:

“Jeg synes ikke, de er super kritiske. Der er ikke sådan nogle, der kommer og siger: ‘hvorfor skal vi have det her’. Det kan jeg godt opleve på hovedforløbet, hvor det er danskere, der siger: ‘hvad skal vi bruge det her til’. Der tager de [kursisterne på Work in Healthcare] det mere for gode varer.” Underviser: [30:20-30:39].

I undersøgelsen af, om kursisternes oplevelse af Work in Healthcare som meningsfuldt er, kursisterne ligeledes fundet at være generelt ukritiske over for den undervisning, de modtager. Der findes således hverken på baggrund af observationer eller interviewene, at kursisterne udtrykker en kritik af undervisningsformatet- eller indholdet. Dette kan være grundet i, at mange af kursister opfatter Work in Healthcare som en mulighed for uddannelse, der uden introforløbet ikke havde været tilgængelig for dem. Supplerende kan attituden mod undervisningen og uddannelsesinstitutionen også være forankret i kursisternes tidligere erfaringer med deres nationale uddannelsessystemer, hvor der ikke er normer om at stille sig kritisk over for undervisningen.

Kendetegn for gruppens tilgang til undervisning

Gennemgående findes kursisternes tilgang til undervisningen at være præget af engagement og en motivation for læring.:

“I langt overvejende grad er de meget, meget motiverede og interesserede og meget dannede elever, som er en stor fornøjelse at undervise. Og så er der måske et par stykker, det drejer sig om 5 procent, som ikke er så motiverede. Ellers oplever jeg ekstremt motiverede elever... mere end de danske, der er på grundforløbet.”

Underviser: [1:51-2:43].

Denne oplevelse af, at kursisterne adskiller sig fra eleverne på de almene uddannelser, kan forstås som et udtryk for, at de har en særlig grad af motivation for fagområdet og uddannelsen. Det er dog i denne sammenhæng væsentligt at være bevidst om de incitamentsstrukturer, der præger Work in Healthcare, da disse kan have betydning for kursisternes motivation. Kursisterne er ansat af kommunen og får af kommunen udbetalt det, som svarer til en vokselevløn gennem hele deres uddannelsesforløb. Dette gælder også under de dele af forløbet, der for almene elever kun er SU berettiget. Det er kommunerne, som ud fra SOSU Esbjergs vurdering af kursisterne og deres egne erfaringer, beslutter om kursisterne kan fortsætte på grundforløbet og dermed fortsat være ansat i kommunen. Ansættelsesforholdet med kommunen medfører således, at der eksisterer økonomiske incitamenter, der påvirker vilkårene for forløbet. Kursisterne kan derfor have en anden motivation for at imponere undervisere såvel som kommunerne sammenlignet med de ordinære elever på grundforløbet.

At kursisterne opleves at være en særligt drevet gruppe, ses imidlertid af underviserne at være sammenhængende med kursisternes baggrunde, karakteristika og identifikation til faget:

“(…) så tror jeg også, det er det her med, at de er noget ældre, de får chancen for en uddannelse og et job med ‘elevløn’. Jeg tror, de kan se nogle goder ved at arbejde i ældreplejen. Også det der med at de gør en forskel for nogle mennesker. [...] Jeg tror også at, der er mange af dem, der har lettere ved at være tæt på andre fysisk, fordi de kommer fra en anden kultur. De er meget trygge ved at være i nær kontakt med andre mennesker (...).” Underviser: [39: 40-42:53].

For denne gruppe af kursister eksisterer der således en særlig motivationsfaktor i muligheden for at få en uddannelse, der måske ikke ellers havde været økonomisk eller fagligt tilgængelig for dem.

Kursisternes tilgang til uddannelse afspejles blandt andet i deres fremmøde, hvor Work in Healthcare adskiller sig fra andre klasser ved at have en markant lavere udeblivelsesprocent: *“Det her hold, de har ekstremt stærkt fremmøde. Der var én, der ikke var her i dag. Det ser man ikke engang på hovedforløbet. Der er meget mere fravær. Der er ikke noget fravær her.”* Underviser: [15:40-15:53]. Kursisterne fremstår dermed at være meget pligtopfyldende i forhold til at møde op til undervisningen. Dette kan tilskrives kursisternes generelle niveau af engagement, men kan også være påvirket af, at kursisterne er i et ansættelsesforhold, hvor deres fremmøde kan være influeret af en øget bevågenhed fra den uddannelsesansvarlige og den kommunale skolevejleder. Imidlertid giver kursisterne selv udtryk for en bevidsthed omkring vigtigheden i at møde op:

“Jeg synes for os, som er tosprogede eller har udfordringer med sprog, der er det meget vigtigt, at vi er til stede. Fordi det er ikke kun sproget, det er også kropssprog og andre metoder til at finde ud af nogle ting. Og at sidde sammen i grupper med de andre elever.” Kursist 1: [39:58-40:40].

Kursisterne er sig således bevidste om vigtigheden af, at de grundet deres sproglige kompetencer og uddannelsesbaggrunde møder til undervisningen af hensyn til deres egen sproglige og faglige udvikling.

Dette kommer endvidere til udtryk ved kursisternes engagement i undervisningstimerne, som det fremgår af nedenstående observation:

“Samtlige kursister sidder ved undervisningens start klar med tændte computere, penalhus, skriveredskaber, overstregningstuscher og telefoner. [...]. Når kursisterne igangsættes med opgaverne sidder de alle helt koncentreret og udfører deres opgaver, individuelt og i stilhed. De skriver meget ivrigt ned i deres notesbøger (...).”

“Kursisterne bidrager meget aktivt til at fremme egen læring og udviser en stort

‘videnssult’ i forbindelse med både fællesøvelser såvel som i de mindre og selvstændige opgaver. Kursisterne er meget ivrige efter at få mere tid til at færdiggøre deres opgaver og rækker meget gerne hånden op for at besvare opgaverne ved gennemgangen på klassen. De er heller ikke tilbageholdende med spørgsmål om hjælp til stavning eller forståelse af ord - om det er fælles på klassen eller diskret under selvstændigt arbejde med opgaverne.”

Observationsnote, s. 4-5

Kursisterne møder således velforberedte op til undervisningen, udviser en lyst for læring og bidrager til gruppearbejdet såvel som de fælles klassediskussioner. Kursisterne fremstår engagerede, ligesom de ses som ansvarstagende for deres egen læringsproces: “(...) primært, så er de meget aktive. Som sagt, de er højt motiveret [...] den chance de har fået [for uddannelse], den vil de heller ikke lade gå fra sig. Og nogle gange så arbejder de så hårdt, at der ikke bliver plads til andre.” Underviser: [18:24- 19:00]. Kursisternes tilgang til undervisningen kan dog i nogle tilfælde udfordre læringsmiljøet ved at være primært fokuseret på at fremme egen læring:

“Nogle kursister taler uden at række hånden op. Nogle gange svarer nogen af kursister på spørgsmål, som ikke er henvendt til dem, eller afbryder de andre kursister, når de er i gang med at svare.”

Observationsnote, s. 8

Denne opførsel kan medføre, at nogle kursister overses i læringssituationerne og udfordrer et læringsmiljø med inklusion af alle kursister. Disse interaktioner kan derfor føre til, at kursister med en anden deltagelsesadfærd ikke oplever, at der er rum til dem i undervisningen. Læringsmiljøet udfordres yderligere af niveauforskellene mellem kursisterne:

“Det er rigtig svært [at arbejde med niveauforskellene], fordi på det her hold, I lige har set i dag, der er rigtig stor forskel. [...] Der er nogle [...] som har markant sværere ved det end [...] [andre]. Det her hold er rigtig gode til at rumme hinanden, men det er jo ikke alle hold, der er det. Der er også nogle, der er meget frustrerede

over, at man skal bruge så meget tid på noget, som de har forstået for flere måneder siden. [...] Det kan være rigtig vanskeligt, når der kun er én lærer. Nogle gange så er der dobbeltlærer på, og så er det lidt lettere, men det er faktisk det, jeg synes, der er det sværeste ved de her hold [på Work in Healthcare], det er differentieringen.”

Underviser: [11:54-13:10].

Underviserne bliver således udfordret i at imødekomme kursisterne, hvor de individuelt er i deres læringsproces, fordi kursisternes behov og faglige niveau adskiller sig betydeligt fra hinanden. Dette er grundet i, at kursisterne har forskellige forudsætninger for at være på introforløbet. Nogle kursister har været i Danmark i mange år, og er som følge heraf mere komfortable med at tale dansk. Disse kursister går typisk på Work in Healthcare, fordi de ikke har det tilstrækkelige uddannelsesniveau til at begynde direkte på en af social- og sundhedsuddannelserne. Andre har derimod været i Danmark i en kort periode, og har således mindre erfaring med at tale dansk og dermed et andet behov for sprogundervisning, før de kan begynde på et grundforløb. Ligeledes har nogle kursister tidligere erfaring med social- og sundhedsområdet og har derfor et andet bekendtskab med branchens fagtermer og opgaver.

Ovenstående indikerer et behov for at differentiere undervisningen. Dette nødsager dog, at der mere end én underviser til stede i disse undervisningssituationer, hvilket typisk ikke er tilfældet på Work in Healthcare. Derved anses ressourcer som et vilkår, der er betydende for læringsmiljøet og kvaliteten af undervisningen.

Med begrænset mulighed for at differentiere undervisningen kan niveauforskellene føre til, at nogle kursister ikke bliver tilstrækkeligt fagligt udfordret, mens andre får besvær med at følge med i undervisningen. Dette mindsker ikke kun kursisternes læringsudbytte, men kan føre til frustrationer blandt kursisterne:

“Jeg synes ikke, at jeg sådan har oplevet åbne konflikter, men jeg kan godt opleve alt efter lige, hvor energiniveauet er i dag, [...] at der er nogle, der bliver frustreret over nogle, der bliver ved med at sige det forkert eller ikke har forstået en instruktion. Det skete for eksempel også i dag, hvor jeg fortalte, hvad man skulle i en opgave, og det var der måske 70-80 procent, der havde forstået det, og nogle der ikke havde forstået det. Så kan jeg godt mærke, at de bliver sådan lidt irriterede på hinanden.” Underviser: [13:48-14:22].

Det tydeliggøres af ovenstående, at det kan skabe udfordringer, når kursisterne oplever, at undervisningen ikke er tilpasset deres behov. Hvis kursister begynder at kede sig eller ikke føler, at de får det optimale ud af undervisningen, kan det føre til frustrationer og konfliktsituationer blandt kursisterne og dermed få en negativ påvirkning på læringsmiljøet. Der opleves dog generelt, at det faglige og sociale fællesskab, der eksisterer mellem kursisterne, virker modererende for problematikker forankret i niveauforskelle og bidrager til, at kursisterne kan rumme og støtte hinanden selv i læringssituationer, hvor niveauforskellene er udprægede: *“(...) selvom der er de her forskelle i niveau, og der kommer lidt frustration over én, der ikke har forstået, så er der en god klassekultur her. De passer på hinanden.”* Underviser: [15:55-16:08].

Nationalitet og forskellig adfærd i klasselokalet

Kursisternes adfærd i undervisningssituationerne har som beskrevet ovenfor konsekvenser for læringsmiljøet og klassens dynamik. Kursisternes nationalitet anses her som særlig central for, hvordan kursisterne interagerer i læringsrummet. Nogle nationale grupper udviser en distinktiv deltagelsesadfærd, der særligt kommer til udtryk ved, at nogle grupper udviser en større grad af konkurrencementalitet og individuelt fokus på egen læring:

“Dem fra Ukraine, de er generelt meget, meget dygtige elever, som også er meget, meget motiverede og ærgerrige og videbegærlige og nysgerrige. Og det kan godt sådan suge alt ud af læreren, som hjælper, så der ikke er så meget til de andre, hvis der kun er én lærer. Der er andre hold, hvor de har fyldt meget, og så kan de andre godt føle, at der går noget af dem. [...]. Der var en af dem fra mellemøsten, der på et tidspunkt sagde til mig: 'hvorfor står du altid og kigger på de andre', fordi automatisk drejede jeg min opmærksomhed over på dem, der var meget engageret [...]. Det var noget jeg gjorde ubevidst (...).” Underviser: [17:06-18:10].

Det fremgår heraf, at én gruppe af kursister er meget fremtrædende i læringssituationerne. Herved risikerer underviseren at overse de kursister, som ikke tiltrækker sig samme opmærksomhed. Det kan dog have en negativ påvirkning på klassens sociale fællesskab, hvis nogle kursister oplever at blive tilsidesat i undervisningen på grund af andre kursisters adfærd, ligesom det kan skade relationen til underviseren, hvis denne opleves at favorisere nogle kursistgrupper. Den sociale dynamik kan endvidere udfordre nogle kursisters inklusion

i faglige aktiviteter og deltagelse i undervisningen. Derved risikerer klassedynamikken, at skabe både sociale og faglige barrierer for læringsmiljøet.

At kursisterne har forskellige deltagelsesadfærd, opleves blandt andet at være en konsekvens af deres nationale og kulturelle baggrund. Kursisterne er opvokset i lande med forskelligartede normer for, hvordan man gebærder sig i undervisningskontekster. Dette indebærer både, hvad de sociale regler er for opførsel i et klasselokale, og hvordan man interagerer med undervisere og andre kursister: *Jeg har også haft elever, når man spurgte dem om noget, så rejste de sig op og svarede (...).*” Underviser: [20:06-20:12]. Kursisterne agerer derfor ud fra forskellige kulturelt betingede sociale adfærdskoder, som influerer deres ageren på Work in Healthcare. Der eksisterer således en læringsproces for kursisterne, der tager udgangspunkt i at forstå, hvordan man gebærder sig i det danske uddannelsessystem, og hvilke normer der er gældende i en dansk kontekst.

I situationer, hvor der er uoverensstemmelse mellem kursisternes forståelse af, hvad der er socialt accepteret adfærd, kan der opstå frustrationer mellem kursisterne:

“Det forstyrrer nogle gange, når de snakker lige pludselig, og man skal høre efter, hvad læreren siger. Og så spørger de mig nogle gange: ‘hvad er det, som bliver sagt?’ og så noget. Jeg er fra Polen, og de er fra Ukraine, og de siger begge to[bla bla bla]og jeg tænker nej, jeg kan ikke høre, hvad min lærer siger.” Kursist 4: [5:18-5:58].

Dette kan eksempelvis være relateret til kursisternes disciplin i forhold til fremmøde eller håndsoprækning: *“Det kunne være sådan noget med at komme til tiden. [...] jeg ved ikke hvorfor, men ukrainerne har ekstremt svært ved at række hånden op [...], så det kan godt være lidt frustrerende.”* Underviser: [21:47-22:04]. Disse kulturelt betingede uenigheder kan således have en negativ effekt på læringsmiljøet. Dette er tilfældet, hvis konflikt mellem kursisterne tager opmærksomheden fra læringssituationen eller afholder nogle af kursisterne fra at være aktive i undervisningen.

Kursisternes nationale baggrund er endvidere formende for måden, de går til arbejdsopgaver på, og hvordan de anskuer læringsprocesser: *“De kommer fra en anden kultur, og de er ikke vant til gruppearbejde. De er vant til individuelt arbejde. De er vant til at se, hvem er det, der ligger hvor henne i klassen (...).*” Underviser: [19:00- 19:34]. Det, at nogle kursister fremgår

som mere opmærksomhedssøgende hos underviserne og dominerende i undervisningssituationer, kan således forbindes til deres tidligere skolegang i uddannelsessystemer, der i højere grad prioriterer individuelle præstationer. Generelt kan det således siges, at kursisternes adfærd i klasseværelset afhænger af, hvordan de kulturelt er 'opdraget' i andre uddannelsessystemer.

Gruppearbejdets funktion

Gruppearbejde er et anerkendt og ofte benyttet undervisningsværktøj i det danske uddannelsessystem, og det anses derfor som en nødvendig egenskab at kunne arbejde gruppebaseret, hvis man skal indgå i en dansk uddannelseskontekst:

“(...) det her med, at de lærer at samarbejde. Kulturmæssigt er der jo sindssygt stor forskel på, hvor man kommer fra i forhold til det her med at skulle samarbejde. Det er jo nogle kulturer, hvor de skolemæssigt er blevet trænet til, at ‘nu skal vi bare være hurtigt færdige’, og det gør vi ikke i Danmark. Vi reflekterer meget mere, så den proces er også i det at gøre dem klar til at tage en uddannelse.”

Tovholder: [9:00-9:40].

Når kursisterne på introforløbet skoles i at kunne samarbejde, skyldes dette både et ønske om at forberede og klargøre dem til det senere grundforløb, men ligeledes også den samarbejdskultur, der vil møde dem ude på arbejdsmarkedet. Som det udlægges ovenstående, eksisterer der i andre nationale kontekster en tilgang til uddannelse, som er langt mere konkurrence og performance præget. Det er derfor en væsentlig kompetence kursisterne skal tillæres med henblik på at sikre bedst mulige forudsætninger for et succesfuldt videre uddannelsesforløb.

Der eksisterer derfor en helt særlig opmærksomhed blandt underviserne på at opfordre til og tilrettelægge undervisningen efter muligheden for gruppearbejde på tværs af klassen og i forskellige gruppekonstellationer:

“Underviserens rolle er ikke blot at være formidler, men også at sikre, at læring sker på mest pædagogisk vis. Dette sker ved, at underviseren blandt andet stiller spørgsmål og får gruppearbejdet til at fungere. Ligeledes anvender underviseren ‘linjeøvelser’, som har til formål at sikre, at kursisterne hele tiden installeres i nye grupper med forskellige

klassekammerater. Udover 'linjeøvelserne', som sikrer en tilfældig sammensætning, er grupperne dog også nogle gange bevidst valgt på forhånd for at sikre, at gruppen er så divers som mulig - både i forhold til faglige og sproglige niveau samt nationalitet."

Observationsnote, s. 18

Kursisterne bliver på denne vis nødsaget til at arbejde sammen på tværs af sociale grupper. Dette har både et socialt og et fagligt sigte. Når kursisterne indgår i grupper, der er tilfældigt genererede eller bestemt af underviserne, understøtter det et socialt fællesskab, hvor alle kender hinanden og kan arbejde sammen. Derudover er det fagligt givende for kursisterne, når de placeres i forskellige grupper med national diversitet, da det nødsager at de kommunikerer på dansk. Når den tilfældige inddeling af kursisterne fører til en overrepræsentation af en national gruppe, kommer kursisterne ofte til at kommunikere på deres modersmål i stedet for på dansk. Dette betyder ikke kun, at kursisterne ikke får det maksimale læringsudbytte ud af undervisningssituationen, men de resterende kursister risikerer også at blive ekskluderet fra gruppearbejdet og det faglige fællesskab:

"Der ses dog i nogle af grupperne opsplittelse af gruppemedlemmerne. Her arbejder dele af gruppen mere individuelt frem for at løse opgaven gennem en fælles indsats. Dette sker, når der er flere af gruppemedlemmerne, som deler samme nationalitet. Gruppen får dog med hjælp fra underviseren startet en fælles snak til sidst."

Observationsnote, s. 6-7

I tilfælde, hvor der kan opstå problemer, går underviseren ind og faciliterer gruppearbejdet. Underviserne har således en alsidig funktion om både at formidle det faglige indhold og sikre et godt læringsmiljø samt introducere kursisterne til gruppearbejde som disciplin.

Den aktive læring gennem gruppearbejdet understøttes således af underviserne. I kursisternes fritid foregår en mere passiv form for læring, som de selv er ansvarlige for at varetage, og som varierer bredt i udformning blandt kursisterne.

Læring i hjemmet

Grundet det kommunale ansættelsesforhold skal kursisterne have et skema med 37 timers undervisning om ugen. Dette betyder, at kursisterne ikke gives lektier for, som skal laves udenfor den officielle undervisningstid. Kursisterne opfordres dog af underviserne til at tale så meget dansk som muligt i deres fritid for kontinuerligt at udvikle deres sproglige kompetencer, hvorfor kursisternes aktiviteter efter skole og i weekenderne alligevel har en betydning for deres læringsudbytte. For langt størstedelen af kursisterne kommer dette til udtryk gennem sociale interaktioner i hjemmet: *“(...) især når jeg er sammen med mine svigerforældre, fordi min svigerfar ikke kan tale engelsk.”* Kursist 6: [16:06-16:15].

Der findes flere faktorer, som er betydende for, om kursisterne taler dansk, når de er hjemme. Dette indbefatter blandt andet deres familieforhold, hvor det er afgørende, om kursisterne har nogen i husstanden at tale dansk sammen med: *“[Jeg snakker] ikke så tit [dansk hjemme], fordi jeg har en ukrainsk mand. Og min datter er kun to år, så det er lidt svært at snakke på dansk med dem. Nogle gange prøver jeg at snakke med min datter, men hun kigger bare på mig (...).”* Kursist 8: [17:39-18:00]. Kursisternes familie og omgangskreds påvirker derfor vilkårene for deres faglige udvikling uden for undervisningen. Eksempelvis kan den sproglige udvikling i privatlivet blive udfordret hos kursister, der bor sammen med personer af samme nationalitet som dem selv, fordi det enten ikke er muligt at kommunikere på dansk eller at kursisterne ønsker at kommunikere på deres modersmål.

Nogle kursister har taget et aktivt valg om ikke at tale dansk derhjemme ud fra et ønske om at opretholde tilknytningen til hjemlandet og deres modersmål:

“Nu bor jeg med min mor og min datter. Min mor kan ikke dansk, og min datter kan [tale] dansk bedre end mig. Men jeg synes også det er vigtigt at beholde vores identitet - min og min datters [...]. Så vi har en regel, at når vi er hjemme, taler vi litaunsk, og når vi er sammen med de andre, snakker vi dansk. Men også fordi min datter skal lære mit sprog, fordi hendes far ikke bor i Danmark. Hendes bedsteforældre og hele familien er i Litauen, så det lige så vigtigt for hende, at beholde begge sprog (...).” Kursist 1: [24: 27-25:25].

Der ses her en særlig opmærksomhed på at bevare et tilhørsforhold til hjemlandet og et ønske om at holde fast i en national identitet. Ikke at tale dansk i fritiden kan derfor være udtryk for en bevidst prioritering fra kursisternes side. Det betyder dog, at kursisterne har forskellige vilkår for læring, der er betinget af eksterne omstændigheder funderet i privatlivet.

Da det for mange af kursisterne ikke er muligt eller er u hensigtsmæssigt at kommunikere på dansk, anvender flere af kursisterne bevidste strategier til at fremme deres egen sproglige læringsproces i fritiden, der ikke indbefatter at tale danske med deres husholdning:

“Jeg læser også på dansk, så det hjælper mig også. Og tegnefilm faktisk. Jeg har trænet med Gurli Gris, fordi de snakker rigtig tydeligt og langsomt. Så for eksempel har jeg først fået det på dansk, og efter har jeg fundet det samme afsnit på polsk. Og det har hjulpet virkelig, virkelig meget.” Gruppeinterview, kursist A: [36:23-36:46]. Tilsvarende er flere af kursisterne kreative til at finde på måder at øve sprog uden for skoletiden, og er selv opsøgende på hverdagsaktiviteter, som kan fremme deres læringsproces: *“(...) jeg finder [influencer] på Instagram. [...] hun har mange følgere. Hun publicerer mange sjove historier, og så ligesom igen, det kan lærer mig dansk, fordi hvis du åbner, du kigger som bullshit, men hvis du åbner, du kan læse dansk sprog igen og flere snakker dansk.”* Kursist 7: [31:38-32:06]. Kursisterne er således målrettede og initiativtagende i deres tilgang til at fremme egen læringsproces.

Det findes også, at kursisterne skærper deres sproglige kompetencer gennem uformel kommunikation med omverdenen og udførelsen af dagligdagsaktiviteter. Kursisterne ser typisk ikke dette som værende fremmede for deres læringsproces, og anskuer det derfor ikke som en bevidst indsats for at øge deres sprogkompetencer. Dette underbygges af, at kursisterne ikke selv nævner denne type af interaktioner, når de redegør for, hvordan de øver sprog i fritiden, men først italesætter dem, når der spørges konkret ind til det: *“(...) i supermarkedet og i butikker snakker jeg dansk. Jeg ringer på telefonen, når jeg bestiller tid til læge og tandlæge og til forsikring til min bil, hvor jeg også snakker dansk. [...]”* Kursist 5: [14:13-14:49]. Kursisternes sprogundervisning på introforløbet understøtter derved en mere passiv læringsproces, når de anvender dansk til dagligdags kommunikation. Kursisterne opnår således gennem forløbet en højere sproglig selvtillid, der kommer til udtryk ved, at de føler sig komfortable med at tale dansk med fremmede i eksempelvis supermarkedet eller med deres naboer.

Forløbets resultater

Generelt oplever både ansatte og kursister, at introforløbet lever op til sit formål i forhold til kursisternes sproglige udvikling: *“Altså jeg er blevet mere sikker, fordi at før jeg var lidt bange for at tale dansk for eksempel forkert, men og jeg har slet ikke brugt dansk så meget til dagligt før, som jeg gør det her nu, så jo jeg er også blevet bedre til det.”* Kursist 1: [13:18-13:50]. Ligeledes opleves forløbet at leve op til formålet om at styrke kursisternes kendskab til social- og sundhedsfaget, og derigennem bedre deres vilkår for at starte på grundforløbet.

“Jeg tænker, at vi gør det rigtige, fordi jeg er stadig i kontakt med nogle af de gamle deltager, og de er bare sådan: ‘nej, og så havde vi hørt det, og så vidste vi noget’. Det der med, at de egentlig faktisk også kunne række hånden op og fortælle noget i stedet for, at de altid var dem, der lige var sådan: ‘åh nu skal jeg lige tænke over det’, og ‘jeg forstår det måske ikke helt’. Måske bliver de nogle af de dårlige i klassen, og nu blev de lige pludselig nogle af de gode i klassen, fordi de rent faktisk havde arbejdet med det (...).” Tovholder: [18:25-19:58].

Således ses introforløbet som medvirkende til at forberede kursisterne på mødet med grund- og hovedforløbene og de krav, der stilles her.

Oplevelsen af introforløbet som havende en positiv indvirkning ses ligeledes afspejlet i kursisternes generelle indstilling til social- og sundhedsområdet. Samtlige kursister beskriver, at de oplever en større sikkerhed i, at de skal arbejde indenfor faget, og derfor gennem forløbet er blevet bekræftet i deres mål om at fortsætte videre på en af social- og sundhedsuddannelserne: *“100 procent, jeg er blevet mere sikker [på at fortsætte på en social- og sundhedsuddannelse].”* Kursist 3: [46:28-46:46]. Der findes derfor også et stort ønske hos alle kursister om at fortsætte som elev på SOSU Esbjerg og starte på et grundforløb på en af social- og sundhedsuddannelserne.

Delkonklusion

Der kan gennemgående for temaet ses indikationer på, at der eksisterer en *faglig integration* hos kursisterne. Denne kommer til udtryk gennem kursisternes faglige og sproglige udvikling, som motiverer og muliggør, at kursisterne kan fortsætte videre på en af social- og sundhedsuddannelserne. Forløbet fører derfor til en øget *målorientering* blandt kursisterne,

som kommer til udtryk ved, at kursisterne finder, at forløbet har bidraget til en sproglig selvsikkerhed i kommunikation på dansk og et øget kendskab til faget. Dette er overensstemmende med Work in Healthcare's formål om at fremme kursisternes kompetencer sideløbende med, at kursisterne selv føler sig klar til at begynde på en af social- og sundhedsuddannelserne.

Idet Work in Healthcare er et erhvervsintroducerende forløb, hvor kursisterne præsenteres, men i begrænset omfang direkte interagerer med feltet, findes der en risiko for at *brugbarheden* bliver udfordret. Dette fordrer derfor en særlig bevågenhed fra SOSU Esbjerg omkring gennemgående at forbinde undervisningen til praksis for at sikre, at kursisterne oplever forløbet som relevant.

På baggrund af empirien findes det, at SOSU Esbjerg formår at skabe et undervisningsforløb, som kursisterne oplever som meningsfuldt i forhold til deres videre uddannelse. Både kursister, underviser og tovholder oplever undervisningsformaterne og -indholdet som understøttende for overgangen til en af social- og sundhedsuddannelserne. Denne oplevelse af *brugbarhed* er således bidragende til kursisternes *faglige integration*.

Kursisternes sproglige og faglige udvikling kobles ligeledes til kursisternes *formelle deltagelse*, der kommer til udtryk gennem kursisternes motivation for undervisningen, og er kendetegnet ved, at de møder velforberedte op og er aktive i tavleundervisning, øvelser og gruppearbejde.

Dog findes læringsrummet at være influeret af niveauforskelle mellem kursisterne, hvilket er sammenhængende med tiden, kursisterne har været bosat i Danmark. Med kun én underviser er det nødvendigt at finde et fælles niveau i undervisningen, hvilket kan lede til, at kursisterne ikke får et maksimalt læringsudbytte og frustrationer mellem kursisterne. Ligeledes kan læringen i klassen udfordres, hvis nogle kursister får lov at fylde i undervisningssituationen på bekostning af andre. Dette ses som særligt relevant for hold som Work in Healthcare, der er præget af et multikulturelt fællesskab, hvor kursisterne har forskellige kulturelle normer for adfærd i undervisningssituationer og er opdraget i forskellige nationale uddannelsessystemer.

Forskelle i kursisternes *personlige egenskaber* som deres kulturelle baggrund og forudgående kompetenceniveau ses således at have betydning for integrationen i *det faglige system*. Når fællesskabet, der generelt opleves som præget af rummelighed, udfordres, findes

det derfor at være funderet i disse forskelle. Det følger heraf, at det er essentielt at være bevidst om sammensætningen af kursister, når nye klasser skal etableres.

Udover den integration, der forekommer i klasseværelset, styrkes den *faglige integration* også gennem kursisternes adfærd uden for skoletiden. Det varierer dog, hvordan og i hvilket omfang kursisterne *deltager uformelt*. Dette afhænger blandt andet af *eksterne faktorer*, såsom kursisternes familiestrukturer, om de har et arbejde ved siden af Work in Healthcare, og hvordan de bruger deres fritid. Kursisterne har således forskellige vilkår for læring uden for undervisningen, hvilket også kan influere de niveauforskelle, der findes i klassen. Det ses derfor essentielt, at underviserne formår ikke blot at rumme forskellene, men også at navigere i, at kursisterne har forskellige vilkår for læring uden for undervisningen.

Tema 3: Kommunens rolle i den faglige identifikation og integration

Følgende tema vil tage udgangspunkt i kommunernes indflydelse på kursisternes forløb på Work in Healthcare. Dette er relevant at belyse, da alle kursisterne som basis for deres forløb på Work in Healthcare er ansat hos en kommune, som faciliterer deres praktikforløb. Derfor vil temaet fremlægge, hvilken betydning kursisternes møde med praksis har for deres tilknytning og faglige identifikation til faget, samt hvilke barrierer der kan hindre en integration af kursisterne på praktikstederne. Temaet vil tilmed afdække, hvordan kommunernes øvrige udbud af ekstra indsatser og krav til kursisterne er formende for den enkelte kursists vilkår for at gennemføre Work in Healthcare og fortsætte videre på en af social- og sundhedsuddannelserne. Disse forhold vil afdækkes på baggrund af følgende tre afsnit:

- Vilkår for det gode praktikforløb
- Praktikkens betydning for kursisternes faglige identifikation
- Kommunens initiativer som medierende faktor

Vilkår for det gode praktikforløb

Som det fremgår af litteraturgennemgangen, ses særligt mødet med første praktik som værende af væsentlig betydning for den enkeltes fortsatte tilknytning. Dette skyldes risikoen for såkaldt praksis- og ansvarschok, som dækker over den enkeltes overraskelse eller udfordrende oplevelse af mødet med det arbejdsliv, som den konkrete uddannelse kvalificerer pågældende til. Praktikforløb på Work in Healthcare har derfor også til formål at mindske praksischok og frafald på grundforløbet:

“Jeg tror, det kan forhindre ret meget af frafaldet i forhold til, hvis de bare startede direkte op [på grundforløbet]. Jeg tror også, at det kan modvirke for meget kulturchok. Også det at de kommer ud i de her forholdsvis korte praktikker [...] så det kan lige afbøde det meste af det.” Underviser, Teddy: [39:38-41:00].

Kursisterne får således igennem praktikken mulighed for at blive klædt på til det videre uddannelsesforløb. Herigennem opnår kursisterne en fordel set i forhold til de kursister, som begynder direkte på et grundforløb, idet den største årsag til frafald på social- og sundhedsuddannelserne er forbundet til oplevelser i den første praktik.

Flere af kursisternes første møde med praksis ses da også at have indebåret et praksischock, som er grundet i et begrænset kendskab til ældreplejen og den plejekultur, der er i en dansk kontekst. Mødet med ældreplejen, og hvordan denne varetages i praksis, kan for nogle kursister derfor være både overraskende og skabe tvivl om den enkeltes fremtid i faget: *“Puha, i starten fik jeg et kulturchok [i forhold til], hvordan man bor på plejehjem, og hvordan man skal hjælpe sådan en [ældre borger] [...], og så kom jeg til at tænke på, om det er det, som jeg skal arbejde med?”* Kursist 2: [39:25-39:41].

Denne forundring over, hvordan ældreplejen faciliteres i Danmark, ses i særlig grad hos de kursister, som ikke selv kommer fra et land med institutionaliseret ældrepleje: *“Jeg vil gerne arbejde med SOSU, fordi jeg gerne vil arbejde med ældre mennesker. Fordi her i Danmark [...], de passer ikke [selv] deres ældre.”* Kursist 5: [4:15-4:30]. For en større del af holdet eksisterer der en kulturel betinget forståelse af omsorgspraksis, som er forankret i familiebaseret omsorg, hvor det traditionelt er familien, som passer og plejer de ældre i hjemmet frem for at benytte plejehjem. Der eksisterer for disse kursister derfor en helt anden forudgående forståelse af, hvordan pleje- og omsorgsopgaver varetages, hvilket udløser et praksischock, når de opnår indsigt i, hvordan ældreplejen fungerer i dansk kontekst. Dette særligt grundet de store kulturelle forskelle i de forhold og vilkår, under hvilke ældre borgere plejes. For mange kursister fungerer den første praktiktid derfor som en periode, hvor de har muligheden for at blive fortrolig med, hvordan ældreplejen i Danmark fungerer.

Det, at kursisterne har en national og kulturelt betinget opfattelse af, hvordan omsorgsopgaverne bør håndteres, som ikke stemmer overens med den virkelighed, de møder i praksis, medfører imidlertid hos mange kursister en større ansvarsfølelse. Det skyldes, at kursisterne i endnu højere grad oplever, at der er brug for deres hjælp, og at de derfor efter færdiggørelsen af deres uddannelse bliver en del af en meningsfuld hverdag:

“Det var en ‘eye opener’, da jeg kom til min første praktik. Det er ikke, at du bare kan gå ind ved kommunen og hjælpe. Det er ikke den måde, du hjælper. [...] jeg oplevede også, at det var ja. Der er mange ældre mennesker, der sover ind [...] Jeg tænker, at for mig er det et meningsfuldt arbejde. Der er nogen, som jeg hjælper der.”
Kursist 3: [9:37-11:30].

Flere kursister italesætter denne form for ansvarsfølelse og lyst til ‘at gøre en forskel’ som sammenhængende med deres hjemlands kultur for ældrepleje: *“Jeg har prøvet at arbejde*

med mennesker. Det kan jeg rigtig godt lide, fordi i vores kultur, skal vi selv hjælpe vores forældre, når vi bliver gamle, når de bliver gamle [...] jeg har en rygsæk med, hvor vi er gode til omsorg til andre mennesker.” Kursist 2: [3:53-4:20]. Flere af kursisterne, identificerer sig med faget, da de allerede besidder en række af de relevante kompetencer. Arbejdet med pasnings- og plejeopgaver virker således ikke fremmed for dem, hverken mentalt eller i praksis. Det, at kursisterne anser pleje og pasning af ældre som en naturlig handling, gør, at kursisterne i højere grad føler sig trygge i rollen som sundhedsfaglig plejer, hvilket er med til at underbygge deres faglige identifikation. For disse kursister bidrager praktikken således med en meningsfuldhed, hvor kursisterne kan se værdien i deres arbejdskraft.

Vilkårene for praktikken samt kursisternes oplevelser med overgangen fra klasseundervisning til praktik er dog forskellige og afhænger i høj grad af, hvilken kommune de har ansættelse ved, hvilket plejehjem de er tilknyttet samt deres tildelte vejleder: *“(...) Det er meget individuelt fra sted til sted, hvad praktikstedet vil tilbyde os, eller hvad de forventer af os.”* Kursist 1: [18:19-18:27]. Vejlederen er ansat af kommunen og fungerer som støtteperson for kursisten. Opstår der problemer i forbindelse med praktikken, er det vejlederen, som kursisten skal kontakte. Ligeledes medvirker vejlederen til tilrettelæggelsen af praktikforløbet. Kursisten har typisk den samme vejleder gennem hele deres uddannelse, og det er dermed denne person, som har det samlede overblik over kursistens behov samt faglige udvikling. Idet praktikvejlederen fungerer som bindeled i kursistens overgang til praktikken i kommunen, har vedkommende således også stor betydning for kursistens første møde med praksis, som er der, hvor der er størst risiko for et eventuelt praksischock.

Ud fra interviewene af kursisterne findes to forskellige scenarier for opstarten af praktikken, der understreger vigtigheden af kommunernes faciliterende rolle for en vellykket praktikperiode. I nedenstående vil de to scenarier præsenteres. Dette gøres med formålet om at fremlægge, hvilke tiltag fra praktikvejlederne og praktikstederne der er fremmende for den gode praktikopstart og i sidste ende det gode læringsmiljø i praktikperioden. Herunder er det hensigten at identificere, hvor i processen der eksisterer nogle vilkår, som udgør en barriere for det vellykkede praktikforløb.

Udgangspunktet for det gode praktikforløb findes i situationer, hvor kursisten har følt sig velkommen og godt taget imod på praktikstedet:

“Første dag var [vejlederen] med mig og gav intro til, hvor jeg skulle være med. Og jeg var også overrasket, det var en dejlig oplevelse. Første dag jeg kom, havde de sat mit navn på døren og siger velkommen [navn] [...]. Og min vejleder havde også printet mit billede og skrevet lidt om Work in Healthcare [...]. Og det står inde på vores kontor, så medarbejderne kan læse lidt om, hvem er jeg, og hvad jeg laver her. Så det var en god oplevelse, at hun forbereder mig [og øvrige kollegaer].”
Kursist 3: [26:02-27:40].

Det findes på baggrund af scenariet, at faste rammer for praktikken er betydende for en succesfuld overgang fra klasselokalet til praktikken. Det understøttes gennem klar kommunikation og forventningsafstemning, som er med til at mindske potentiel forvirring og uvished forbundet til en opstart på et praktikforløb første gang. Dette sker i takt med, at kursisten og personalet introduceres til hinanden og hinandens funktion. Det, at praktikforløbet er planlagt og koordineret på forhånd, er således med til at sikre en større tryghed for kursisten i en overgang, som ellers kan være udfordret af usikkerhed. Formatet for opstarten er endvidere betydende for kursistens oplevelse af at føle sig inkluderet i kollegafællesskabet. Ved at introducere kursisten på praktikstedet fra starten og informere personalet om vilkårene for kursistens praktikforløb, skabes der en forventningsafstemning omkring, hvad kursisten kan bidrage med, og hvilke sproglige og faglige kompetencer kursisten besidder. Dette ses som værende gavnligt for kursistens praktikstart og medvirkende til et godt læringsmiljø.

I den forbindelse illustreres det af andet scenarie, at netop formelle rammer og aftaler mellem praktikstedet og kursisten er central for den gode overgang til praktikforløbet. Mangel på klare rammer kan have den konsekvens, at kursisten får en negativ praktikoplevelse, og ikke oplever at få det nære kollegaskab. I nedenstående scenarie vil det derfor præsenteres, hvilke faldgruber der kan være i kursisternes overgang fra klasselokalet til praktikken.

Særligt situationer, hvor personalet på praktikstedet ikke er bevidst omkring de formelle rammer og vilkår for praktikken, kan være forbundet med konflikt og ubehag for kursisten:

“Der var nogle situationer, hvor der kommer for eksempel en aftenvagte, og de sætter os på alle mulige mærkelige opgaver, hvor man er nødt til at sige: ‘det må vi altså ikke’. Så bliver de sure på dig: ‘hvorfor? Hvad laver du her? [...]’. Jamen,

sådan hedder vores praktik. Vi må ikke gøre nogle ting, det er også kommunens regler og statens regler for, hvad vi må, og hvad vi ikke må.” Kursist 1: [19:25:].

Praktikforløbene på Work in Healthcare kaldes ‘kigge-praktik’. Dette skyldes, at kursisterne går på et erhvervsintroducerende kursus, og derfor ikke forinden deres praktikforløb har fået den nødvendige undervisning til selvstændigt at varetage plejeopgaverne. Derfor er det meningen, at kursisterne overvejende skal observere praksis i løbet af deres forløb med det formål at stifte bekendtskab med feltet og de faglige krav, der stilles til dem. I dette scenarie opstår konflikt således, når personalet ikke er bevidst om, hvorfor og under hvilke vilkår kursisten er i praktik. Kursisten oplever at stå i et krydspres, hvor vedkommende er presset mellem at bryde retningslinjerne og stille sig til rådighed for personalet eller overholde præmissen for praktikken, men risikere at blive tilsidesat eller irettesat af kollegaer, som kan medføre oplevelsen af eksklusion fra fællesskabet.

Travlhed på praktikstedet kan ligeledes udgøre en udfordrende faktor for det gode praktikforløb, idet en presset hverdag kan medføre mindre overskud hos personalet. Det er omkostningsfuldt for personalet at have en ‘kigge-praktikant’ med, fordi kursisterne er observerende og ikke udførende. Deres tilstedeværelse betyder dermed en større arbejdsbyrde for personale i forbindelse med at forklare opgaverne og lære fra sig: *“Selvom det er ‘kigge-praktik’, de involverer mig og snakker. Og jeg ved godt, at jeg tager deres tid [...] Jeg var meget taknemmelig. Selvom de skulle arbejde, tager de deres lidt tid til at forklare mig.”* Kursist 3: [45:45-46:05]. Kursisterne er således bevidste om, at de udgør en arbejdsbyrde og mærker også konsekvenserne, hvis praktikstedet er belastet, og ikke har nok personalemæssige ressourcer til at imødekomme en kigge-praktikants behov. Dette er særligt relevant, fordi kursisternes tilstedeværelse grundlæggende udgør et dilemma for praktikstederne. På den ene side er det ressourcekrævende at facilitere praktikforløbene, mens der på den anden side samtidigt eksisterer et stort behov for den nye arbejdskraft, som kursisterne udgør, når de er færdiguddannede. Derfor er der også forskel på, hvor mange kursister kommunerne prioriterer at have på forløbet, ligesom der er forskel på vilkårene for ansættelsen og ressourcerne til den enkelte kursist.

Ovenstående indikerer, at praktikvejlederen og lederen på praktikstedet har en vigtig funktion i at sikre en god introduktion og formidling af vilkårene for kursisternes praktikforløb, hvorigennem frustrationer og misforståelser mellem personalet og kursisten mindskes. Ansvarsfordelingen mellem kommunerne, som er facilitator for praktikforløbet, og SOSU Esbjerg, som varetager den teoretiske undervisning, gør, at tovholderen efterspørger en større grad af koordinering mellem parterne:

“(...) at man måske havde et lidt tættere samarbejde med praktikstederne i forhold til, hvordan er det, vi [skal gøre det], hvad er det, de har af ønsker, når de ligesom kommer ud [...] det kunne være noget uddannelse i forhold til, at de også bliver klædt på i forhold til flersprogede elever.” Tovholder: [46:11-46:49]

Tovholderen oplever at et tættere samarbejde ville minimere risikoen for, at kursisterne møder modstand på praktikstederne som konsekvens af manglende forståelse for kursisternes kompetenceniveau og præmissen for deres tilstedeværelse på praktikstedet.

Praktikkens betydning for kursisternes faglige identifikation

Kursisternes forløb på praktikstederne bidrager i flere henseende til at understøtte kursisternes faglige identitet ved at styrke kursisternes kompetencer og viden indenfor social- og sundhedsfagene. Dette gøres ved, at viden bliver knyttet direkte til den konkrete kommunale praksis. Endvidere, muliggør det at kursisterne får et tilhørsforhold til faget, hvor de bliver en del af et større fagligt fællesskab med kollegaer, som de kan bruge til faglig sparring.

Gennem praktikken gives kursisterne en referenceramme, som gør det muligt for dem at trække på egen viden og erfaringer, hvormed deres personlige faglighed bliver sat i spil:

“Kursisterne refererer ofte til praktikforløbet, når de laver øvelser.”

“De udveksler erfaringer fra praktikken i den praktiske del af branchefagsundervisningen, og nogle har set velfærdsteknologien, som der arbejdes med i klassen, før i praktikken.”

Observationsnote, s. 6-7

Praktikforløbet bidrager hermed til at skabe en faglig identitet, hvor kursisterne oplever, at de har noget, de kan byde ind med i faglige diskussioner, som videre bidrager til deres tilknytning til faget.

Kursisternes erfaringer fra praktikken bliver således formende for, hvordan de forstår undervisningen, idet eksempler fra deres praktikoplevelse giver dem en faglig kontekst, de kan forstå undervisningen og ny viden ud fra:

“En ting er, hvad vi kan vise dem med videoer og film og forklare og se billeder og sådan nogle ting, men det er først, når man er der, fordi så kommer alle sanserne i spil, og man kan mærke en ældre person [...]Og jeg vil sige, der flytter de sig rigtig meget, for der kan de lige så pludselig koble det, de har hørt her på praksis. Plus der får de endnu mere med, og det kan vi arbejde videre med.” Tovholder: [7:04- 7:35].

Underviserne oplever således, at det er gennem praktikken, at kursisterne har den største faglige og sproglige udvikling. Ligesom tiden i praktik bidrager med en større faglig interesse for feltet: *“Når de har været i praktik, og så fundet ud af, at de kan godt det praktiske [...] det virker, som om de bliver mere interesserede i teorien.”* Underviser: [8:07-8:28]. Praktikken er således med til at styrke kursisternes oplevelse af, at undervisningen samt den viden og de kompetencer, de tilegner sig gennem forløbet, er relevante ikke blot for deres videre uddannelsesforløb, men ligeledes for den praksis, de skal ud i efter afsluttet uddannelse.

Kommunens initiativer som medierende faktor

Som tidligere beskrevet, er det et vilkår for kursisternes optag på Work in Healthcare, at de er ansat af kommunen i en fuldtidsstilling på 37 timer om ugen, som fordeler sig mellem undervisning på skolen og på praktikstedet i de perioder, hvor de er i praktik. Det betyder også, at kursisterne eksempelvis ikke må gives lektier for uden for skoletiden eller ‘arbejde over’ i deres praktikforløb af hensyn til overholdelse af deres ansættelseskontrakt på 37 timer ugentligt. Kommunerne stiller dog i visse tilfælde ekstra krav om sprogundervisning udover Work in Healthcare, som er individuelt bestemt af den enkelte kommune og dermed ikke en del af den samlede pakke, som introforløbet udgør:

“Ja, vi fra Varde Kommune har også ekstra dansk. Det er forskelligt for kommunerne [...] Det er ikke et tilbud. Vi skal. Det er krav fra kommunerne. Varde

Kommune har bestemt, at her er personale, som taler godt dansk, så de vil gerne hjælpe os gennem hele uddannelsen.” Gruppeinterview, kursist A: [47:01-47:39].

Til trods for, at tilbuddet ikke varetages af SOSU Esbjerg, men oftest kommunerne selv gennem sprogcentre, forbinder kursisterne denne ekstra sprogundervisning med deres sproglige udvikling på Work in Healthcare og deres mål om at begynde på en af social- og sundhedsuddannelserne. For nogle af kursisterne er sprogskeleforløbet altså direkte influerende for deres faglige tilknytning gennem kompetenceunderstøttelse i den del af dagen, hvor andre kursister har fri. Kommunen har således kontrol over nogle ydre rammer, som direkte går ind og påvirker kursisternes vilkår for at tilegne sig sproglige kompetencer.

Det, at kursisterne har forskellige vilkår afhængig af, hvilken kommune de er ansat hos, betyder dermed også, at kursisternes udgangspunkter for faglig udvikling er forskellige. Dette er særligt problematisk for klasseundervisningen, hvis beslutningen om ekstraundervisning konsekvent træffes af kommunen i stedet for at være baseret på den enkelte kursists kompetencer, da dette kan medføre stor spredning i kursisternes individuelle niveauer. Dette kan være problematisk, idet for stor spredning niveaumæssigt netop udfordrer vilkårene for målrettet undervisning på forløbet.

Udover sprogundervisning kan kommunen tildele kursister, der opleves udfordrede eller falder bagud i forhold til resten af klassen, en mentor. Mentorordningen er til de kursister, der risikerer ikke at have et kompetenceniveau, hvor de er klar til grundforløbet. På baggrund af samtaler mellem den gældende kommune og SOSU Esbjerg vedrørende, hvordan kursisten klarer sig i undervisningen og praktikken, kobles den enkelte kursist sammen med en mentor for at understøtte kursisten i forløbet:

“Årsagen til, at vi vælger, at nogen skal have mentor, det er simpelthen, fordi at herinde er vi én [underviser] til [...]18 på det her hold [...]så har vi en mentor, der kan hjælp lidt mere én til én. Og så kontakter man den kommune, som de nu er tilknyttet til, og får en dialog med dem og ser, hvad kan I tilbyde?” Tovholder: [2:30-3:00].

Meningen er dermed at fremme kursistens vilkår for læring og sætte ind der, hvor den enkelte kursist er udfordret. En del af forklaringen på kommunernes incitament for den høje grad af understøttelse kan blandt andet findes i deres interesse i at sikre kursisternes gennemførsel

med henblik på, at kursisterne efter endt uddannelsesforløb fortsætter deres ansættelse som faglært hos kommunen.

På baggrund af flere ikke formaliserede samtaler med kursisterne i klassen blev der generelt givet udtryk for, at de kursister, der modtager mentorordningen, er glade for det og føler en tryghed ved at have en mentor tilkoblet på forløbet. De oplever, at mentorordningen er fleksibel, og at deres behov for ekstra understøttelse imødekommes gennem mentoren:

“Kursisten giver udtryk for, at hun er meget glad for sin mentor. Hun hjælper rigtig meget, og det giver kursisten rigtig meget. De gennemgår øvelserne på tavlen igen i pausen, fordi hun meget gerne vil blive bedre og klar til en eventuel uddannelse / grundforløb 2.”

Observationsnote, s. 23

Samtidig italesættes det, at mentorordningen i nogle tilfælde kan føles som en kontrol igangsat af kommunen og SOSU Esbjerg, hvis kursisten ikke er bevidst om på, hvilken baggrund, der tildeles en mentor eller ikke ser meningen i indsatsen. Mentorordningen italesættes derfor som overflødig, hvis ikke det opleves, at den imødekommer et behov eller bidrager positivt til kursistens udvikling:

“Interviewer: Hvad hjælper din mentor dig med? Kursist 6: Ikke så meget (griner) Undskyld, ja fordi hun er lidt irriterende [...]. Interviewer: Hvordan har du fået hende tildelt, er det kommunen eller skolen? Kursist 6: Det ved jeg ikke, for min e-Boks siger, ‘du har fået brev fra Esbjerg Kommune’ [...] de siger, at du skal have mentor.” Kursist 6: [24:24-28:17].

Klar kommunikation og forventningsafstemning omkring formålet med mentorordningen er derfor central for, at indsatsen ikke opfattes som en unødvendig regulerende indsats, der negativt påvirker kursistens frihed.

Delkonklusion

Flere af kursisterne oplever et praksischok i mødet med den danske sundheds- og plejesektor. Dette skyldes blandt andet kursisternes *personlige egenskaber*, som er afgørende for den *præ-målorientering*, kursisterne har forud for deres praktik.

Gældende for mange af kursisterne er, at de har en kulturelt betinget forståelse af omsorgspraksis, som er forankret i familiebaseret omsorg, hvorfor deres møde med den institutionaliserede ældrepleje i Danmark kan medføre et praksischok. Kursisternes 'kiggepraktik' muliggør imidlertid, at kursisterne får et kulturelt indblik i, hvordan ældreplejen faciliteres i en dansk kontekst, før de overgår til grundforløbet. Praktikken kan således bidrage til minimeret frafald, da kursisterne risiko for praksischok mindskes, idet de introduceres og bliver fortrolige med dansk plejekultur, inden de kommer i et alment praktikforløb.

I praktikken er det kommunerne, som er formende for kursisternes møde med det *formelle praksisfællesskab*. Det skyldes, at det er kommunerne, der sætter rammerne for 'kiggepraktikken', som i høj grad har betydning for kursistens oplevelse af praktikforløbet. Afgørende for den gode praktikoplevelse og en positiv *faglig* og *social integration* i forbindelse med praktikken er, at der sikres klare formelle rammer omkring vilkårene forud for kursistens praktikforløb. Dette indebærer, at personalet såvel som kursist er bekendt med formålet med praktikken. Manglende klare formelle rammer kan modsat resultere i en dårlig første oplevelse med praktik, som kan få den negative betydning, at kursisten ikke oplever den øgede *interesse* og *brugbarhed*, som ellers er tiltænkt ved praktikforløbet. Herigennem mindskes sandsynligheden for, at kursisten opnår den ønskede tilknytning til faget og det faglige kollegaskab.

Vekselvirkningen mellem undervisningen på SOSU-skolen samt praktikken ses dog oftest at have en forstærkende effekt på den *institutionelle integration*, idet kursisterne får en referenceramme, som muliggør, at de kan bringe deres personlige faglighed i spil. Dette er med til at understøtte en oplevelse af faglig *brugbarhed* og *interesse*, som er medvirkende til, at kursisterne udvikler en faglig identitet. Endvidere muliggøres det gennem praktikken, at kursisternes tilhørsforhold til faget styrkes, idet de bliver en del af et større fagligt fællesskab med kollegaer, som de kan bruge til faglig sparring.

Den faglige relevans som kursisterne oplever underbygges af måden, hvorpå kursisterne inddrager erfaringerne fra praktikforløbene i undervisningen på SOSU Esbjerg. Underviserne vurderer ligeledes en stærk grad af *brugbarhed* ved, at kursisterne er i praktik, da kursisterne her får mulighed for at anvende og udvikle deres sproglige og faglige kompetencer samtidig med, at de kan få lov til at bringe deres faglige og teoretiske

kompetencer i spil i praksis. Dette opleves endvidere af underviserne at være fremmende for kursisternes *interesse* for feltet.

Idet kursisterne er ansat ved forskellige kommuner, findes der endvidere at være forskelle i kursisternes vilkår for deres faglige udvikling, idet krav og tilbud varierer på tværs af kommunegrænser. Herunder stiller nogle kommuner ekstra krav om sprogkurser uden for den formelle undervisningstid. Ligeledes kan kommunerne stille en mentor til rådighed for kursister, der vurderes at have faglig gavn heraf. Vellykket brug af disse redskaber er fremmende for kursisternes *deltagelse* og dermed deres *faglige integration*.

Den *faglige integration* styrkes yderligere af, at kursisterne generelt kan se *brugbarheden* i både mentorordningen og sprogundervisningen. Fordi de ekstra indsatser er bestemt af kommunerne og ikke er et krav for alle kursister, er der dog risiko for, at nogle vil opleve dem negativt. Klar kommunikation og forventningsafstemning i forbindelse med opstarten af mentorordningen er derfor væsentlig for opnåelse af en positiv *faglig integration*, hvor mentorordningen opleves meningsfuld.

På denne baggrund finder SOSU Esbjerg, at det største forbedringspotentiale for Work in Healthcare ligger i et styrket samarbejde med kommunerne. Dette med formålet om at mindske uligheden i kursisternes vilkår under deres uddannelse og skabe en bedre forståelse for kursisternes behov.

Tema 4: Klassens fællesskab og ånd

Dette tema vil centrere sig om kursisternes oplevelse med interaktion i den sociale sfære. Her ses klasseværelset som værende af særlig betydning for den sociale tilknytning.

Klasseværelsets centrale betydning skal ses i henhold til at forløbet er målrettet en subgruppe, der udgør et mindretal på SOSU Esbjerg. På baggrund heraf vil der i nedenstående følge en introduktion til fællesskabet i klassen samt give indblik i, hvordan det er formet af kursisternes forskellige nationale baggrunde. Dette inkluderer, hvordan mindre sociale grupperinger påvirker klassefællesskabet, samt de sociale interaktioners udstrækning ind i privatlivet. Følgende vil afdækkes i nedenstående afsnit:

- Klassens sammenhold
- Fællesskabet og privatlivet
- Grupperinger og betydningen af nationale fællesskaber

Klassens sammenhold

Som det fremgår af tidligere temaer, er der en række fællestræk for kursisterne på Work in Healthcare. Væsentlige ligheder er, at alle kursisterne er tosprogede og har en anden national baggrund end dansk, hvorfor de deler fælles oplevelser omkring de udfordringer, det indebærer at flytte fra sit hjemland og skulle lære et nyt sprog. Ligeledes har gruppen en generelt stærk identifikation med social- og sundhedsfagene og fælles mål om at fortsætte på grundforløbet, hvorfor der også findes samhørighed i deres faglige ambitioner og de udfordringer, de skal overkomme for at opnå dem. Dette bidrager til positivt fællesskab, hvor de kan relatere til hinanden: *“Jeg tænker, at vi har det sjovt. Vi bliver bedre og bedre, fordi vi lærer hinanden at kende, og vi har alle det samme sprogproblem, så vi har ‘that kind of connection together’ (...).”* Kursist 3: [35:47-26:20]. For kursisterne skaber dette et grundlag for et fællesskab, hvor de støtter, hjælper og opmuntrer hinanden: *“De er jo også en lukket gruppe, så de er også trygge ved hinanden, og det er jo også mega vigtigt i forhold til læring.”* Tovholder: [20:20-20:38]. Udover, at fællesskabet i sig selv er centralt for de studerendes trivsel på forløbet, er det også fremmende for et godt læringsmiljø, hvor kursisterne er komfortable ved hinanden og tør være aktive i undervisningen selv i situationer, hvor de er fagligt udfordrede.

Til trods for, at det multikulturelle fællesskab bidrager positivt til fællesskabet, medfører det dog også nogle udfordringer i kursisternes interaktion. Dette kom særligt til udtryk i opstarten af introforløbet, hvor kursisternes relation var ny og uprøvet. Her fandtes konflikterne primært at være forankret i kulturelle forskelle:

“Vi har også haft noget konflikthåndtering [i starten], [...] mest det der med, at der var lidt kultur crash, og kvinder der lige sådan kommer til at snakke lidt om hinandens tøj [...], men vi fik det løst og fik snakket om det der med respekten for hinanden og forskellighederne (...).” Tovholder: [20:44:21:05]

Underviserne har derfor også i nogle situationer måtte agere konfliktmæglere. Grundet den tryghed kursisterne oplever i deres relation til underviserne og tovholderen, har det dog været muligt forholdsvis uproblematisk at nedtrappe konflikterne. Herigennem understreges også et stort ansvar for underviserne i at kunne håndtere denne form for sociale og kulturelle problematikker sideløbende med at facilitere den faglige undervisning.

Kursisterne giver udtryk for at være meget tilfredse med undervisernes indsats i disse sammenhænge: *“Vi har fantastiske lærer. Vores lærer har os, og vi har os. Så det var et rigtig godt samarbejde. Jeg tænker også, at det er vigtigt, at hvis det er en klasse, hvor alle er udlændinge, så skal læreren også have meget tålmodighed og forståelse.”* Gruppeinterview, kursist A: [58:05-58:46]. Kursisten giver her udtryk for, at de har været imponerede over underviserens facilitering og evner i forhold til at ‘forstå’ dem. Undervisernes menneskelige kompetencer opleves derfor tilsvarende med de faglige kompetencer at have stor værdi for klassefællesskabet. Her opleves humor og tålmodighed som væsentlige egenskaber underviserne på forløbet besidder, som bidrager positivt til læringsmiljøet og overkommer potentielle kommunikative og kulturelle barrierer. Hertil er der en bred forståelse af, at der er plads til fejl, både i relation til underviseren og kursisterne.

Til trods for nogle få uoverensstemmelser italesætter underviserne og kursisterne det gode klassemiljø og fællesskab som værende kendetegnede for forløbet. Dette kommer særligt til udtryk i pauserne, hvor kursisterne deler traditionelle desserter og andet spise fra deres hjemlande:

“(...) generelt så er vi i klassen [i spisepauserne], og mange af vores kammerater, [...], har det sjovt og spiser sammen. Nogle gange der er nogen, som tager noget med hjemmefra og giver til alle sammen, som vi kan spise sammen [...]

det er faktisk dejligt. Jeg har faktisk aldrig haft veninder fra Thailand [...]. Det er fandme fedt.” Kursist 4: [27:50:28:39].

Kursisterne udviser således en interesse for at lære hinandens kulturelle baggrund at kende og ser diversiteten som en gevinst for det sociale fællesskab.

Kursisterne gør endvidere små gestusser for hinanden som eksempelvis at have blomster med til alle i klassen på deres fødselsdage eller lave påskedekorationer, som deles ud til klassekammeraterne:

“Udenfor skoletiden har en af kursisterne været i gang med at lave påskepynt og dekorationer, som hun deler ud til en håndfuld af sine klassekammerater, inden undervisningen starter.”

Observationsnote, s. 10

Disse gestusser er eksempler på, hvordan kursisternes interaktion er udtryk for en rummende socialt sfære, hvor kursisterne har interesse for hinanden og de forskellige kulturer, der er med til at forme fællesskabet i klassen. Der forekommer således at være et godt sammenhold blandt kursisterne: *“De passer på hinanden, [...] de får ligesom en familie ikke [...] de tager sig sådan lidt af hinanden, og nogle får ligesom veninder for livet.”* Underviser: [16:40-16:55]. Introforløbet former derfor relationer mellem kursisterne, som rækker udover sociale interaktioner i klasseværelset, og som for nogle også fortsætter videre efter introforløbets afslutning: *“Vi er fra forskellige klasser, men for eksempel laver vi aftaler, ‘vi er her og her’, og så spiser vi der.”* Gruppeinterview, kursist B: [20:53:21]. *“Vi sidder sammen og snakker sammen, det er fantastisk. Vi har en god relation efter kurset.”* Gruppeinterview, kursist C: [21:02-21:14]. Der ses således, at det sociale fællesskab på Work in Healthcare ikke er begrænset til kursets udstrækning, men fastholdes, når kursisterne er videre på grundforløbet.

Fællesskabet og privatlivet

Til trods for det tætte sammenhold, hvor mange af kursisterne klassificerer sig som gode venner, er klassens sociale fællesskab præget af, at kursisterne har mange forpligtelser, herunder familieliv og deltidsarbejde ved siden af kurset. Flere af kursisterne har derudover

lang transporttid til SOSU Esbjerg og skal hente børn i institution efter undervisningens afslutning. Dette betyder, at deres primære kontakt med hinanden foregår på skolen: “(...) *ikke så tit, for vi har også familier og sådan noget, så vi har også meget brug for at være sammen med familie [...].*” Kursist 4: [28:40-28:55]. Dette italesættes dog ikke som et udtryk for et svækket fællesskab, men er i stedet udtryk for, hvordan kursisterne som gruppe primært består af voksne med mange forpligtelser og en begrænset mængde tid, der er tidskrævende i en travl hverdag.

Det, at kursisterne sjældent mødes privat, betyder dog ikke, at sociale arrangementer og komsammener slet ikke forekommer uden for skoletiden: “*Nogle af os vi har en lille gruppe, hvor vi kan finde på at gå til fest sammen [...] eller en hurtig besked om, hvordan det går i weekenden.*” Kursist 7: [30:06-30:23]. Det kan således ske, at nogle af kursisterne på holdet mødes i mindre grupper for at lave sociale aktiviteter uden for institutionen til trods for det generelle billede, der tegnes af deres kontakt i fritiden.

Grupperinger og betydningen af nationale fællesskaber

Den brede nationale repræsentation i klasseværelset har både betydning for, hvordan kursisterne interagerer i faglige kontekster, men er også formende for de sociale grupperinger. På det nuværende hold er der en større gruppe af kursister, som kommer fra Ukraine. Dette observeres at have betydning for den generelle opdeling i klassens sociale fællesskab, hvor der forekommer at være to større grupperinger, som er særligt fremtrædende, når kursisterne har pause fra undervisning:

“Frokostpauserne foregår også for en stor del af gruppen af kursister i klasselokalet. For den resterende del foregår pauserne udenfor klasseværelset på forskellige steder blandt andet i kantinen. Det er typisk ukrainerne, som forlader klassen for at bevæge sig over til skolens kantine. Der ses derfor her en større opdeling af klassen.”

Observationsnote, s. 12

Herigennem tydeliggøres skellet mellem den større multikulturelle gruppe, som bliver i klasseværelset for at spise deres frokost sammen, og en gruppe af ukrainske kursister, som

afholder deres pause andetsteds end i klassen. Hvor gruppen fra Ukraine taler deres fælles modersmål i pauserne, kommunikere den anden gruppe af kursister primært på dansk:

“Vi har de elever fra Ukraine, de er meget på deres eget sprog. Vi har de elever fra Thailand, og de snakker dansk ikke thai, kun hvis de har et eller andet, de skal oversætte eller forklare hinanden sådan hurtigt. Men alligevel så hopper de over tilbage til dansk for at hjælpe hinanden med udtalen eller sådan noget. Jeg synes, at det er så dejligt.” Kursist 1: [23:07-23:40].

At der er en bred national repræsentation i den sociale gruppe, hvor samme sprog kun er talt af en eller få kursister, har den betydning, at der opleves et større behov for at kommunikere på dansk, så alle kan deltage i samtalen. Dette har både et fagligt sigte, da kursisterne herigennem får mulighed for at øge deres sproglige kompetencer, gennem uformel samtale på dansk, samtidig med at ingen ekskluderes fra fællesskabet.

Kursisterne er selv bevidste omkring de sociale grupperinger og deres betydning for fællesskabet. Særligt blandt kursisterne i den multikulturelle gruppe er der en hyppig italesættelse af, at gruppen af kursister med ukrainsk baggrund i mindre grad er en del af klassens uformelle fællesskab. Det følger derfor at kursisterne har en bevågenhed på ikke at skabe situationer, der fører til konflikter mellem grupperne:

“Nogle gange i [øvelses]grupperne, der opstår konflikter, fordi jeg er sammen med hende, som ikke kan polsk, og der er flere fra Ukraine, så begynder de at snakke, så det dur ikke. Så der opstår nogle gange konflikter på den måde. Interviewer: Hvis man så siger højt ‘hey, I skal lige huske at snakke dansk’ (...) kan man det? Kursist 4: Jo, det tænker jeg sagtens, men vi vil ikke være uvenner med dem.” Kursist 4: [21:55-22:26].

Det tydeliggøres således også, at kursisterne er opmærksomme på, hvordan det sociale fællesskab også kan gå ind og influere det faglige samarbejde mellem kursisterne, hvorfor der er opmærksomhed på ikke at foranledige konflikt. Italesættelse af, at der eksisterer et ‘os’ og ‘dem’, sker derfor særligt i forhold til, at kursisterne ikke vil skabe et dårligt læringsmiljø. Generelt nævnes det dog, at der er en god relation også på tværs af de to grupperinger, hvorfor konflikt primært forekommer i gruppearbejde, hvor kursisterne uden for det sproglige fællesskab oplever at blive ekskluderet fra de faglige diskussioner.

Delkonklusion

Kursisternes *personlige egenskaber* og *præ-målorientering* ses som formende for den *sociale integration* i *det lille fællesskab*. Det følger af, at kursisterne er fælles om at være en del af en minoritetsgruppe set både som kursister på SOSU Esbjerg og i et samfundsperspektiv.

Tilsvarende har kursisterne samme udfordringer, hvor de sproglige barrierer udgør den primære faglige udfordring. Hvor kursisternes sproglige og kulturelle forskelle i begyndelsen af forløbet udgjorde en udfordring for deres socialisering, er det gennem introforløbet blevet et vilkår, som styrker grundlaget for *social integration*. Klasseværelsets brede nationale repræsentation fungerer derfor underbyggende for et trygt læringsmiljø, hvor kursisterne som subgruppe kan være fælles om at være forskellige og dele deres kultur med hinanden.

I situationer, hvor der er opstået uoverensstemmelser mellem kursisterne, har særligt tovholderen spillet en væsentlig rolle i, at disse blev løst, og været en aktiv del af konflikthåndteringen. De ansatte på SOSU Esbjerg har således en funktion i den *sociale integration* i *det lille fællesskab*, der rækker ud over deres primære ansvar for at fremme *faglig integration* i undervisningssituationerne. Dette ses som medvirkende til kursisternes generelle positive indstilling over for underviserne, der opleves at favne både kursisternes sproglige og sociale behov. Undervisernes menneskelige kompetencer såsom tålmodighed og humør opleves derfor at være væsentlige for at fremme kursisternes *sociale* såvel som *faglige integration*.

Når kursisterne socialiserer med hinanden i det *uformelle lille fællesskab* i pauserne, forekommer det primært på baggrund af de mindre sociale grupperinger, som præger klassedynamikken. De sociale grupperinger indebærer en risiko for konflikt og eksklusion. Dette er særligt relevant, hvis en national gruppe er overrepræsenteret på forløbet, da det foranlediger, at der dannes fællesskaber, der i højere grad er funderet i homogenitet end kulturel heterogenitet.

Den *sociale integration* forekommer overvejende i klasseværelset i *det lille fællesskab*, da kursisterne i begrænset omfang interagerer med hinanden uden for undervisningen, grundet kursisternes mange private forpligtelser. Dette er dog ikke udtryk for en svag *social integration*. Det findes på baggrund af tidligere kursister på forløbet, at den *sociale*

integration, der forekommer på Work in Healthcare, er betydende for overgangen til grundforløbet. Dette grundet i, at kursisternes relationer fastholdes efter introforløbets afslutning, hvorved kursisterne allerede er en del af etableret fællesskab, når de begynder på grundforløbet.

Tema 5: Kursisternes interaktion med det store fællesskab

I nedenstående vil kursisternes interaktion og relation til de øvrige faglige og sociale fællesskaber på SOSU Esbjerg fremlægges. Dette gøres med udgangspunkt i at beskrive, hvilke rammer der er betydnende for, hvordan kursisterne interagerer med det fællesskab på SOSU Esbjerg udgør. Dette vil gøres på baggrund af nedenstående afsnit:

- Betydningen af de fysiske rammer
- Afsondret fra skolemiljøet

Betydningen af de fysiske rammer

SOSU Esbjerg udgøres af nogle sociale, faglige og fysiske rammer, der tilsammen skaber konkrete vilkår, som kendetegner institutionen og den interaktion, der forekommer. Mens de tidligere afsnit har været centreret omkring de sociale og faglige rammer, vil nedenstående afsnit skærpe ind på betydningen af det fysiske rum for kursisternes institutionelle tilknytning. Dette følger af en erkendelse af, at det fysiske rum faciliterer og foranlediger social interaktion mellem kursister, elever og personale, hvorfor det fysiske rum også har betydning for studiemiljøet og det fællesskab, som skabes på uddannelsesstedet. Den fysiske placering af kursisternes klasseværelse ses derfor relevant for kursisternes interaktion med resten af skolen:

“Lokalet, kursisterne har undervisning i, befinder sig ved siden af selve skolens hovedbygning i separate ‘pavilloner’ i den højre side ud til parkeringspladsen. Det er skiftende, hvor kursisterne har deres primære klasselokale. Dog er kursisterne i det samme klasselokale under hver af deres skoleforløb mellem praktikforløbene. I denne skoleperiode befinder kursisterne sig alene i pavillonerne.”

Observationsnote, s. 3

Kursisternes fysiske klasseværelse er placeret i særskilte ‘pavilloner’ væk fra SOSU Esbjergs hovedbygning⁵. Kursisterne har før opholdt sig i klasselokaler, som har været placeret ovre på selve skolen, men har i deres sidste skoleperiode haft deres primære klasselokale i

⁵ Se billede bilag 5.

pavillonerne. Selvom pavillonerne tjener deres formål om at være et funktionelt undervisningslokale, oplever kursisterne dog udfordringer i forbindelse med de fysiske rammer i pavillonerne særligt om vinteren, hvor flere af kursisterne oplever ubehag og bekymringer for at blive syg grundet træk: *“Der var især en overgang, der hvor det var så koldt, der var der mange, som sagde, ‘vi bliver altså syge af det. Fordi den står bare og blæser den der varmepumpe [...] så rammerne har en kæmpe betydning for læringsmiljøet.”* Tovholder: [37:46-38:08]. Udfordringerne forbundet til det fysiske rum kan hos kursisterne foranledige en oplevelse af at være underprioriteret og ikke anset på lige fod med øvrige elever på social- og sundhedsuddannelserne, som har klasseværelse i hovedbygningen.

Skiftene mellem lokalerne skyldes pladsmangel i hovedbygningen. Pavillonerne er indrettet med to klasseværelser og egne toiletter. Kursisterne har selv indrettet egen lille ‘kaffestation’ i et af hjørnerne i klasseværelset:

“Kursisterne har i det bagerste hjørne af lokalet etableret et lille kaffehjørne med en elkedel, kopper, kaffe og the, som de benytter i løbet af dagen [...]. Kursisterne giver udtryk for, at de på denne måde ‘slipper’ for at gå helt over skolen for at få en kop kaffe.”

Observationsnote, s. 4

Dette har medført, at kursisterne, efter de er blevet flyttet over i pavillonerne, sjældent opholder sig på fællesarealer ovre i hovedbygningen: *“(...) nu når vi sidder her i ‘vognene’, så er der langt til kantinen. Så vi bliver i klassen som gruppe og spiser sammen og snakker sammen. Når vi er i den anden bygning, plejer vi at gå til kantinen og sidde ved de lange borde, hvor vi spiser sammen og snakker sammen.”* Kursist 1: [27:35-28:15].

Dette betyder også, at kursisterne er fysisk adskilt fra den primære skoleaktivitet, som finder sted i hovedbygningen, hvorfor kursisterne grundet de fysiske rammer er isoleret fra det fællesskab, som eksisterer inde på skolen.

Afsondret fra skolemiljøet

Udover, at kursisternes placering i pavillonerne har indebåret en mindsket fysisk tilstedeværelse i hovedbygningen, har flytningen til pavillonerne også betydet, at kursisterne har forringet mulighed for at blive en del af fællesskabet på SOSU Esbjerg: *“(...) man oplever*

ikke det samme miljø, hvis man er her [i pavillonerne] [...]. De vil naturligvis gerne være ovre på skolen.” Tovholder: [37:00-37:20]. På grund af den fysiske ramme oplever kursisterne således ikke det samme sociale og faglige miljø, hvorved de lettere kan blive hæftet fra det sociale liv på skolen: *“Jeg kunne rigtig godt tænke mig, at de var i et lokale på skolen. [...] Jeg tænker ikke lige, de her [kursister på Work in Healthcare] skal være ovre i pavillonerne. [...] Det gør i hvert fald ikke noget for integration på skolen - det gør ikke noget godt.”* Underviser: [35:20-35:40].

Kursisterne deltager generelt ikke i de sociale og faglige arrangementer, som finder sted på SOSU Esbjerg. Dette tilskrives for de fleste vedkommende manglende tid eller bekendtskab med arrangementerne:

“Vi har ikke rigtig fået så meget information om de begivenheder, som de holder. Det kan godt være, at det står et eller andet sted, men som sagt, hvis vi ikke bevæger os derover [på selve skolen], så ved vi ikke noget. Vi får det ikke at vide af lærerne, så vi får ikke noget viden om det.” Kursist 2: [33:23- 33:].

Dette hænger sammen med, at kursisterne ikke i samme omfang bliver opmærksomme på afholdelse af de sociale begivenheder gennem eksempelvis plakater, som hænger i selve hovedbygningens indgang og fællessal. Ligesom underviserne ikke informerer kursisterne om kommende begivenheder på skolen. Kursisterne oplever dermed kun i begrænset omfang at have kontakt til eller relation med andre elever på skolen med undtagelse af elever, som de møder i forbindelse med praktikken.

At kursisterne ikke oplever at være en del af fællesskabet på SOSU Esbjerg er ydermere fremmet af, at deres skema adskiller sig fra eleverne, som går på en af social- og sundhedsuddannelserne: *“Jeg tænker, at når vi er på grundforløbet, det er mere der. Fordi vi få fri kl. 12, så kan vi få hjælp til lektier eller noget, men ikke nu, når vi er her til kl. 15:25. Det er for lange dage i skole, og vi skal have de der 37 timer.”* Kursist 4: [31:00-31:20]. Tilrettelægningsen af kursisternes undervisning passer derfor dårligt med mange af arrangementerne såsom lektiecafé og fredagsbar.

Dette foranlediger, at kursisterne på Work in Healthcare har en opfattelse af dem selv som adskilt fra resten af uddannelsesinstitutionen. Dette kommer også til udtryk ved, at flere af kursisterne italesætter, at når de kommer på grundforløbet, vil de gerne deltage i sociale

arrangementer som fredagscaféer og skolefester, ligesom de gerne vil benytte sig af faglige tilbud såsom lektiecafé: *“Jeg tror nok, at det skal komme, vi er jo kun på kursus, men når vi bliver optaget på det der GF2, så bliver det meget bedre for os. Fordi lige nu vi er en del af kommunen, når vi går på kursus, men når vi går på GF2, det er mere en del af SOSU-skolen, tænker jeg.”* Kursist 4: [32:02-32:22.]. Selvom kursisterne har et ønske om at blive en del af det større fællesskab på SOSU Esbjerg, vurderes det dog ikke aktuelt for dem, før de starter på en af social- og sundhedsuddannelserne. At kursisterne færdiggør Work in Healthcare og kommer videre på grundforløbet, ses derfor som afgørende for deres mulighed for at blive en del af det større fællesskab, som SOSU Esbjerg udgør.

Delkonklusion

Placeringen af kursisternes klasseværelse har en betydning for deres *sociale integration* i *det store fællesskab*. Ved at være isoleret fra resten af skolen mindskes muligheden for at socialisere med resten af skolen og blive bekendt med det miljø og de aktiviteter, der finder sted på SOSU Esbjerg. På samme vis begrænser kursisternes skema og mødetider dem fra interaktion med elever og personale fra de almene uddannelser. Kursisternes skema hindrer ydermere deltagelse i arrangementer i *det store fællesskab*, hvorfor muligheden for *social integration* af kursisterne i uddannelsesinstitutionen svækkes.

Der er således både tale om fysisk såvel som social afsondring. Til trods for, at kursisterne ikke giver udtryk for et umiddelbart behov for at benytte de sociale tilbud, grundet deres andre forpligtelser, er dette ikke ensbetydende med, at de ikke oplever et behov for et socialt tilknytningssted. Det, at kursisterne er fysisk fjernet fra resten af skolen, er således med til at udfordre vilkårene for styrket tilknytning gennem fællesskabsfølelse i *det store fællesskab*.

De fysiske rammer for Work in Healthcare bidrager derfor ikke til den *institutionelle integration* på SOSU Esbjerg, hvorfor en ændring af undervisningen og klasseværelsets fysiske placering vil muliggøre bedre vilkår for kursisternes overgang fra Work in Healthcare til grundforløbet på en af social- og sundhedsuddannelserne.

Kapitel 6: Diskussion

I nedenstående vil undersøgelsens præmis om at studere en vellykket indsats diskuteres, hvilket gøres med baggrund i ledelsesteori og refleksioner om fordele og ulemper ved at benytte 'best practice benchmarking' som management værktøj. Dette danner udgangspunktet for refleksioner om undersøgelsesdesignets relevans og muligheden for at overføre undersøgelsens resultater til andre kontekster.

Logikken bag at studere en succes

Undersøgelsen af Work in Healthcare adskiller sig fra det klassiske casestudie ved at fokusere på en undersøgelsesenhed, der forud for undersøgelsen er udråbt som en succes af det omkringliggende samfund, herunder i den bredere mediedækning og af de involverede kommuner. Afdækningen af casen har derfor indebåret en forforståelse af, at forløbet Work in Healthcare er et effektivt initiativ, som har bidraget til, at SOSU Esbjerg har fået et nyt og øget rekrutteringsgrundlag, der har positiv effekt på optaget af tosprogede elever med udenlandsk baggrund på social- og sundhedsuddannelserne. Work in Healthcare som en case på et virksomt initiativ har derfor været en grundlæggende forudsætning for undersøgelsen.

Dette leder dog til diskussion af, hvilke muligheder og begrænsninger der er ved at undersøge en succes. I nedenstående afsnit vil det derfor diskuteres, hvilken læring og viden der er i at studere en succes, og hvor bredt casen kan oplyse andre kontekster.

Nedenstående struktur for diskussionen følger tre nedslag, der vil omhandle hvorfor det er interessant at kigge på succesfulde organisatoriske initiativer, projektets bidrag til SOSU Esbjergs egen viden og en diskussion af casens velegnethed til generalisering i andre kontekster. Denne er funderet i en fremlægning af de umiddelbare barrierer for generalisering, som efterfølgende relateres til vilkårene for, at undersøgelsens resultater kan overføres til andre kontekster. Dette gøres med udgangspunkt i forskningsfeltet omkring ledelse og mere konkret, hvordan best practice som et management værktøj til organisatorisk udvikling kan henholdsvis fremme og udfordre introduktionen af effektive aktiviteter.

Best practice som organisatorisk udviklingsredskab

I nedenstående afsnit vil det defineres, hvad der i følgende diskussion forstås ved best practice, og hvilke logikker best practice som management værktøj trækker på.

Præsentationen af best practice vil fungere som baggrund for den efterfølgende diskussion af, hvilke erfaringer og konklusioner der kan drages på baggrund af nærværende undersøgelse af Work in Healthcare.

Når der i de senere årtier har været stor bevågenhed på succeshistorier, hvor offentlige eller private erhverv bedre deres konkurrencegrundlag gennem udviklingsprojekter, organisationsændringer eller kulturelle tiltag, skyldes det ideen om, at succeser kan gentages i andre organisationer. Forskningens og den ledelsesmæssige orientering mod organisationer i etableringen af nye effektive innovationsindsatser skyldes dermed en forståelse af, at praksisser eller adfærd kan overføres til andre organisationer og opnå et tilsvarende positivt resultat i andre kontekster. Dette følger en intuitiv forståelse af, at man som leder og organisation må lære af de bedste. Logikken om at der findes en best practice bruges derfor ofte i sammenhæng med benchmarking, hvor organisationer måler sig mod hinanden, og sammenligner sig på flere parametre (Kouzes et al., 1999, s. 123). Brugen af best practice logikker vidner dermed også om, at organisationer er i konstant konkurrence om at tiltrække kunder og øge omsætningen, hvorfor de kontinuerligt sammenligner sig med andre organisationer for at lære af deres succeser og for at fremme egen position. Inden for uddannelsesområdet er antal optag af elever og dimittender et klassisk eksempel på sammenligningsmarkører, da studenteraktivitet er udtryk for uddannelsesstedets indtægter.

Selvom der er forskel på offentlige og private virksomheders konkurrence i produktionen, eksisterer der tilsvarende behov for at udvikle og nytænke metoder, der gør organisationen ressourceeffektiv. Dette gør sig derfor også gældende, når der kigges på uddannelsesområdet og specifikt SOSU Esbjerg. Her eksisterer samme behov for udvikling og særligt at tiltrække nye 'kunder' defineret som nye elever, der øger skolens omsætning. Ligesom SOSU Esbjerg gennem Work in Healthcare imødekommer efterspørgslen fra interessenter og samarbejdspartnere ved at facilitere et forløb, der gavner kommunerne.

Her forekommer best practice benchmarking-logikken at tilbyde en omkostningseffektiv måde at foretage en organisationsændring, hvor forandringen tager udgangspunkt i identifikation af optimale processer, der overføres til egen organisatorisk kontekst. I dette tilfælde til andre uddannelsesinstitutioner. Dette sker med formålet om at forbedre processer eller løse en problemstilling, der hæmmer organisationens virke (Francis & Holloway, 2007).

Undersøgelsens bidrag

I forlængelse vil nedenstående afsnit fokusere på projektets bidrag til SOSU Esbjergs egen viden om det eksisterende forløb, og hvilken organisatorisk værdi denne har. Dette vil ligeledes fungere som udgangspunkt for den efterfølgende diskussion af casens egnethed til at oplyse andre kontekster gennem logikken om procesbenchmarking.

I litteraturen omkring best practice benchmarking forekommer der flere typer af benchmarking. En fremkommen skelnen er mellem brugen af 'resultat benchmarking' og 'proces benchmarking' (Trosa & Williams, 1996). Mens resultat benchmarking er kendetegnet ved sammenligning af konkrete resultater, der kan måles op imod andre aktørers resultater, indebærer proces benchmarking en orientering mod, hvilke processer og praksisser der har medført, at et givent resultat er opnået (Trosa & Williams, 1996). I nærværende undersøgelse tages der udgangspunkt i forståelsen af, at SOSU Esbjergs succes med Work in Healthcare skal afdækkes og forstås på baggrund af de mekanismer, som er betydende for kursisternes institutionelle tilknytning. Designet af undersøgelsen er derfor tilrettelagt til at indfange, hvilke processer der går forud for integrationen og ikke de kvantificerbare resultater af Work in Healthcare som produkt.

Når den interne relevans understreges som central for valget af casen, skyldes det at forløbet Work in Healthcare repræsenterer et koncept, der udgøres af flere forskellige praksisser. Mens Work in Healthcares resultater allerede er belyst gennem antal optag på SOSU Esbjerg og gennemførselsprocent, findes undersøgelsens bidrag i at skabe indsigt i de praksisser, der tilsammen udgør forløbet, herunder relationen mellem og betydningen af de forskellige praksisser. Dette gøres gennem en identifikation af vilkårene for kursisternes integration, hvor det teoretiske apparat muliggør blik for de processer, der præger forløbet. Dette indebærer de individuelle vilkår, læringsrummet som socialt og fagligt fænomen samt de formelle rammer for forløbet. I nærværende analyse fungerer teorien derfor til at identificere vilkårene for integration, men tilbyder samtidig også en teoretisk fortolkningsramme, der muliggør indsigt i, hvorfor og hvordan de forskellige praksisser fungerer. Tilsvarende muliggør teorien at identificere praksisser, der ikke virker efter hensigten, eller er uden for SOSU Esbjerg organisatoriske handlerum. Gennem casestudiet og teorien generes således dybdegående viden, der giver indblik i den blackbox, som mekanismerne for introforløbets succes og barrierer herfor, udgør. Undersøgelsens formål taler ind i, at SOSU Esbjerg selv er

i en position, hvor der er overvejelser om, hvordan forløbet skal udvikle sig for at imødekomme samarbejdspartnere og sikre, at de rigtige kompetencer er til stede i faciliteringen af de fremtidige forløb. Undersøgelsens blik for eksisterende formelle og uformelle praksisser udgør derfor også et ledelses- og udviklingsredskab internt for SOSU Esbjerg. Som følge af den valgte tilgang til best practice, synliggøres det for organisationen, hvor de lykkedes, og hvor der er potentiale for forbedring af forløbet.

Begrænsning af casens generaliserbarhed

Ambitionen med at undersøge SOSU Esbjergs udbud af Work in Healthcare er at indhente indgående viden om forløbet og herigennem bidrage til muligheden for, at forløbet kan udbredes med positiv virkning på rekrutteringen af elever til andre uddannelseskontekster. Nedenstående afsnit vil derfor diskutere muligheder for at overføre modellen for forløbet til andre social- og sundhedsskoler og kommuner. Der følger derfor en diskussion af casens velegnethed til at oplyse andre kontekster, og herunder opmærksomhedspunkter som er relevante ved generalisering til andre kontekster på baggrund af nærværende analyse og konklusioner.

Tanken bag best practice benchmarking er, som tidligere beskrevet, at organisationen, såvel offentlige som private, kan implementere andre organisationers succesfulde praksisser til egen organisation og herigennem mindske omkostninger ved at foretage organisationsændringer. Best practice benchmarking forekommer derfor idealtypisk at være et ledelsesværktøj, hvor nye praksisser kan introduceres med en lavere risiko end andre udviklingsprojekter, der bygger på innovation i den enkelte organisation (Eriksson & Smith, 2020).

Der eksisterer tilfælde, hvor best practice benchmarking har været et virksomt værktøj til effektivt at bedre eksisterende praksisser og performance (Villadsen, 2015). Dette findes blandt andet at være gældende indenfor IT-branchen i forbindelse med tilpasning af IT-tjenester med forretningsbehov (Bukh, 2007, s. 7). Der findes dog ligeledes flere eksempler på, at best practice, som værktøj til organisationsudvikling, ikke har medført den tiltænkte ændring. Et kendt eksempel er forsøget på at overføre Finlands brug af PISA-test⁶ til at øge kvaliteten af undervisningen i folkeskolen, hvor flere lande har forsøgt implementering af

⁶ *Programme for International Student Assessment (PISA): har til formål at teste, hvor godt afgangselever i folkeskolen anvender deres faglige kunnen i det virkelige liv* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023a).

lignende praksisser uden at opnå samme positive resultater (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023a). Dette ses som grundet i manglende forståelse for og tilpasning til den lokale kontekst (Ejlertsen, 2014). I litteraturen omkring best practice benchmarking har der derfor også i de senere årtier været en bevågenhed på, at benchmarking logikken ikke altid fungerer efter hensigten (Bukh, 2007, s. 1).

Betydning af kontekst for generalisering

Når det i litteraturen er blevet afdækket, hvorfor implementeringen af ellers succesfulde praksisser er fejlslået, findes organisationernes kontekst at have en central betydning (Villadsen, 2015). Dette skyldes, at konteksten for organisationerne påvirker vilkårene for at implementere nye praksisser. Kontekst skal her forstås bredt, og kan eksempelvis dække over, hvilket land praksissen forsøges overført til, den sektor organisationen befinder sig inden for, organisationsstrukturen, hvilke kompetencer der er til rådighed og målgruppen for den producerede ydelse. Best practices' generaliserende egenskaber udfordres derfor, hvis der er stor forskel mellem den oprindelige kontekst og den kontekst, hvori praksissen forsøges implementeret (Wellstein & Kieser, 2011).

Hvor velegnet best practice benchmarking er til at udbrede succesfulde praksisser afhænger derfor også af, hvor bredt der ønsket generaliseret, og hvor stor lighed der er mellem konteksterne. Dette taler ligeledes ind i at best practice som begreb, ikke kan forstås som udtryk for en universel 'bedste praksis', men som afhængig af, i hvilken kontekst praksissen benyttes (Wellstein & Kieser, 2011; Villadsen, 2015)

Det er centralt i refleksionerne om nærværende undersøgelses generaliserende egenskaber at være bevidst om den lokale setting, når praksisser overføres og implementeres i nye kontekster. Den primære målgruppe, hvor en introduktion og implementering af Work in Healthcare kunne være relevant, udgøres af social- og sundhedsskoler i Danmark i samarbejde med kommunerne. Der ønskes således primært generaliseret til den samme uddannelsessektor samt inden for samme fagområde og nationale kontekst, hvilket betyder at eventuelle udfordringer ved bred generalisering, mindskes. Dette følger af, at flere af strukturerne for den overordnede organisering af social- og sundhedsuddannelserne er sammenlignelige på tværs af landsdele. Herunder gælder blandet andet forhold såsom uddannelsernes finansiering, undervisningsinstitutionernes organisering og strukturerne for kommunalt samarbejde.

Overførslen af praksisser kan dog være udfordret af, at produktionsmetoder kan være tæt koblet til uigennemsigtige forhold. Dette kan eksempelvis være rutiner, kultur og tilstedeværende kompetencer i organisationer, der er vigtig for praksissens resultat, men som er vanskelige at observere og overføre til en ny kontekst. Når praksisser overføres, skal man derfor ikke kun fokusere på ydre forudsætninger, men også de indre forudsætninger for at bedre vilkårene for succesfuld implementering (Bretschneider et al., 2004).

Når best practice benchmarking som udviklingsværktøj ikke leverer de ønskede resultater, er det altså ikke kun et spørgsmål om konteksterne der ønskes generaliseret til ikke er vellignende nok, men at det er en manglende gennemsigthed og viden om, hvad der får den gældende praksis til at fungere, og hvor faldgruberne er. Manglende viden om initiativers processer, både de indre og ydre forudsætninger, kan derfor udfordre at praksisser succesfuldt kan implementeres i nye kontekster.

Dette henleder til en anden central udfordring ved brugen af best practice benchmarking, hvilket er organisationernes manglende vidensdeling i, hvordan og under hvilken omstændigheder et givet resultat er opnået. Erfaring med best practice er ofte delt imellem organisationer, hvilket medfører at central viden udelades. Organisationer har en egeninteresse i ikke udvise svaghed, hvilket medfører at mangelfulde eller fejlslåede initiativer stoppes for at mindske tab samtidig med, at de sjældent informeres til offentligheden (Bretschneider et al., 2004; Villadsen, 2015).

Dette kan have som konsekvens, at beslutningstagere ikke kan observere den reelle risiko ved at indføre en praksis, og derfor kan vælge at implementere praksisser i egen organisation på et dårligt grundlag, der har uventede omkostninger. Best practice management udfordres derfor af overfladisk brug af metoden i organisatorisk udvikling. Når andre organisationers arbejdsmodeller og praksissers overførbarhed skal vurderes, nødvendiggøres omfattende viden og indsigt i bagvedliggende processer for at kunne benytte best practice efter hensigten (Jørgensen, 2013).

Teoriens rolle i undersøgelsen af bedst practice

Når nærværende undersøgelse fokuserer på SOSU Esbjergs udbud af Work in Healthcare, er dette med hensigten om at opnå indsigt i de processer, der bidrager til at opretholde forløbet og drive dets positive resultater. I forlængelse af de ovennævnte udfordringer ved best practice benchmarking vil følgende afsnit stille skarpt på, hvilken betydning det har for

casens generaliserende egenskaber, at forløbet Work in Healthcare er undersøgt med en procesorienteret tilgang til best practice.

Som beskrevet ovenfor kan det være en væsentlig udfordring, hvis der er manglende gennemsigthed i, hvad der har udfordret eller fortsat udfordrer den praksis, som ønskes overført i nye kontekster. Her er det essentielt, at en undersøgelse af Work in Healthcare ligeledes er i SOSU Esbjergs interesse. Det fælles ønske om at afdække, hvilke processer der bidrager til forløbet eller udfordrer det, betyder at der findes en gensidig interesse i at undersøge forløbet og de underliggende mekanismer kritisk. Dette er grundet i, at forløbet er relativt nyt, og det derfor anses organisatorisk relevant at undersøge dybdegående med henblik på at identificere udviklingspotentiale. Undersøgelsen er derfor udformet på baggrund af adgang til en stor mængde empiri, som muliggør indsigter i de mekanismer og processer, der er formende for forløbet.

Yderligere bidrager det til casens generaliserende egenskaber, at forløbet først er implementeret i 2020, da det betyder at indsigt i processer, der ikke er virksomme, fortsat er mulige at observere. Ligesom det muliggør adgang til det personale, der har været med til at opstarte forløbet, og derigennem har oplevet de udfordringer og muligheder, som præger forløbet. Netop viden om potentielle barrierer ved implementering af forløbet bidrager til indsigter, om indsatsens interne mekanismer og processer, som er nødvendig ved generalisering til andre kontekster.

Undersøgelsen kigger derfor ikke kun på de formelle rammer for Work in Healthcare's virke, men er grundet den anvendte teori tilsvarende orienteret mod en identifikation af, hvilke menneskelige 'værdier' og kompetencer, der driver forløbet. Centralt for den viden som er indhentet på baggrund af undersøgelsen, er derfor at den ikke har til formål at tilbyde en formel retningslinje eller standardisere, hvorledes forløbet kan overføres til andre SOSU-skoler.

Et opmærksomhedspunkt er dog, at meget af den indsigt, der er indhentet omkring forløbet og dets succes, orienterer sig mod kursisternes oplevelse, hvorfor 'brugerne' anses som essentielle faktorer for at kunne forstå forløbets succes.

Gruppen af nuværende kursister kendetegnes ved et generelt lavt uddannelsesniveau. Dette står i kontrast til SOSU Esbjergs første erfaring med denne type introforløb, som blev etableret i samarbejde med Varde Kommune. Der blev på dette hold optaget kursister med videregående uddannelser, hvoraf en større andel, er uddannet inden for sundhedsområdet

som sygeplejersker, læger eller dyrlæger i deres hjemland.

Årsagen til ændringen i kursisternes uddannelsesniveau er grundet i statslige økonomiske incitament. Dette skyldes, at det alene er kursister, som er faglærte eller ufaglærte, der kan få statslig medfinansiering ved deltagelse på forløbet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023b). Det er derfor økonomisk omkostningsfuldt for kommunerne at finansiere AMU-kurser til borgere med anden etnisk baggrund, som har en videregående uddannelse fra hjemlandet. Reglerne for, hvilke grupper der kan søges medfinansiering til, er dog for nuværende under politisk behandling, hvilket kan betyde en fremtidig udvidelse af målgruppen for erhvervsintroducerende forløb (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024c, s. 3-4).

Ændres finansieringsgrundlaget, underbygges ikke alene relevansen af sådanne erhvervsintroducerende forløb, men også undersøgelsens generaliseringspotentiale. Dette skyldes, at en ændring i det finansielle grundlag muliggør, at kommunerne kan rekruttere en bredere målgruppe til introforløbene uden at lide økonomisk tab. Hermed udvides målgruppen til også at indebære personer med et højere uddannelsesniveau. Målgruppen for forløbet vil således kunne genfindes i flere kommuner og dækningsområder for de danske SOSU-skoler. Betydningen af at SOSU Esbjerg allerede har gode erfaringer med at uddanne kursister med forskellige uddannelsesniveauer gennem Work in Healthcare, er, at de fund der er gjort i nærværende undersøgelse, også er sigende, hvis målgruppen for erhvervsintroducerende forløb udvides.

Kapitel 7: Konklusion

Danmark står over for en kritisk mangel på social- og sundhedsmedarbejdere til at varetage centrale funktioner i velfærdsstaten. Dette er sammenhængende med en større problematik omkring et begrænset rekrutteringsgrundlag til velfærdsfagene og en stigende efterspørgsel på arbejdskraft. For at imødekomme manglen på social- og sundhedsmedarbejdere er indsatser for at rekruttere nye elevgrupper til social- og sundhedsuddannelserne de seneste år blevet igangsat, hvoraf flere udspringer af den politiske dagsorden om inklusion af udenlandsk arbejdskraft.

Med baggrund i ovenstående har denne undersøgelse til formål at belyse, hvilken betydning erhvervsintroducerende forløb har for rekrutteringen af personer med udenlandsk baggrund til social- og sundhedsuddannelserne, samt hvilke barrierer der kan være for tilknytningen af denne gruppe.

SOSU Esbjergs introforløb Work in Healthcare benyttes som case med formålet om at opnå indsigt i, hvilke mekanismer der har betydning for tilknytningen af personer med udenlandsk baggrund, og hvilke problematikker der kan præge inklusion af denne gruppe. En central præmis for undersøgelsen er, at Work in Healthcare er udvalgt som case, fordi forløbet er lykkedes med at øge SOSU Esbjergs rekrutteringsgrundlag og tilknytte en ny gruppe af kursister og elever til skolen. Undersøgelsen har derfor ikke haft som mål at undersøge, hvorvidt Work in Healthcare er et virksomt rekrutteringsværktøj, men derimod hvilke processer og mekanismer i forløbet som er betydende for kursisternes tilknytning og forløbets umiddelbare succes. Til dette formål anvendes Vincent Tintos (1993) Model of Institutional Departure som teoretisk ramme for undersøgelsen, hvorfor der tages udgangspunkt i Tintos forståelse af tilknytning som en proces, der forekommer gennem faglig og social integration.

Undersøgelsen bidrager til litteraturen omkring uddannelsesfrafald ved at udvikle Tintos teoretiske rammeværk og model. Dette indebærer både en præcisering af de teoretiske begreber samt en videreudvikling af modellen, således at denne kan anvendes til at belyse tilknytningsprocessen i en dansk uddannelseskontekst og på erhvervsrettede uddannelser. Det teoretiske bidrag er gjort med inspiration af EVAs (2020a) teoriapparat til at styrke forståelsen af centrale begreber. Tilknytningsprocessen belyses gennem interviews med tidligere og nuværende kursister samt ansatte på Work in Healthcare og observationer af undervisning- og pausesituationer.

I overensstemmelse med præmissen for undersøgelsen findes det, at kursisterne udtrykker en generel tilfredshed med forløbet Work in Healthcare, og giver udtryk for en stærk motivation for at fortsætte på en af social- og sundhedsuddannelserne efter introforløbets afslutning.

Gennem undervisningen i klassen og aktiviteter uden for undervisningstiden ses kursisterne at gennemgå en sproglig og faglig udvikling samt opbygge et kendskab til fagområdet, dansk kultur og normer, der er nødvendige for at bære sig i en dansk uddannelseskontekst. Endvidere ses klasseværelset at skabe grundlaget for et socialt fællesskab mellem kursisterne, der er styrket af en fælles identitet som subgruppe, som står over for fælles faglige og kulturelle udfordringer i en dansk uddannelseskontekst. Kursisternes relationer ses at bestå efter introforløbets afslutning, hvorved kursisterne findes at være en del af et allerede etableret fagligt og socialt fællesskab, når de begynder på et grundforløb. Work in Healthcare bidrager således til at forberede kursisterne til at indgå både fagligt og socialt på social- og sundhedsuddannelserne.

Introforløbet danner rammen for et multikulturelt fællesskab, der er præget af mindre sociale grupperinger og kulturelt betinget adfærd i undervisningen. En overrepræsentation af en bestemt national gruppe blandt kursisterne findes dog at foranledige mindre nationale fællesskaber, der kan hæmme den sociale inklusion i klassefællesskabet. Endvidere kan forskelle i kulturelle normer for ageren i undervisningssituationer føre til frustrationer blandt kursisterne og påvirke læringsmiljøet, hvorfor en bevidsthed om sammensætningen af kursister på et hold ses at have betydning for både den faglige og sociale tilknytning. Dette underbygges yderligere af, at undervisningen udfordres af niveauforskelle mellem kursisterne, hvor store forskelle i sproglige og faglige kompetencer blandt de kursister, som optages på Work in Healthcare, ses at kunne føre til et mindsket læringsudbytte. I undervisningssituationerne har underviserne en funktion i at rumme kursisternes forskelligheder og mediere eventuelle konflikter og frustrationer, der måtte opstå som følge heraf.

Work in Healthcare bygger på et samarbejde mellem SOSU Esbjerg og de omkringliggende kommuner. Kursisterne ansættes af en kommune, der udbetaler løn ud fra en voksenelevlønsats gennem hele forløbet og faciliterer deres praktikforløb. Ligeledes

bestemmer kommunerne ud fra SOSU Esbjergs anbefalinger, om kursisterne må fortsætte videre på et grundforløb. Kommunerne bliver typisk arbejdsplads for kursisterne, når de er fuldt udlært.

Kursisternes praktikperiode har en vigtig funktion i kursisternes tilknytningsproces. Dette skyldes både, at praktikken bidrager til at styrke kursisternes interesse for faget og muligheden for at relatere deres sproglige og faglige kompetencer fra undervisningen til praksis. Samtidig medvirker praktikken også til at forebygge det praksischok, som mange elever oplever på de almene uddannelsesforløb. Kursisternes praktikoplevelser er dog formet af, i hvilket omfang kommunerne formår at facilitere meningsfulde forløb med klare formelle rammer for kursisternes funktioner og arbejdsopgaver, som både personalet og kursisternes selv er indforståede med.

Kommunerne kan sætte krav om deltagelse i ekstra sprogundervisning for deres kursister, ligesom de kan bidrage til kursisternes forløb ved at stille en mentor til rådighed for dem, som har brug for en ekstra faglig støtte. Således er de vilkår, som kommunerne sætter for kursisterne gennem både praktikforløb og supplerende indsatser, formende for deres mulighed for tilknytning. Et styrket samarbejde mellem SOSU Esbjerg og kommunerne vurderes derfor af SOSU Esbjerg at være der, hvor det største forbedringspotentiale for Work in Healthcare ligger.

Tages ovenstående fund i betragtning ved tilrettelæggelsen af introforløb for personer med udenlandsk baggrund til social- og sundhedsuddannelserne, er det muligt at styrke forudsætningerne for en vellykket tilknytning af gruppen til uddannelsen såvel som fagområdet. Dette er gældende både i kontekst af SOSU Esbjergs samarbejde med omkringliggende kommuner såvel som i kontekst af andre uddannelsesinstitutioner og kommuner. En vellykket rekruttering og opkvalificering af gruppen til varetagelse af social- og sundhedsopgaver vil ikke blot bidrage til at løse problematikken vedrørende personalemanglen på området, men er ligeledes medvirkende til at skabe større integration for en ellers marginaliseret gruppe i samfundet.

Litteraturliste

- Aljohani, O. (2016, februar). A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1-18.
- Andersen, L. B. (2012). Forskningskriterier. In L. Bøgh Andersen, R. Klemmensen, & K. Møller Hansen (Red.), *Metoder i statskundskab* (3), 97-121. Hans Reitzels Forlag.
- Antoft, R., & Petersen, A. (2014). Criticize Your Working Conditions! - Focus Group Interviews on Sensitive Topics. *Advances in Applied Sociology* 4(3), 108-119.
- Austin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Bang, S. W. (2014). *Notat om fastholdelse på erhvervsuddannelsesinstitutionerne - Hvad ved vi fra forskningen om frafald og fastholdelse på de danske erhvervsuddannelsesinstitutioner?*. Lokaliseret d. 07/02-2024 på: https://nck.au.dk/fileadmin/nck/Publikationer/Notat_om_fastholdelse_paa_erhvervsuddannelserne.pdf
- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2000). A Physiological Model of College Student Retention. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press, (1), 48-61.
- Berger, J., Ramirez, G. B., & Lyon, s. (2012). Past to Present: A Historical Look at Retention. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success*. Rowman & Littlefield, 7-34.
- Berger, J. B. (2000). Optimizing Capital, Social Reproduction, and Undergraduate Persistence: A Sociological Perspective. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle*, 95-124.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2024a). *Forberedt på fremtiden III. Flere faglærte til vores sundhedsvæsen og ældre pleje. Det næste skridt mod stærkere erhvervsuddannelser*. København.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2024b). *Kort om erhvervsuddannelserne*. Lokaliseret d. 13/05-2024 på: <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/uddannelser/overblik/kort-om-erhvervsuddannelserne>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2024c). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne) og Socialistisk Folkeparti, Liberal Alliance, Danmarks -demokraterne, Det Konservative Folkeparti, Radikale Venstre, Dansk Folkeparti og Alternativet om flere social- og sundhedsassistenter og social- og sundhedshjælpere til vores sundhedsvæsen og ældrepleje*. Lokaliseret d. 30/05-2024 på: https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/jan/240126-endelig-version-aftaletekst-om-sosu-uddannelserne--tilgaengeliggjort-version-.pdf?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR2LmUiAQe5y-dcqVR67tu3C4PnyN4kpr8R5xCszUpDQhsRb51wc_K_-CqI_aem_AbXmh-V1C34GgdHP8MusLDQhe88xLDEIWufpepx77_NogAK6YpJ-K0sMBTsfMO_oUzpQ-BGt-KGqW6dalQfYCeNP
- Børne- og undervisningsministeriet. (2023a, november). *Om PISA-undersøgelsen*. Lokaliseret 30/05-2024 på: <https://www.uvm.dk/internationalt-arbejde/internationale-undersogelser/pisa/om-pisa>

- Børne- og undervisningsministeriet. (2023b, juli). *Deltagerbetaling for AMU-kurser*. Lokaliseret 30/05-2024 på: <https://www.uvm.dk/arbejdsmarkedsuddannelser/deltagerbetaling-og-tilskudsmuligheder/deltagerbetaling>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (u.å.a). *Fagunderstøttende dansk som andetsprog for F/I*. Lokaliseret d. 14/03-2024 på: https://voksenuddannelse.dk/soeg/uddannelser/amu/filtrering/kurs?searchString=Fagunderst%C3%B8ttende%20dansk%20som%20andet-sprog%20for%20F%2FI&hold=true&tilmeldingsfrist=true&ledigePladser=true&subject_code=45571&level=-&type=amu
- Børne- og Undervisningsministeriet. (u.å.b). *Dansk som andetsprog for F/I, basis*. Lokaliseret d. 14/03-2024 på: https://voksenuddannelse.dk/soeg/uddannelser/amu/filtrering/kurs?skoler=SOSU%20Nyk%C3%B8bing%20F.&subject_code=45572&level=-&type=amu
- Børne- og Undervisningsministeriet. (u.å.c). *Dansk som andetsprog for F/I, alment niveau*. Lokaliseret d. 14/03-2024 på: https://voksenuddannelse.dk/soeg/uddannelser/amu/filtrering/kurs?interesse=AD&kategori=2748&hold=true&tilmeldingsfrist=true&subject_code=45573&level=-&type=amu
- Børne- og Undervisningsministeriet. (u.å.d). *Introduktion til et brancheområde (F/I)*. Lokaliseret d. 14/03-2024 på: https://voksenuddannelse.dk/soeg/uddannelser/amu/filtrering/kurs?searchString=40533&hold=true&tilmeldingsfrist=true&ledigePladser=true&subject_code=40533&level=-&type=amu
- Børne- og Undervisningsministeriet. (u.å.e). *Ergonomi inden for ufaglærte og faglærte job (F/I)*. Lokaliseret d. 14/03-2024 på: https://voksenuddannelse.dk/soeg/uddannelser/amu/filtrering/kurs?searchString=48596&hold=true&tilmeldingsfrist=true&ledigePladser=true&subject_code=48596&level=-&type=amu
- Børne- og undervisningsministeriet. (u.å.f). *Forberedende voksenundervisning (FVU)*. Lokaliseret 22/05-2024 på: <https://www.uvm.dk/forberedende-voksenundervisning-fvu>
- Braxton, J., & A. Hirschy. (2005). *Theoretical developments in the Study of College Student Departure*. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success*, 61-87. Greenwood Publishing Group.
- Braxton, J. M. (2000). *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press.
- Bretschneider, S., Marc-Aurele, F. J., & Wu, J. (2004). "Best Practices" Research: A Methodological Guide for the Perplexed. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 15(2), 307-323.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5). Oxford.
- Bukh, P. N. (2007). *Benchmarking: Principper, metoder og udfordringer*. Børsen Ledelseshåndbøger, Aalborg Universitet. Lokaliseret d. 20/05-2024 på: <http://pnbukh.com/Files/Files/Udgivne%20artikler/SOL.01.09%20Benchmarking.pdf>
- Bundesagentur für Arbeit. (u.å.). *Triple Win - Philipinas*. Bundesagentur für Arbeit. Lokaliseret d. 16/02-2024 på: <https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/zav/projects-programs/health-and-care/triple-win/pilipinas>
- Burke, A. (2019). *Student Retention Models in Higher Education: A Literature Review*. College and University, 92(2).

- Dandanell, F. (2022, maj). *Hele Europa mangler sygeplejersker. I Tyskland er de begyndt at importere dem*. Lokaliseret d. 15/03-2024 på: <https://www.zetland.dk/historie/s8yy9Jpb-aeElVVji-6c891?fbclid=IwAR3R8GvDRUGCKcGUNktn7Y3uniFMYt5XY1qIHedbVmmWPMgye5r-mCLkBaw>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2020a). *Fagligt engagement og social tilknytning - fra teoretiske begreber til empirisk måling*. København. Rapport.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2020b). *Et nyt perspektiv på faglige og sociale aspekter af studielivet*. København. Lokaliseret d. 29/01-2024 på: <https://eva.dk/videregaende-uddannelse/perspektiv-paa-faglige-sociale-aspekter-studielivet>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2022). *Aldersfordeling blandt elever på erhvervsuddannelserne*. København. Lokaliseret d. 29/01-2024 på: <https://eva.dk/ungdomsuddannelse/aldersfordeling-blandt-elever-paa-erhvervsuddannelserne>
- Danmarks Statistik. (2018, maj). *Markant flere ældre i fremtiden*. Lokaliseret d. 18/01-2024 på: <https://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/nyt/GetPdf.aspx?cid=26827>
- Danmarks Statistik. (2024, februar). *Hvor mange og hvem er indvandrere i Danmark? — Integrationsbarometer*. Lokaliseret d. 15/03-2024 på: <https://integrationsbarometer.dk/tal-og-analyser/INTEGRATION-STATUS-OG-UDVIKLING>
- Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. (2022, januar). *Sustainable recruitment of nurses (Triple Win) - giz.de*. GIZ. Lokaliseret d. 16/02-2024 på: <https://www.giz.de/en/world-wide/41533.html>
- Ejlertsen, M. (2014, januar). *Finland er best in the west*. Lokaliseret d. 20/05-2024 på: <https://dm.dk/akademikerbladet/magasinet/2014/magisterbladet-nr-1-2014/finland-er-best-in-the-west/>
- Ejrnæs, A. (2008). *Integration eller isolation - etniske minoriteter på arbejdsmarkedet* (1. udg.). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Eriksson, T. & Smith, V. (2020). *Ledelsesstile, ledelsesværktøjer og performance*. Rapport.
- Finansministeriet. (2022, september). *Økonomisk Analyse: Mekaniske fremskrivninger af udbud af og efterspørgsel efter velfærdsmedarbejdere*. Rapport.
- Finansministeriet, Sundheds- og Ældreministeriet, Børne- og Undervisningsministeriet, Uddannelses- og Forskningsministeriet, Beskæftigelsesministeriet, KL, & Danske Regioner. (2020, maj). *Veje til flere hænder Task force om social- og sundhedsmedarbejdere*. Task force.
- Francis, G., & Holloway, J. (2007). What have we learned? Themes from the literature on best-practice benchmarking. *International Journal of Management Reviews*, 9(2), 171-189.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fællesudvalget for Erhvervsrettede Velfærdsuddannelser. (2021, september). *Evalueringsrapport til Fællesudvalget for Erhvervsrettede Velfærdsuddannelser*. Rapport.
- Fællesudvalget for Erhvervsrettede Velfærdsuddannelser. (2022). *Sproglige kompetencer hos elever på social- og sundhedsuddannelserne - Oversigt over uddannelsesstilbud for tosprogede*. Rapport.

- Gorinas, C., & Jakobsen, V. (2015). *Indvanderes og efterkommeres placering på det danske arbejdsmarked - Betydning af uddannelse og andre karakteristika. Det Nationale Forskningscenter for Velfærd*. Rapport.
- Habley, W. R., Bloom, J. L., & Robbins, S. (2012). Increasing Persistence: Research-based Strategies for College Student Success. *John Wiley & Sons*, 19-30.
- Handberg, R. (2023, juli). *Teenagere rykker ind på plejehjem: Tjek antallet i din kommune*. Fagbladet FOA. Lokaliseret 15/03-2024 på: <https://www.fagbladetfoa.dk/Artikler/2023/06/28/Teenagere-rykker-ind-paa-plejehjem-Tjek-antallet-i-din-kommune>
- Hanson, S. M., Manyanga, F., & Sithole, A. (2017). Comparison of Student Retention Models in Undergraduate Education From the Past Eight Decades. *Journal of Applied Learning in Higher*, 7, 29-41. Missouri Western State University Education.
- Harvey, L. & Drew, S., med Smith, M. (2006). The First-Year Experience: A Review of Literature for the Higher Education Academy. *Higher Education Academy*.
- Indenrigs- og Sundhedsministeriet. (u.å.a). *Kommission for robusthed i sundhedsvæsenet*. Indenrigs- og Sundhedsministeriet. Lokaliseret d. 19/01-2024 på: <https://sum.dk/temaer/robusthedskommissionen>
- Indenrigs- og Sundhedsministeriet. (u.å.b). *De kommunale nøgletal*. Lokaliseret d. 21/05-2024 på: <https://www.noegletal.dk/noegletal/nctrلمان>
- Indenrigs- og Sundhedsministeriet. (2024, januar). *Bred politisk aftale om udenlandsk arbejdskraft i sundhedsvæsenet og ældreplejen*. Lokaliseret d. 15/03-2024 på: <https://ism.dk/nyheder/2024/januar/bred-politisk-aftale-om-udenlandsk-arbejdskraft-i-sundhedsvaesenet-og-aeldreplejen>
- Ingemann, J. H. (2017). *Videnskabsteori for økonomi, politik og forvaltning* (1. udg, 3. opl.). Samfundslitteratur.
- Ingemann, J. H., Kjeldsen, L., Nørup, I., & Rasmussen, S. (2019). *Kvalitative undersøgelser i praksis - Viden om mennesker og samfund* (1. udg., 2. opl.). Samfundslitteratur.
- Jonasson, C. (2012). *Why stay? The development of student retention processes in everyday life in a Danish vocational school*. PhD dissertation. Aarhus University.
- Jørgensen, A. S. (2013). *Best practice bedrager*. Lokaliseret d, 29/05-2024 på: <https://www.djoefbladet.dk/artikler/2013/05/best-practice-bedrager>
- Jørgensen, C. H. (2011). *Praktikpladsproblemet betydning for elevernes frafald og engagement*. In C. H. Jørgsen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne*, 185-203. Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, M. F., & Hidan, L. (2023, maj). *Til kamp for kompetencerne: DEA's årsdagsanalyse 2023*. København. Rapport.
- Kahu, E. R. (2013). Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
- Katznelson, N., Louw, A., & Frieche, N. (2018). *Ungdomskultur og ungdomsmiljø på erhvervsuddannelserne*. Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.
- Katznelson, N., Sørensen, N. U., & Illeris, K. (Eds.). (2020). *Unges motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzel.
- Kommission for robusthed i sundhedsvæsenet. (2023, september). *Robusthedskommissionens anbefalinger*. Rapport.

- Kouzman, A., Klages, H., Loeffler, E., & Kakabadse, N. K. (1999). Benchmarking and Performance Measurement in Public Sectors. *International Journal of Public Sector Management*, 2(12), 121-144.
- Lindberg, H. (2019). Den globale sygeplejerskemangel rammer nu. Lokaliseret d. 16/02-2024 på: <https://dsr.dk/fag-og-udvikling/sygeplejersken/arkiv/sygeplejersken-argang-2019-nr-6/den-globale-sygeplejerskemangel-rammer-nu/>
- Louw, A., & Hansen, N. V. (2018). *Det gode uddannelsesliv i praktiken: Vidensnotat om praktiken på social- og sundhedshjælperuddannelsen, social- og sundhedsassistentuddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen*. Center for ungdomsforskning, Aalborg Universitet.
- Madsen, D., & Riess, M. (2024). *Work in Healthcare: Et SOSU introducerende uddannelsesforløb for tosprogede, som er interesseret i og har potentiale til en fremtidig uddannelse og ansættelse indenfor social- og sundhedsområdet*. Lokaliseret d. 21/05-2024 på: https://www.soesbjerg.dk/media/14hn5dkf/wih-0-5-a-r_2024_malene.pdf
- Mahler, A., Thomsen, E. S., & Louw, A. (2023). *Frafald, fastholdelse og gennemførelse på erhvervsuddannelserne*. Center for Viden om Erhvervsuddannelserne.
- Mandrup, L., Skov, A. L., & Ruwald, M. (2023, august). *SOSU'er forsvinder fra sundhedsområdet: Her er en succesfuld løsning, der kan skaffe flere*. Lokaliseret d. 22/01-2024 på: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/sosuer-forsvinder-fra-sundhedsomraadet-her-er-en-succesfuld-loesning-der-kan-skaffe>
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62, 279-300.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3. ed.). SAGE Publications.
- McCubbin, I. (2003, februar). An Examination of Criticisms made of Tinto's 1975 Student Integration Model of Attrition. *University of Glasgow*.
- Metzner, B. S., & Bean, J. P. (1987). The Estimation of a Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Research in Higher Education*, 27(1), 15-38.
- Nielsen, K., Jørgensen, C. H., Koudahl, P., Munk, M. D., Jensen, T. P., Tangaard, L., Grønborg, L., Grønborg, L., Ingemann, L., Jonasson, C., & Lippke, L. (2013). *Slutrapport: Erhvervsskoleelever i det danske uddannelsessystem*. Slutrapport: Erhvervsskoleelever i det danske uddannelsessystem. Aarhus.
- Olesen, H. (2003). *Kvalitative analyser og kvalitetssikring Tendenser i engelsksproget og skandinavisk metodelitteratur* (1. udgave).
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Regeringen. (2022, september). *Danmark kan mere III: Bedre uddannelser og mere velfærd*. Lokaliseret d. 19/01-2024 på: <https://www.regeringen.dk/nyheder/2022/danmark-kan-mere-iii-betre-uddannelser-og-mere-velfaerd/>
- Reimer, D., & Andersen (red.), I. G. (2022). *Frafald fra de videregående uddannelser: Forklaringer, mekanismer og løsninger*, (1st ed.). Aalborg Universitetsforlag.
- Riis, M. (2023). Didaktiske designprincipper for grænsekrydsning i vekseluddannelse: Med digitale grænseobjekter som udvidede handlemuligheder. *Learning Tech – Tidsskrift for Læremidler, Didaktik Og Teknologi*, 13, 100-125.

- Ritzau. (2022, september). *SOSU-uddannelser får flere elever - men for mange falder fra*. Lokaliseret d. 08/02-2024 på: <https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/sosu-uddannelser-faar-flere-elever-men-mange-falder-fra>
- Ritzau. (2024, januar). *Regeringen vil tiltrække flere sosu'er med løn under uddannelse*. Jyllands-Posten. Lokaliseret d. 15/03-2024 på: <https://jyllands-posten.dk/indland/ECE16741740/regeringen-vil-tiltraekke-flere-sosuer-med-loen-under-uddannelse/>
- Rosendahl, N. B. (2022, januar). *Leder: Løkkes idé om borgerpligt for unge er nytænkende. Det er resten af Moderaternes politik ikke*. Lokaliseret d. 19/01-2024 på: <https://www.information.dk/indland/leder/2022/01/loekkes-ide-borgerpligt-unge-nytænkende-resten-moderaternes-politik>
- Schoop, S. R., Andreassen, A. G., & Mikuta, M. I. (2023). *Frafald på erhvervsuddannelserne En undersøgelse af frafaldsmønstre, frafaldsårsager og tiltag til fastholdelse*. København.
- Slottved, M., Jacobsen, M. L., Larsen, K. S., Mortensen, N. P., Koudahl, P., Andersen, H. L., & Cuzulan, B. (2020). *Grundforløb på erhvervsuddannelserne tre år efter reformen*. Lokaliseret d. 12/02-2024 på: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/grundforloeb-paa-erhvervsuddannelserne-tre-aar-efter-reformen-dv4erdzn/>
- Sørensen, P. B. (2004, juli). *Fremtidens velfærd*. Lokaliseret d. 20/05-2024 på: <https://dors.dk/oevrige-publikationer/kronikker-artikler/fremtidens-velfaerd>
- Social- og Sundhedsskolen Esbjerg. (u.å.a). *Work in Healthcare*. Lokaliseret d. 13/03-2024 på: https://www.sosuesbjerg.dk/media/ikbmsi5n/wih-0-5-a-r_2024.pdf
- Social- og Sundhedsskolen Esbjerg. (u.å.b). *Work in Healthcare*. Lokaliseret d. 30/01-2024 på: <https://www.sosuesbjerg.dk/kompetencecenteret/introforloeb/work-in-healthcare/>
- SOSUNord. (2021, december). *Frafaldsanalyse Social- og sundhedsassistentuddannelsen i Region Nordjylland*. Rapport.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Squires, A. (2009, februar). Methodological challenges in cross-language qualitative research: A research review. *Center for Health Outcomes & Policy Research, University of Pennsylvania School of Nursing*, 46(2), 277-287. Science Direct.
- Steno, A. M. (2016). Om sociale fællesskabers svære betingelser på EUD. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 40-50.
- Szabó, L. (2024). The relationship between student engagement and dropout risk in early adolescence. *International Journal of Educational Research*, 6.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog*, (3. udg.). Hans Reitzel Forlag.
- Tinto, V. (1975). *Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*. American Educational Research Association, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2 ed.). University of Chicago Press.
- Topholm, E. H.-E. (2021, januar). *Social- og sundhedshjælpere og social- og sundhedsassistenter i kommunerne*. Lokaliseret 01/01-2024 på: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/social-og-sundhedshjaelpere-og-social-og-sundhedsassistenter-i-kommunerne-yzenrpzk/>

- Troelsen, R. (2011). Frafald på de videregående uddannelser - hvad ved vi om årsagerne? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, (10), 37-44.
- Trosa, S., & Williams, S. (1996). Benchmarking in Public Sector Management in OECD. *Public Management Occasional Papers*, (9).
- Troy, P. H., Wyness, L. A., & McAuliffe, E. (2007). Nurses' experiences of recruitment and migration from developing countries: a phenomenological approach. *Hum Resour Health*, 5(15).
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (u.å.). *Kommission for robusthed i sundhedsvæsenet*. Indenrigs- og Sundhedsministeriet. Lokaliseret d. 22/01-2024 på: <https://sum.dk/temaer/robusthedskommissionen>
- Ulriksen, L., Madsen, L. M., & Holmegaard, H. T. (2010). Hvorfor bliver de ikke?—Hvad fortæller forskningen om frafald på videregående STEM-uddannelser?. *Studies in Science Education*, 46(2), s. 209-244.
- United Nations Network on Migration. (u.å.). *Triple Win Programme*. Lokaliseret d. 16/02-2024 på: <https://migrationnetwork.un.org/projects/triple-win-programme>
- Villadsen, A. R. (2015). *Notat om potentialer og udfordringer ved brugen af best practice*. Aalborg Universitet. Notat.
- Wellstein, B., & Kieser, A. (2011). Trading “best practices”—a good practice?. *Industrial and Corporate Change*, 22(3), 683–719.
- Yaylacı, Ş. (2020). Utility of Focus Groups in Retrospective Analysis of Conflict Contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 19.