



EVALUERING AF SOSU ASSISTENTUDDANNELSEN

UDDANNELSESORDNING 2017



SOSU Østjylland selvevaluering 2019/20

Indledning.....	3
Baggrund.....	4
Reformer.....	4
Den nye struktur i Social- og Sundhedsassistentuddannelsen.....	4
Evalueringsdesign og metode.....	5
Formål med evalueringen.....	5
Mål med evalueringen.....	5
Evalueringsdesign.....	5
Analyse.....	6
1 Strukturen i uddannelsen.....	6
1.1 Faglig og personlig modenhed.....	6
1.2 Merit.....	7
1.3 Praktikperioders placering.....	8
2 Samarbejde og sammenhæng mellem uddannelsens elementer....	9
2.1 Samarbejde om uddannelsens faglige indhold.....	9
2.2 Samarbejde om den enkelte elev.....	10
2.3 Elevernes faglige identitet.....	11
Teoretiske perspektiver.....	12
Grænser og grænsekryds.....	12
Læring gennem 'knudebinding'.....	12
Refleksioner og anbefalinger.....	13
1 Fagene og deres placering.....	13
Farmakologi.....	13
Almen pleje og sygepleje.....	13
2) Helhedsorienteret undervisning.....	13
3) Overgange i uddannelsesforløbet.....	14
4) Udvikling af faglig identitet.....	14
5) Tværorganisatorisk samarbejde og ansvar.....	15
Afrunding.....	16
Referencer.....	17

INDLEDNING

I 2017 blev en ny social- og sundhedsassistentuddannelse oprettet som et led i en større reform af den tidligere Social- og Sundhedsuddannelse. Der blev efterspurgt nye kompetencer på sundheds-, omsorgs- og velfærdsområdet, og ligeledes var opgavernes kompleksitet og behovet for flere hænder stigende. Trindeligen i den tidligere social- og sundhedsuddannelse blev fjernet, og i stedet findes nu to selvstændige erhvervsuddannelser til social- og sundhedshjælper (SSH) og social- og sundhedsassistent (SSA).

De første social- og sundhedsassistenter efter den nye uddannelsesordning er dimittet. SOSU Østjylland har gjort sig nogle erfaringer med både uddannelsens opbygning, indhold og elevgrupper. Den nye uddannelse har medført store ændringer både i skole- og praktikforløb og i SOSU Østjyllands samarbejde med praktikområderne. På den baggrund besluttede skolen i samarbejde med det lokale uddannelsesudvalg (LUU) at sætte en evaluering af uddannelsen i gang. Evalueringen består af fokusgruppeinterviews med undervisere og praktikvejledere gennemført i efteråret 2019. Analyserne og afrapporteringen har fundet sted i 2020. Nærværende rapport er forfattet af styregruppen, som består af ledere og konsulenter på SOSU Østjylland. Den er bygget op med en sektion om baggrunden for strukturen i den nye uddannelsesordning, hvorefter vi beskriver evalueringsdesign og metode. Derefter gennemgår vi resultaterne af analysen, i to overordnede temaer med en række undertemaer: 1) Strukturen i uddannelsen og 2) Samarbejde og sammenhæng mellem uddannelsens elementer. Afsluttende følger et kort overblik over vores teoretiske inspirationskilder, der sammen med analysen danner grundlag for en række refleksionspunkter og anbefalinger.

Vi vil gerne takke de mange undervisere og praktikvejledere, som har deltaget i fokusgruppeinterviewene samt LUU for løbende sparring på design og analyser. Vi håber, at rapporten kan inspirere til fortsat udvikling af social- og sundhedsassistentuddannelsen.

Evalueringen er gennemført af Karen Brix Roed, Charlotte Wegener, Mailbritt Rohde Christensen og Kirsten Bisgaard Mathiesen.

BAGGRUND

REFORMER

Siden kommunalreformen i 2003 er der sket store forandringer i sundhedsvæsenet. Det har skabt behov for nye kompetencer på velfærdsområdet og især inden for sundheds- og omsorgsområdet. I forbindelse med erhvervsskolereformen i 2015, hvor grundforløb blev obligatorisk, og der indførtes adgangskrav, gik det faglige udvalg PASS (arbejds-markedets parter: KL, Danske regioner og FOA) sammen med Undervisningsministeriet derfor i gang med at udvikle og tilpasse Social- og Sundhedshjælperuddannelsen og Social- og Sundhedsassistentuddannelsen.

Indtil 2017 var SSH og SSA to trin på den samme uddannelse, der samlet hed social- og sundhedsuddannelsen. SSH-uddannelsen var en forudsætning for at kunne fortsætte på SSA-uddannelsen. Efter 2017 blev det to selvstændige uddannelser. Især SSA-uddannelsen har fået en ny opbygning og struktur med en skærpelse af det sundhedsfaglige indhold. Både kompetencemål og praktikmål er gentænkt, ligesom der nu er en obligatorisk farmakologiprøve. Opbygningen og de faglige kompetencemål betyder meget for uddannelsesforløbet og dermed for samarbejdet om uddannelsen på tværs af skolen og de forskellige praktikområder.

Eleverne kan optages på uddannelsen i forlængelse af grundforløbet. Ligeledes at det muligt at tage SSA-uddannelsen som et EUX-forløb. Samtidig med den nye uddannelsesbekendtgørelse indførtes særlige afkortninger og meritering for blandt andet voksne elever over 25 år (EUV-elever) og for ansøgere, der allerede har gennemført en Social- og Sundhedshjælperuddannelse. Skolen foretager en individuel vurdering af elevens kvalifikationer og tilrettelægger elevens uddannelsesforløb derefter. Denne meritering betyder, at eleverne på et hold begynder deres uddannelse og også de enkelte skoleperioder og praktikperioder på forskellige tidspunkter.

DEN NYE STRUKTUR I SOSU ASSISTENTUDDANNELSEN

Uddannelsen indeholder mindst fire skoleperioder (48 ugers teori) og tre praktikperioder (98 ugers praktik) for elever uden afkortning. Uddannelsen er opdelt i tre temaer:

1. Det nære sundhedsvæsen (15 ugers skole + 40 ugers praktik)
2. Psykiatri (14 ugers skole + 18 ugers praktik)
3. Det sammenhængende sundhedsvæsen (inkl. hospitalspraktik (16 ugers skole + 12 ugers praktik + 28 ugers praktik)
4. Afsluttende skoleperiode/eksamen = 3 uger

Sygepleje, sundhedsfremme og rehabilitering i det nære sundhedsvæsen



Psykiatrisk sygepleje og rehabilitering i det sammenhængende sundhedsvæsen



Somatisk sygepleje og rehabilitering i det sammenhængende sundhedsvæsen



Den nye opbygning ændrede især på rækkefølgen af praktikperioderne i SSA-uddannelsen. Hospitalspraktikken og praktikperioden i det nære sundhedsvæsen blev byttet om, således at praktikperioden i det nære sundhedsvæsen nu ligger som den første praktikperiode, og hospitalspraktikken ligger i den sidste del af uddannelsen.

Det viser sig, at den nye struktur har indflydelse på den gruppe elever, der søger uddannelserne. De nye SSA-elever har ikke en SSH-uddannelse og kommer dermed med andre forudsætninger direkte fra et grundforløb, ofte uden praktisk erfaring på området. Samtidig har erhvervsskolereformens obligatoriske Grundforløb på 20 uger betydet en ændring i forsørgelsesgrundlaget for mange elever. Praktikstederne laver for det meste først en uddannelsesaftale med eleverne efter endt grundforløb, hvilket betyder at mange skal begynde deres uddannelse på SU. Denne ændring ser ud til at have indflydelse især på de ældre og socialt etablerede ansøgere. Udsigten til 20 uger på SU gør, at en større målgruppe ikke går i gang med en uddannelse, især i perioder med lav arbejdsløshed, hvor det er relativt nemt at få lønnet arbejde.

EVALUERINGSDESIGN OG METODE

FORMÅL MED EVALUERINGEN

Formålet med evalueringen er at skabe viden om, hvordan den nye uddannelses tilrettelæggelse bidrager til sammenhæng mellem skole- og praktikperioder, støtter faglig progression og giver mulighed for udvikling af elevernes fagprofessionelle identitet.

MÅL MED EVALUERINGEN

Målene med evalueringen er at øge kommunikation og forventningsafstemning mellem skole og praktik, samt øge kendskabet til uddannelsens struktur og indhold. Ambitionen er en fortsat høj virksomhedstilfredshed og øget gennemførelse.

Evalueringen skal på lang sigt bidrage til:

1. Skolens strategi og Fælles pædagogiske og didaktiske grundlag.
2. Praktikstedernes uddannelsesplan for elever
3. Udviklingen af eksisterende aktiviteter:
 - a) Kompetenceudvikling for undervisere og pædagogiske ledere
 - b) Lærings- og evalueringsaktiviteter for elever
 - c) Samarbejdsfora mellem skole og praktik
 - d) Den elektroniske kommunikationsplatform DU-it

EVALUERINGSDESIGN

Selve evalueringsdesignet havde til formål at facilitere tværorganisatorisk dialog og læring, særligt gennem anvendelse af fokusgruppeinterviews, hvor undervisere og praktikvejledere fik anledning til at tale med hinanden. I hvert fokusgruppeinterview, som var af cirka to timers varighed, deltog tre praktikvejledere og tre undervisere. Interviewerne var to af skolen medarbejdere med erfaring inden for kvalitetsudvikling. Den ene var skolens kvalitetskonsulent som suppleredes af én af styregruppens øvrige medlemmer (skiftende). Der var således én gennemgående interviewer ved alle interviews. Den ene fungerede som interviewer og den anden tog referat. Referaterne fungerede efterfølgende som evalueringens data og blev diskuteret og analyseret i styregruppen.

Fokusgruppeinterviewene var designet til at producere viden om:

1) Strategi:

- Hvordan udmøntes skolens fælles pædagogisk didaktiske grundlag; hvad er 'god undervisning' på SOSU Østjylland?
- Hvordan udmøntes SSA-uddannelsens nye uddannelsesordning i undervisningen?
- Hvordan udmøntes praktikstedernes uddannelsesplan for eleverne?

2) Fagligt/didaktisk:

Hvilken betydning har undervisningsmetoder? Hvordan forløber mødet mellem underviser/praktikvejleder og elev?

3) Struktur:

Er eleverne klædt på til praktikperioden? Kan de bruge det, de lærte i skolen, når de kommer i praktik?

Som metode er fokusgruppeinterview værdifuld, når man ønsker indsigt i en gruppes oplevelser, normer og holdninger. Det er en fleksibel interviewform, hvor deltagerne reagerer på og bygger videre på hinandens udsagn. Fokusgruppeinterview giver således viden om den enkeltes perspektiv og samtidig om den dynamik, der eksisterer og opstår i gruppen (Halkier, 2008). Der skabes på den måde mulighed for fælles refleksion i gruppen, hvor deltagerne kan få indsigt i hinandens perspektiver, erfaringer og ideer. Vi oplevede netop, at deltagerne havde mange aha-oplevelser ved at tale med hinanden, og at de ved at deltage i fokusgruppeinterviewet fik større indsigt i den fælles uddannelsesopgave og deres udfordringer og muligheder.

ANALYSE

Analysen er udført af styregruppens medlemmer og har udfoldet sig i en vekselvirkning mellem individuelt arbejde med data og refleksioner og skrivning i fællesskab. Analysen er datadrevet (induktiv), men efter analysen præsenterer vi i et kort afsnit det teoriapparat, som vi har været inspireret af. Vi har lagt vægt på at gengive mange udsagn fra fokusgruppeinterviewene, så det følgende er en kombination af citater og analytiske kommentarer. Analyse og teori danner udgangspunkt for en række refleksionspunkter og anbefalinger.

1 STRUKTUREN I UDDANNELSEN

1.1 Faglig og personlig modenhed

Uddannelsens struktur spiller en væsentlig rolle på flere parametre. Strukturændringer betyder også ændrede krav og forventninger til det at være elev, underviser og praktikvejleder. Når eleverne kommer i praktik på uddannelsen til Social- og sundhedsassistent efter den nye struktur, har de andre faglige forudsætninger end før 2017. Praktikvejlederne udtrykker det for eksempel sådan her:

”Somatikken ligger et andet sted end tidligere, og det kan vi også mærke. En elev skal have hjælp til kateterpleje og blodsukkermåling. Det skal vi lige vide.”

”De kender ikke den almindelige pleje. Jeg havde en elev, der ikke kunne lave nedre pleje og ikke vidste, at det ikke var det samme vand foroven og forneden. Det kræver at de følges med en vejleder.”

Det handler dels om, som praktikvejlederen siger, at ”vide” det – dvs. kende til den forandrede struktur, så man er indstillet på at hjælpe mere og med andre ting end tidligere. Det kræver også, at vejledningen struktureres anderledes, så eleverne er mindre alene om plejeopgaverne.

Ligeledes har uddannelsens ændrede struktur betydet, at flere yngre elever begynder på uddannelsen, da de efter grundforløbets 2. del starter direkte på SSA-uddannelsen. Med den nye struktur har eleverne ikke nødvendigvis erfaringer med sig fra hjælpeuddannelsen eller fra erhvervsarbejde, og de har måske ikke erfaringer med at være på en arbejdsplads. Følgende udsagn fra praktikvejledere kan ses som et udtryk for, at de frygter en umodenhed og oplever en manglende arbejdsmæssig socialisering:

”Nogle ved ikke, hvordan man er på en arbejdsplads. Måden man træder ind i rummet på. Måden man håndterer mobiltelefoner. Man kan ikke have rådgivning, imens man tjekker sin telefon.”

”Jeg har været vejleder i mange år og har haft modne elever, og nu får vi elever, der er 18 år, og der er jeg bekymret og tænker: ”Hvad kan de vide om de her beboere?”

”De mangler også det levede liv. En elev forstod ikke nedre hygiejne. Jeg møder kun eleven i refleksionsstunden, at det kan være svært at binde det faglige op på livserfaring.”

Vejlederne udtrykker her, at deres nye vejledningsopgaver dels handler om elevernes unge alder, men også om elevernes manglende erfaring og manglende kendskab til arbejdspladskultur.

Nogle af eleverne har på grund af deres alder ikke samme erhvervs- eller livserfaring som eleverne havde før uddannelsesændringen, og eleverne på SSA-uddannelsen i dag har ikke den samme faglige erfaring, som de havde da SSA-uddannelsen var overbygning på hjælperuddannelsen. De umodne eller uerfarne elever udfordrer nogle praktikvejledere, der oplever, at de skal omstille sig til at modtage en ny type elever, som en praktikvejleder udtrykker det:

”Jeg synes at jeg kan mærke forskel. De forventer at vejlederen tager føringen.”

Det drejer sig dels om ansvar, men også om det faglige niveau, som er anderledes end tidligere og også mere vekslende. En vejleder siger:

”Vores forventninger svarer ikke til elevernes niveau, som det gjorde for to år siden. Vi skal hele tiden ned- og opjustere vores forventninger. De skal være så dygtige som muligt, hedder det, men hvad er det? Det skal vi finde ud af hele tiden.”

Her er det altså ikke kun usikkerhed ift. en ny elevs faglige niveau men også uddannelsesordningens formulering om, at eleverne skal blive ”så dygtige som muligt”. Det kræver, som vejlederen siger, en løbende evaluering og justering, som opleves meget anderledes end før, hvor hendes forventninger til en ny elev nogenlunde svarede til det, hendes elever kunne honorere. Der er dog også praktikvejledere, der ser det som posi-

tivt, at yngre elever er interesserede i uddannelsen, og nogle siger, at de yngre elever opleves som dygtige og hurtige til at lære. Livserfaringer synes dog generelt at være betydningsfuldt for praktikvejledernes oplevelse af elevernes niveau.

1.2 Merit

Med den nye bekendtgørelse inddeles elever, der optages på erhvervsuddannelser, i forskellige elevtyper, der automatisk gives forskellige former for merit (afkortning af skole- eller praktikperiode) for erhvervs erfaring, alder og tidligere uddannelser. Denne form for meritering afspejler sig i uddannelsesforløbet på forskellig vis. For både undervisere og praktikvejledere har det betydning, at alle elever ikke begynder deres uddannelse på samme tid. Nogle elever har merit for teoretiske fag, og andre får merit for praksiserfaring efter en realkompetencevurdering. Bekendtgørelsen forskriver desuden, at alle over 25 år som standard skal reduceres i uddannelseslængde.

Meritering er en udfordring for praktikvejlederne, fordi de oplever, at der ikke er tid til at få viden om elevernes uddannelse og praksiserfaring, som en praktikvejleder siger:

”Jeg synes at det er meget problematisk med meritelever. Der går en til to dage, og så er de hos os og vi ved ikke, hvor meget erfaring de har, og hvad de kan. Det giver mange udfordringer og vi ved ikke, hvor vi skal starte.”

Selvom SSA-uddannelsen ikke længere er en overbygning på social- og sundhedshjælperuddannelsen, er der stadig social- og sundhedshjælper, der efterfølgende vælger at tage en SSA-uddannelse. Med en hjælperuddannelse får eleverne merit for den første skoleperiode på SSA-uddannelsen, og første del af praktikken. På grund af merit vil nogle elever begynde deres SSA-uddannelse direkte i praktik.

En praktikvejleder siger om elever der har merit for første skoleperiode:

”De kom direkte ud til os. Jeg brugte hele praktikken på at pille dårlige vaner ud af dem. De ville bare ud og pille i den insulin.”

Det som praktikvejlederen her henviser til er, at hjælper fra den ene dag til den næste kan gå fra at være en erfaren praktiker til at være uerfaren social- og sundhedsassistentelev – nogle gange på samme arbejdsplads. Medicinhåndtering hører til social- og sundhedsassistentens arbejdsopgaver, mens social- og sundhedshjælper ikke må dosere medicin, og dermed er fx insulin noget, der tydeligt adskiller de to uddannelser. Eleverne opleves som ivrige efter at komme til at arbejde med medicin og kan derfor være mindre interesserede i andre arbejdsopgaver.

Andre udfordringer med social- og sundhedshjælper, der går i gang med en SSA-uddannelse, afspejles i det følgende:

”Det kan spænde ben, for der er noget mentalt i at gå fra at være hjælper, og til at tænke, at nu er du assistent. Det er en meget metodisk tilgang som assistent. Du skal have din værktøjskasse fyldt op og vide, hvilke værktøjer, der skal bruges hvornår og til hvad.”

Praktikvejlederen peger på at meritelever – især de elever der kommer med erfaringer fra en hjælperuddannelse kan blive udfordret – mentalt skal omstille sig fra at være erfarende hjælper til nu at være en uerfaren SSA-elev. Praktikvejlederen skal kunne vejlede, så eleven bevarer troen på sig selv, men også så eleven får blik for, hvilken faglig forskel der er mellem SSH- og SSA-elevens opgaver.

På skolen giver meritering ligeledes udfordringer, som en underviser siger:

”Det er det merit-halløj, det er til at blive bims af. De kommer ind på mange forskellige hold og tidspunkter.”

På skolen skal underviserne arbejde med elever, der ikke har faglige forudsætninger, og elever der har merit med afsæt i mange års erfaring, hvilket fordrer en høj grad af undervisningsdifferentiering. Differentiering er vigtig både på grund af faglige niveauforskelle og forskellige praksiserfaringer, som en underviser fortæller:

”De som har merit, de er meget på i klassen og ved en masse fra praksis. De har oplevet en masse og så sidder der dem, der ikke har oplevet noget, og de føler sig bagefter.”

Meriteleverne kan på den anden side have svært ved at orientere sig på uddannelsen. En underviser siger:

”Et problem med meriteleverne er, at de ikke kender vores intranet og ikke kender pensum. Undervisningen er lagt an på, at de er funderet og lige har afsluttet en hjælperuddannelse, men for nogle af dem er det en gammel uddannelse. De indhenter det ikke før tredje skoleperiode.”

Underviseren skal præsentere skolen og uddannelsen og formidle et teoretisk pensum til både de elever, som ikke har en forforståelse og til de elever, der har merit på grund af alder, erhvervs erfaring eller en tidligere hjælperuddannelse. Der starter nye elever i klassen med få ugers mellemrum, og underviserne skal hele tiden være opmærksomme

på at få nye elever introduceret og lære dem at kende. Meriteleverne går således glip af den fælles introduktionen ved uddannelsesstart, både til klassefællesskabet, til skolen (lokaler, it og andet) og til det faglige indhold. For nogle meritelever kan det være ekstra svært, fordi det måske er tyve år siden, de sidst gik i skole, og de ikke er vant til at læse faglitteratur eller kan huske teorien. Selvom der er en forventning om, at meriteleverne forbereder sig før uddannelsesstart, så sker det ikke nødvendigvis, som en underviser siger:

”De der kommer med merit for hjælperuddannelsen har fået af vide, at de skal læse fysiologi og anatomi og mødet med borgeren op, men det har de tit ikke gjort eller også siger de, at det ikke er det samme som at arbejde med det i gruppearbejde eller undervisning.”

Derfor kan undervisningsdifferentiering være en for stor opgave, som en underviser peger på:

”I den sociale kontekst er det noget rod at undervise, når eleverne kommer ind løbende. Noget af det, jeg står med er mega-vigtig viden, og det må jeg bare gå ud fra, at det finder de selv ud af.”

Underviserne frygter, at nogle meritelever får en oplevelse af at komme bagud fra starten og dermed mister modet med risiko for, at de forlader uddannelsen. Det giver også anledning til utilfredshed hos eleverne, som denne underviser pæger:

”De er utilfredse med, at de ikke må få de ti uger. De har måske taget hjælperuddannelsen i halvfemserne, men det er ikke ensbetydende med, at de kan huske det.”

Opsamlende kan man sige, at praktikvejlederne mangler kendskab til elevernes erfaringer og kompetencer fra før praktikperioden. Praktikvejlederne i den første praktikperiode fik før 2017 elever, der alle havde været igennem den samme undervisning på en skoleperiode. Nu starter eleverne på forskellige tidspunkter, nogle direkte i praktik uden at have deltaget i skoleundervisning endnu. Praktikvejlederne kan ikke lave et ensartet oplæringsforløb for elever på praktikpladsen, men er nødt til at lave et individuelt forløb baseret på elevens erfaring, som først skal afdækkes. På skolen skal underviserne lave introduktioner og møde nye elever løbende.

1.3 Praktikperioders placering

I uddannelsen til SSA er der en anden rækkefølge på de tre praktikperioder (hjemmepleje, psykiatri og hospital) end før. Praktikperioders placering i den nye uddannelsesordning opleves forskelligt afhængigt af, hvor praktikvejlederen er ansat. Praktikvejledere, der er ansat i det nære sundhedsvæsen, og som skal modtage elever i første og sidste praktik, er dem, der udtrykker sig mest kritisk ift. praktikperiodernes placering, fx med henvisning til erfaringer som denne:

”Sygehuspraktikken er mere en fabrik, hvor der er system. (...) I hjemmeplejen er du mere alene og skal arbejde selvstændigt.”

Og

”Jeg har hørt nogen, der efter første praktik har traumer med efter hjemmeplejen, fordi de er sendt alene hen til en patient og skulle tage nogle store beslutninger.”

Hospitalspraktikkens placering sidst i uddannelsen giver flere overvejelser hos både undervisere og praktikvejledere. Overvejelserne knytter an til, hvilken grad af selvstændighed, der kan forventes af eleverne. Deres pointe er, at sygehuspraktikken kunne egne sig som introduktion til faget, da der her altid er én, der følger eleven, der er mere systematik, flere rutineopgaver og mindre krav til selvstændighed hos eleverne. Hjemmeplejen kan være et svært sted at starte som uerfaren, hvis der ikke tages hensyn til elevens erfaringer i den måde eleverne modtages og oplæres på.

De fleste praktikvejledere peger dog på, at psykiatripraktikken er godt placeret midt i forløbet. Der fremhæves følgende:

”Jeg synes at psykiatrien ligger godt midt i uddannelsen. For vi arbejder meget med de personlige kompetencer. Jeg synes at praktikerne ligger i den rigtige rækkefølge.”

Praktikvejledernes syn på såvel egen praksis som den praksis, elever skal lære at kende, kan have betydning for den vejledning, der gives og tonen, eleven mødes med. Betydninger som det følgende udsagn fra en praktikvejleder illustrerer:

"I praktik 3 er det en udfordring, at de kommer fra en spændende sygehus praktik med knald på og så kommer tilbage i en plejeafdeling og tænker: "Er det ikke det samme som i praktik 1, og hvad skal jeg nu?" De skal helt ned i gear og det kræver meget, før vi kommer i gang med, hvad de skal vide i sidste del af praktikken."

Praktikvejlederen beskriver en praksis, hvor eleven skal ned i tempo, og hvor sygehuset opleves som mere spændende sammenlignet med en 'kedelig' plejeafdeling. Dette kan ses i sammenhæng med nogle elevers interesse i at håndtere medicin, hvor det at arbejde på et sygehus ofte tillægges større status. Der udtrykkes således en tendens til at sygehuspraktikken opleves mere attraktiv, selvom plejehjemspraktikken ofte er mere kompleks og fagligt krævende.

2 SAMARBEJDE OG SAMMENHÆNG MELLE UDDANNELSENS ELEMENTER

Skoledelen af uddannelsen tilrettelægges ud fra de af undervisningsministeriet beskrevne kompetencemål gældende for hele uddannelsen, og herudfra beskriver det faglige udvalg en række fag med egne fagmål. Praktikdelen af uddannelsen tilrettelægges ved, at det faglige udvalg beskriver en række praktikmål for hele uddannelsen. Herudfra laves en praktikerklæring for hver praktikperiode, for at sikre at eleven løbende opfylder praktikmålene.

2.1 Samarbejde om uddannelsens faglige indhold

I fokusgrupperne spurgte vi: Hvordan passer fagmålene og praktikmålene i de enkelte praktikperioder sammen? Hverken praktikvejledere eller undervisere giver udtryk for at have kendskab til målene for det samlede uddannelsesforløb og havde derfor vanskeligt ved at svare på, hvordan målene passer sammen.

Udsagn fra en underviser som "Engang havde vi en lille pjece, den var god" og fra en praktikvejleder: "Engang havde vi en liste med fag og mål" giver indtryk af et manglende kendskab til hinanden. Det er en generel oplevelse at der var mere samarbejde engang, som en vejleder siger her:

"I gamle dage gjorde vi alle de her ting. Der kom underviserne ud på praktik stedet og var der i tre timer, og det var givet godt ud. Det er ikke en ny opfindelse, vi er bare holdt op med at gøre det."

En underviser siger at hun savner det:

"Det kunne være fedt både at have de her møder og samtidig komme ud og få lov at være med. Jeg kunne tænke mig at følge en elev og se hvad de arbejder med og hvordan faget kommer i spil, så vil jeg kunne bygge praksiseksempler ind i mit fag."

Koblingerne sker nu primært gennem inddragelse af enkeltstående erfaringer som en underviser fortæller:

"Den eneste erfaring jeg får i forhold til, hvad de lærer i praktikken er, når de starter op på skolen igen og jeg spørger: "Nå, så har I set en borger med dårligt hjerte og, hvad gjorde I så?"

Det betyder, at flere undervisere og praktikvejledere kun har kendskab til målene for den del af uddannelsen, hvor de selv har kontakt med eleverne, hvilket blandt andet kommer til udtryk her:

"Jeg tilslutter mig, at hvis der er nye fag, så ved jeg det ikke, for jeg involverer mig ikke i fagene. Jeg spørger om de ikke har lært det på skolen, hvis de mangler noget viden."

Underviserne kender typisk ikke praktikmålene og nogle har begrænset kendskab til målene for andre fag end dem de selv underviser i og til uddannelsens overordnede kompetencemål, og praktikvejlederne kender ikke målene for undervisningen på skolen og fagenes fordeling på uddannelsens skoleperioder. Det er først i den sidste skoleperiode, at helhedssyn og tværfaglighed kommer ind i undervisningen, og det er ifølge en underviser: "sindssygt lang tid at vente på det", mens en praktikvejleder kommenterer: "Det siger vi også: at de skal vente, så hænger det sammen på et tidspunkt."

Begge parter oplever en uddannelse med et fragmenteret udtryk, der ikke understøtter en helhedsforståelse, der kan gavne elevens tilegnelse af kompetencer til erhvervet. Den manglende sammenhæng mellem skole og praktik og mellem uddannelsens dele kan efterlade det indtryk, at eleven er den eneste der bærer på sammenhænge, som aktiveres, når underviser eller praktikvejleder spørger direkte til det.

2.2 Samarbejde om den enkelte elev

Oplysninger ikke kan overleveres mellem skole og praktiksted uden elevens samtykke, men det er et ønske, at der er mere kommunikation mellem skole og praktiksted. Ved hver eneste overgang i uddannelsen skal eleven selv videregive læseplaner, praktikplaner, skriftlige opgaver og eventuelt informationer om personlige forhold eller faglige udfordringer. Al kommunikation går gennem eleven selv, og der er ikke kontakt til tidligere vejledere eller kontaktlærere.

SOSU Østjylland har været med til at udvikle det elektroniske system DU-IT til kommunikation om elevernes uddannelse, et system der skal understøtte elevens opmærksomhed på egen læring. Det er eleverne selv der lægger materiale derind. En praktikvejleder siger fx: "Jeg involverer kun skolen, når en elev har besværligheder." Behovet for den mere direkte kontakt mellem praktikvejleder og kontaktlærer udtrykkes også i følgende kommentar fra en praktikvejleder:

"Vi vil virkelig gerne have besked, så snart de skal have ekstraundervisning. Man har lige lavet en plan og så skal de ind til undervisning. I må gerne give hurtigt besked, når I ved hvem det er."

Underviserne udtrykker ligeledes et behov for kontakt og påpeger, at kommunikationsvejene er uklare:

"Det kunne være rart at have mere åbenlyse indgange. Vi kommer til den uddannelsesansvarlige, men det er som om det ikke altid drypper ned til praktikvejlederen. Det er frustrerende."

Endvidere opleves det, at nogle elever kan blive særligt udsatte, som en underviser gør opmærksom på her henvendt til praktikvejlederne i fokusgruppen:

"Det er også svært, for de får O2 og så er det videre, og jeg tænker "Mon det går godt?" "Jeg lærer bedst i praksis" siger eleven, men det bekymrer mig, at de ikke kan standses i somatikken. I har en kæmpe opgave."

En praktikvejleder siger:

"Jeg kunne tænke mig, når jeg modtager en elev fra hospitalet, at der var en jeg kunne tale med om eleven. Der er ingen kontakt andet end det, der ligger elektronisk, og så har jeg det kun fra eleven, hvad der er sket i somatikken. Jeg kunne tænke mig at rette henvendelse eller at stedet henvendte sig til mig."

En praktikvejleder siger:

"Det er som at starte fra nul hver gang. Ingenting må gives videre. Jeg kan tænke: "Der er noget helt galt her", men det har tre tidligere vejledere måske også set. Der går tid fra læringen, på at opdage det."

Andre reflekterer over de krav det stiller til vejlederen:

*"Det er også os som vejledere. Jo bedre vi bliver som vejledere og kan spotte elever. Jo bedre vi bliver klædt på til at varetage vores opgave og jo bedre tid vi har."
"Jeg bruger en uge på at finde ud af, hvem de er og observere dem. De går de første 14 dage med en faglig vejleder. Derefter finder jeg ud af, hvor komplekse patienter de skal have. Det er en erfaringsting."*

På skolen tildeles alle elever en kontaktlærer, og der er regelmæssig kontakt mellem elev og kontaktlærer på hver skoleperiode. Tidligere var der afsat kontaktlærertimer i skemaet, men det er der ikke længere. Eleven har ikke nødvendigvis den samme kontaktlærer gennem hele sin uddannelse. Som en underviser udtrykker det:

"Vi er mange mennesker ind over i et uddannelsesforløb og det er ikke altid en kontaktlærer, der får noget at vide af eleven. Det kan være en anden underviser, eleven taler med. Kompleksiteten bliver for stor, hvis kontaktlæreren skal undervise i alting, men når man er kontaktlærer, er det rart også at have undervisning på holdet."

En underviser efterspørger en skemalægning, der i højere grad tager hensyn til overgange:

"Fra anden skoleperiode er vi ligesom i gang, og så er det tredje. Der er ikke tid til det. Jeg underviser i andre fag, så jeg ser ikke eleverne, når de kommer tilbage, og det ærgrer jeg mig over, for det er ikke psykiatrilæreren, der tager imod dem, når de har været i psykiatri. Det kunne være fedt, at det var underviseren der også tog imod dem og sluttede det af i et modul."

Eleven er således den eneste der bærer viden mellem de forskellige uddannelseselementer, og som en underviser giver udtryk for, så er overgangene ikke skemalagt:

”Vi taler om, hvordan er det gået og har I det godt? ... Det er ikke formaliseret. Nogle gange er det i naturfag, at man opdager, at - Gud man burde lige sige hej og velkommen.”

I organisering af praktikvejledning er der samme udfordring med faglig ekspertise og nærhed til elevens hverdag versus det at have en gennemgående person. I nogle kommuner har praktikvejlederen en dobbeltrolle, hvor praktikvejlederen indgår som en del af personalet på praktikstedet og samtidig er praktikvejleder for en eller flere elever. Andre steder har kommuner valgt at professionalisere praktikvejlederopgaven med fuldtids-praktikvejledere, og her er praktikvejlederen typisk vejleder for fem til ti elever på forskellige praktiksteder i kommunen.

En elev på SSA-uddannelsen kan i løbet af sin uddannelse starte på fire praktiksteder og fire skoleperioder, hver gang med en ny praktikvejleder eller kontaktlærer. Uanset organiseringen af kontaktlærerordningen og praktikvejledningen er det i overgangene mellem skole- og praktikperioder eleven selv, der skal videregive oplysninger om erfaring, uddannelse og personlige forhold.

2.3 Elevernes faglige identitet

Eleverne har ikke været informanter i denne evaluering, så det er derfor er det udelukkende undervisere og praktikvejlederes oplevelse af, hvordan uddannelsen skaber en sammenhæng, der muliggør, at eleverne udvikler en faglig identitet som social- og sundhedsassistent. At forholde sig til faglig identitet handler ifølge underviserne og praktikvejlederne om at være en del af et fællesskab, hvordan fællesskabet taler om faget og ikke mindst hvordan fællesskabet opleves. Som en underviser udtrykker det:

”Jeg synes at ordet ”omsorgskarriere” siger noget om det. Det er den måde, vi taler om tingene, der siger noget om, hvordan vi tænker det. Altså at det fag, man som elev er på vej ind i, omtales med faglighed og respekt, kan ansøre eleven til at et ønske om at blive en del af fællesskabet.”

Fællesskabet skabes blandt andet med, måden faget omtales på, som en underviser udtrykker:

”Vi prøver at vise, hvor vigtigt det er med den faglige stolthed. Det er med til at løfte det op. Jeg tror at vi skal være med til at tale det op og sige, at de gør en kæmpe forskel hver dag.”

Der peges også på, at uddannelsens image og omdømme har betydning for elevens udvikling af fagidentitet. Til faget hører et fagsprog, som udtrykt fx ”at de ikke ’synes’ og ’føler’ og ’mener’ en masse, men at de bruger en terminologi og et fagsprog” som en underviser udtrykker det.

Både praktikvejledere og undervisere er optaget af at videregive ideen om, at man som professionel fagperson kan lægge sit private jeg til side og arbejde efter metoder og begreber. Professionel omsorg er baseret på teori og viden. Fagsprog og symboler der signalerer professionalitet ses som en vej ind i fællesskabet og fagidentiteten, som en praktikvejleder påpeger:

”De får uniform på og et navneskilt og et id-kort. Vi giver dem rum til at udvikle sig selv fagligt og personligt. Vi skaber et læringsrum og har studiecafeer, hvor eleverne sidder sammen og arbejder med en case og så giver vi dem ansvar med opgaver afhængigt af niveau.”

Udvikling af faglig identitet tilstræbes således både ved at eleverne får mulighed for at klæde sig i uniform og derved blive en del af faggruppen. Navneskilt og id-kort signalerer deres tilhørsforhold til gruppen og arbejdspladsen.

TEORETISKE PERSPEKTIVER

GRÆNSER OG GRÆNSEKRYDS

Inden for erhvervsuddannelsesforskning har det længe været et tema, hvilken betydning overgange mellem skole og praksis har (Akkerman & Bakker, 2012; Tanggaard, 2007) – for læring, trivsel og gennemførelse af uddannelse. Ofte har fokus været rettet mod eleverne, og der bliver peget på, at eleverne ofte er overladt til selv at skabe sammenhæng mellem det, de lærer i skolen og det, de lærer på praktikstedet. Tidligere forskning har desuden peget på, at der sker bevægelser i grænserne mellem skole og praksis på det man kan kalde mikroniveau (elevernes vekslen mellem skole- og praktikperioder) og på makroniveau (møder, planlægning og udvikling mellem ledere og uddannelsesansvarlige). Derimod er der kun sjældent grænsekryds på mesoniveau (Wegener, 2013). Mesoniveau er i denne sammenhæng et niveau imellem den individuelle elev og elevens uddannelsesforløb og den organisatoriske, overordnede planlægning og drift af uddannelse. På mesoniveauet befinder undervisningen og praktikvejledningen sig, ligesom de pædagogiske ledere på skolen og lokaledere på arbejdspladserne, som er optaget af at skabe gode læringsbetingelser, og som samtidig skal sikre gode arbejdsforhold for dem, der skal støtte elevernes læring. Her er der sjældent ressourcer til rådighed og strukturer, der understøtter, at man mødes og lærer hinanden og hinandens arbejde at kende. Det vil sige at de, der er tættest på elevernes læring – som skal støtte elevens grænsekryds – kun sjældent har mulighed for selv at foretage grænsekryds. De skal altså facilitere læring i overgange til en kontekst de ikke kender, med mindre de sætter sig ind i det på egen hånd. Dette problem er også åbenlyst i vores fokusgruppeinterviews. Flere af deltagerne fortæller, at fokusgruppeinterviewet er første gang, de har lejlighed til at tale med dem, der varetager den del af uddannelsen, som de ikke selv er involveret i.

LÆRING GENNEM 'KNUDEBINDING'

Ifølge Engeströms virksomhedsteori, er et aktivitetssystem en gruppe eller et fællesskab, som til en vis grad deler objekter, viden og praksis, som det er tilfældet i social- og sundhedsuddannelserne, hvor skolen overvejende varetager teoretisk undervisning, og praktikstederne den praktiske oplæring. Grænser ses ikke som noget, der skal udviskes, idet det netop er koblingerne på tværs af grænser, der stimulerer læring. Denne proces betegnes "knot-working" - at binde knuder (Engeström, 2008). Vores undersøgelse peger i høj grad på, at der er brug for intensiverede indsatser for at binde knuder mellem elementer i SSA-uddannelsen. Grænsekryds og 'knodebinding' beskriver en tværorganisatorisk forståelse af læring og uddannelse og bidrager dermed til at placere udfordringerne netop her – i grænserne.

Fuller og Unwin (2004), som forsker i erhvervsuddannelser og læring på arbejdspladsen, har beskrevet det de kalder et 'ekspansivt læringsmiljø'. I et ekspansivt læringsmiljø spiller alle medarbejdere en rolle, men det er aldrig den enkeltes ansvar alene. Et ekspansivt læringsmiljø er karakteriseret ved tydelige opgave- og ansvarsfordelinger men også ved stærke netværk og samarbejder, som betyder, at ingen læringsaktivitet står alene. Deres forskning er funderet i situeret læringsteori (Lave & Wenger, 1991; 2003) og virksomhedsteori (Engeström, 1987), der beskriver, hvordan læring finder sted gennem menneskers engagement og deltagelse i social praksisser og i bevægelse mellem forskellige praksisser. Når en uddannelse består af bevægelser på tværs af praksisser, og eleverne med reformen i endnu mindre grad har tilhørsforhold til en klasse pga. stadig mere finmasket meritering, så er tilhørsforhold og sammenhængskraft udfordret. Denne udfordring gør sig også gældende for dem, der skal undervise, vejlede og støtte elevernes læring, fordi der er nye og flere overgange til praksisser, som man skal kende til for at kunne hjælpe elevens grænsekryds og 'knodebinding' på vej.

REFLEKSIONER OG ANBEFALINGER

Med udgangspunkt i analysen og de teoretiske perspektiver har vi følgende refleksioner og anbefalinger:

1) FAGENE OG DERES PLACERING

Farmakologi

Fagenes placering og betydningen heraf træder tydeligst frem i faget farmakologi og medicin håndtering. Der har gennem en del år været stor fokus på netop farmakologi og medicin håndtering i praksis. Dette område har været behæftet med mange utilsigtede hændelser og har fået opmærksomhed fra Styrelsen fra Patientsikkerhed med henblik på at nedbringe antallet af utilsigtede hændelser og fremme patientsikkerheden. Faget farmakologi tillægges derfor stor betydning både i praktik og skole.

Ligeledes er faget en markør, der adskiller SSH- fra SSA-uddannelsen. Håndtering af medicin er for social- og sundhedsassistenten et selvstændigt virksomhedsområde, som dermed er med til at understrege en SSA-faglig identitet. Der hersker uklarhed i praktikken om, hvordan og hvornår SSA-elever kan og må arbejde med medicin håndtering. Nogle praktiksteder arbejder med, at eleverne først får adgang til medicin håndtering, når de har bestået farmakologiprøven, og andre steder introduceres eleverne under vejledning til medicin håndtering.

I dag afsluttes faget på skoleperiode 3, og faget afsluttes med en prøve, som har fået karakter af stopprøve. Farmakologi og medicin håndtering er et vigtigt kundskabsområde for social- og sundhedsassistenten og er et område, der med fordel kunne udvikles i et samspil mellem praksis og skolen. Dette udviklingsarbejde skal have til formål at få tydeliggjort fagets betydning, og hvorledes praktikvejlederen bedst understøtter, at eleven udvikler såvel teoretiske som praktiske kundskaber på det farmakologiske område. Dette indebærer også undervisning i, hvorledes en social- og sundhedsassistent kan arbejde med patientsikkerheden i fokus. Eleverne bør hele vejen gennem deres uddannelse arbejde med farmakologi og medicin håndtering, og med løbende vejledning og progression i selvstændigheden.

Almen pleje og sygepleje

Selvom farmakologi er vigtigt, så må det ikke skygge for uddannelsens øvrige kerneområder, som især er grundlæggende sygepleje, herunder pleje og omsorg. Der er et ønske fra både praktikvejledere og undervisere om, at den introducerende undervisning til grundlæggende sygepleje skal fritages for merit. Alle elever bør deltage i undervisnin-

gen i grundlæggende sygepleje, samt de tilknyttede aspekter som personlig hygiejne, omsorgsforståelse og etik. Elever uden tidligere erfaringer på sundhedsområdet vil derved få en god basis at starte 1. praktikperiode med, og elever med erfaringer vil blive tilbudt et grundlag at reflektere erfaringer op i mod, og dermed et grundlag for læring.

2) HELHEDSORIENTERET UNDERVISNING

På SOSU Østjylland er der udarbejdet en lokal undervisningsplan, og underviserne har en detaljeret læseplan for hvert fag og hver skoleperiode. Ligeledes har en del praktikvejledere en plan for elevernes praktikperiode, hvor praktikmålene uddybes og forklares med konkrete arbejdsopgaver. I evalueringen er det gennemgående, at praktikvejledere og undervisere ikke kender hinandens planer for oplæring og undervisning. Der er et udtalt ønske fra både undervisere og praktikvejledere om et større kendskab til hinandens del af uddannelsen og mulighed for at mødes – også for deres egen kompetenceudviklings skyld.

Hvert skolefag har i uddannelsesordningen en række fagmål, der beskriver målene for det enkelte fag. Samtidig har uddannelsen samlet en række kompetencemål beskrevet i bekendtgørelsen. I Den lokale undervisningsplan (LUP) skal underviserne beskrive, hvordan hvert fag forholder sig til uddannelsens samlede kompetencemål samtidig med at undervisningen opfylder fagets egne mål. Fagmålene lægger op til fagrettet undervisning, og det tværfaglige og helhedsorienterede kan derfor komme under pres. Kompetencemålene lægger op til den helhedsorienterede undervisning, og skolen har indrettet undervisningen så eleverne i 3. skoleperioden bliver undervist i kompetencemålene. Problemet ved det er, at eleverne først til sidst begynder at se den større sammenhæng mellem fagene og mellem fagenes mål og praktikmål. Det er i modstrid med skolens ambition om helhedsorienteret undervisning, som det er formuleret i skolens FPDG:

”Helhedsorienteret undervisning understøtter elevernes forståelse for helheden i det erhverv, som de uddanner sig til. Dette kan f.eks. være i et temaarbejde, hvori flere fag indgår eller opgaver i et enkelt fag, der kræver, at der anvendes færdigheder fra andre fag. Det er vigtigt, at grundfag og uddannelses-specifikke fag spiller sammen og medvirker til at øge transfer mellem skole og praktik. Helhedsorienteret undervisning kræver en høj grad af planlægning og tværfagligt samarbejde mellem underviserne, og det fordrer ligeledes, at underviserne har et godt kendskab til hinandens fag og erhvervet, der uddannes til.”

For at opnå større tværfaglighed i undervisningen kan der være flere tværfaglige projekter, tydeligere kobling af fagmål og praktikmål undervejs i uddannelsen og et fælles fokus på at sætte fagmålene ind i en større sammenhæng med en social- og sundhedsassistents arbejdsopgaver.

Det fordrer strukturer, som giver underviserne et kendskab til praktikmålene og indholdet i de tre praktikperioder og til målene for andre skolefag, både grundfag og uddannelsesspecifikke fag og fag på andre skoleperioder. Ligeledes skal praktikvejlederne have mulighed for at få et bedre kendskab til indholdet i de andre praktikperioder og til undervisningen på skolen, herunder fag, kompetencemål og undervisningens indhold. Den helhedsorienterede undervisning handler også om evnen til at kunne se det hele menneske i arbejdet som social- og sundhedsassistent, det kommunerne kalder 'personcentreret omsorg'. Virksomhedsbesøg, som bekendtgørelsen foreskriver, kan understøtte dette, men det er nødvendigt med en organisatorisk planlægning, så det bliver praktisk muligt. Virksomhedsbesøg indebærer, at underviserne er på besøg i praktikken og praktikvejledere på skolen. Dette kan kombineres med at praktikvejledere med særlig viden inden for fx demens, psykiatri eller KOL kan bidrage i undervisningen. Besøg og aktiv deltagelse på tværs af skole og praksis kan bidrage til bedre overgange for eleverne. Helhedsorienteret undervisning kan også ske i form af case-opgaver, der går på tværs af skole og praktikforløb tilrettelagt, så skoleforløbets fagmål og praktikmålene kobles. Udvikling af case-opgaver vil styrke samarbejde, fordi det kræver fælles viden om fagmålene og praktikmålene og læringsaktiviteter i både skoleperioden og praktikperioden.

3) OVERGANGE I UDDANNELSESFORLØBET

Social- og sundhedsuddannelsen består af mange overgange. Ved hver overgang mellem skoleperioder og praktikperioder skal eleven lære nye undervisere eller kollegaer at kende samtidig med en ny kontaktlærer og en ny praktikvejleder. Der er lovgivningsmæssige rammer (GDPR) for at udveksle/overlevere viden, som gør at det er centralt at eleven 'oplæres' til at dele viden af relevans for deres læring. Det er eleven selv, der skal videregive informationer om undervisning og erfaringer. Eleverne er bærere af deres egne læreprocesser på tværs af grænser, men det betyder ikke, at de skal stå alene med det.

Meso-niveauet kan styrkes ved at undervisere og praktikvejledere har større fokus på overgange i uddannelsesforløbet, så der eksplicit arbejdes med at skabe en rød tråd i uddannelsen. Dvs. at alle forholder sig til uddannelsens forskellige dele i relation til den

fremtidige profession, som eleven er på vej mod. Der skal prioriteres indsætter i overgangene mellem skole- og praktikperioder, der giver bedre tid og mulighed for, at nye undervisere og praktikvejledere lærer eleven at kende. Det kan fx være i form af faste overgangssamtaler mellem kontaktlærer, praktikvejleder og elev ved hvert skift mellem skole og praktik, samtaler for grupper af elever eller et 'velkommen tilbage'-modul. En tredje model kunne være en fast kobling mellem praktiksteder på de tre praktikområder - en slags rute-/turnusplaner, der sikrer at praktikpladserne i hhv. det nære sundheds-væsen, psykiatri og det somatiske område kender hinandens forløb, men også gennem personligt kendskab praktikvejlederne imellem.

DU-it er et elektronisk redskab, der kan være et bindeled mellem den enkelte elevs undervisere på skolen og elevens praktikvejledere og medvirke til at skabe en rød tråd i elevernes uddannelse. Det skal ikke være elevens ansvar alene at gøre DU-it til et samarbejdsredskab. Det er vigtigt at skolens ledelse og praktikkoordinatorerne laver retningslinjer for brug af DU-it til undervisere og praktikvejledere. Der skal laves en grundigere og mere systematisk introduktion til brug af DU-it til både undervisere, praktikvejledere og elever, hvis DU-it skal blive brugbart.

4) UDVIKLING AF FAGLIG IDENTITET

Tidligere var det en forudsætning at eleven havde en SSH-uddannelse og dermed en dannelse ind i faget forud for optagelse på SSA-uddannelsen. Vores erfaring viser, at det er utydeligt for eleverne, hvad forskellen er mellem de to uddannelser, og dermed kan valget af retning og arbejdsområde være svært. Analysen sætter fokus på, at der er behov for en tydeligere karrierevejledning i løbet af især Grundforløbet, hvor arbejds- og ansvarsområder identificeres og tydeliggøres, inden eleverne vælger deres uddannelsesvej.

En af reformens ambitioner er netop at skabe tydelige fagprofiler mellem SSH og SSA og dermed brande uddannelserne tydeligere. Oplevelsen af stoftrængsel og travlhed med at nå de faglige mål i skoleperioderne presser undervisningen og underviserne. Ligeledes oplever praktikvejlederne travlhed i hverdagen samt usikkerhed om, hvad eleven skal nå at lære i en praksis med stor kompleksitet. Der er et højt ambitionsniveau i forhold til at eleverne bliver meget dygtige. Det er en ny uddannelse, hvor der har været meget fokus på logistik, planlægning af uddannelseselementer, og ikke mindst meriterting. Derfor er der måske endnu ikke udviklet en klar ide om social- og sundhedsassistentens faglige profil og udviklingen af en særlig faglig identitet som SSA. En tydeligere profilering kan ske ved, at opmærksomheden rettes mere mod den fælles tværorganisa-

toriske opgave, som det er at skabe en uddannelse med en tydelig faglig profil. Opgaveglidning fra det regionale sundhedsområde til det kommunale sundhedsområde har betydet, at opgaverne i det kommunale sundhedsområde har fået en øget kompleksitet. Samtidig er det kommunale sundhedsområde præget af et paradigmeskifte - et skifte med øget fokus på værdig ældreomsorg, medborgerskab (selvbestemmelse, medbestemmelse og indflydelse) og på samskabelse (inddragelse af civilsamfundet i skabelsen af velfærd). Denne udvikling stiller både krav til elevernes faglighed og deres relations- og samarbejdskompetencer. Eleverne skal kunne samarbejde med borgere med meget forskellige og skiftende ressourcer, behov og ønsker, ligeledes samarbejde med borgerens pårørende, netværk og civilsamfund. Den professionelle relation bør være et særligt tema i uddannelsen eller et tværgående forløb, der både har afsæt i teori og i praksis. Generelt er det vigtigt at arbejde med, at eleverne lærer at skelne mellem private og professionelle relationer, både på skolen og i praktikken.

5) TVÆRORGANISATORISK SAMARBEJDE OG ANSVAR

Som vi så i analysen, så er der en opfattelse af, at eleverne ikke kan "dumpes" i hospitalspraktikken. Den tredje skoleperiode er delt mellem hospital og kommunal praktik uden en skoleperiode imellem. Her, men også generelt, kan det være svært at afkode, hvem der har ansvaret for at afbryde eller forlænge elevens uddannelse, hvis dette skønnes at være den rigtige beslutning. Vi kan se en tendens til, at ansvaret skubbes videre til den næste - til skolen eller til den efterfølgende praktikperiode. Der er ikke én person, der kan skabe en sammenhængende vurdering af elevens progression. Afbrydelse eller forlængelse af uddannelsen kræver, at praktikvejlederen kan dokumentere meget specifikt, hvad eleven ikke lever op til, og hvordan der er sat ind med ekstra vejledning. Rent juridisk er det svært at stoppe en elev på dette tidspunkt, og af hensyn til eleven er det naturligvis heller ikke ønskeligt at afbryde et uddannelsesforløb så sent. Der er fordele og ulemper ved at have én gennemgående person der følger eleven i hele uddannelsesforløbet. Alternativt kan der etableres en gennemgående aktivitet, som skaber sammenhæng og mulighed for at arbejde med progression. I det fælles didaktiske pædagogiske grundlag pointeres en de-privatisering af klasserummet. Det kan overføres til uddannelsen som helhed ved at etablere rammer, som kan gøre eleven tryk ved at dele sin egen læreproces. En aktiv og bevidst læreproces skal italesættes som en vej hen mod en professionel identitet.

Der er ikke et direkte samarbejde omkring undervisning og vejledning, da det forventes at fungere gennem organisationernes etablerede strukturer. Derfor etableres kontakten kun mellem skolens kontaktlærer og praktikvejlederne, når en elev har problemer i sit

uddannelsesforløb. Der er brug for øget kendskab til hinanden og hinandens organisationer på mesoniveau mellem undervisere og praktikvejledere, studievejledere og andre med direkte kontakt til eleverne, der kan bidrage til at eleverne kan binde knuder imellem uddannelsens elementer på mikroniveau. Overordnet er de arbejdsgivere skolen samarbejder med meget store - man kan kalde det koncerter. Derfor bliver det meste aftalt centralt på (makroniveau) med de professionelle uddannelsesansvarlige og lederne hos kommunerne og på skolerne. Dette strategisk samarbejde angår overordnede aftaler om skolepraktikplaner, praktiske og koordinerende aftaler samt LUP arbejdet, samarbejde om frafald og koordinering af praktikpladser samt implementering af ny lovgivning.

Tværorganisatorisk samarbejde på mesoniveau kan bestå i forskellige former for tværgående arbejdsgrupper om pædagogiske/didaktiske udfordringer som fx udarbejdelse af en farmakologiopgave på tværs af skole og praktik. Potentiel betydning af at der bliver bundet flere knuder på mesoniveau vil være, at det i mindre grad er et anliggende for eleven alene, og også at det er mindre overladt til den enkelte underviser og praktikvejleder og dermed mindre tilfældigt. Ligeledes kan oplevelsen af stoftrængsel i skoleperioderne i højere grad blive et fælles anliggende - måske skal noget af det teoretiske indhold kobles tættere til oplæringen på praktikstedet.

Disse perspektiver peger på betydningen af at udvikle et ekspansivt læringsmiljø i uddannelsen som helhed, hvor alle skal have mulighed for at bidrage til at binde knuder - i større eller mindre grad, men alle med betydning for helheden. Fremtidigt udviklingsarbejde kan med fordel tage dette teoretiske og praktiske perspektiv, således at de indsatser der igangsættes foregår på tværs af forskellige praksisser, og at der investeres i at de dokumenteres, evalueres og udbredes og derved bidrager til et ekspansivt læringsmiljø i SSA-uddannelsen som helhed.



AFRUNDING

Tidsrummet mellem undersøgelsen og færdiggørelse af rapporten betyder, at der allerede på udgivelsestidspunktet er initiativer på makroniveau, der understøtter rapportens anbefalinger.

Der er dog stadig mange anbefalinger, som kan bidrage til, at social- og sundhedsuddannelserne får et mere sammenhængende uddannelsesforløb. En erhvervsuddannelse med en struktur, der favner tre forskellige arbejdsgivere og fagområder kræver et vedvarende fokus på dialog og samarbejde på tværs af de involverede organisationer. I en sådan kompleksitet er dialoger og samarbejde afgørende for udvikling og implementering af initiativer, der kan bidrage til sammenhæng.

Evalueringen peger på, at der sker mange initiativer på makro- og mikro-niveau, og at opmærksomheden med fordel kan rettes mod det organisatoriske og tværorganisatoriske niveau, meso-niveauet, hvor fælles initiativer vil kunne skabe mere helhed i uddannelsen og bidrage til et ekspansivt uddannelses- og læringsmiljø.

REFERENCER

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153-173.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fuller, A., & Unwin, L. (2004). Expansive learning environments. Integrating organizational and personal development. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 126-144). London: Routledge.

Halkier, B. (2016, 3. udgave). *Fokusgrupper*. København: Samfundslitteratur.

Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: Boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work*, 20(5), 453-466.

Wegener, C. (2013). *Innovation - inside out. Change and stability in social and health care education*. PhD-afhandling, Aalborg Universitet.