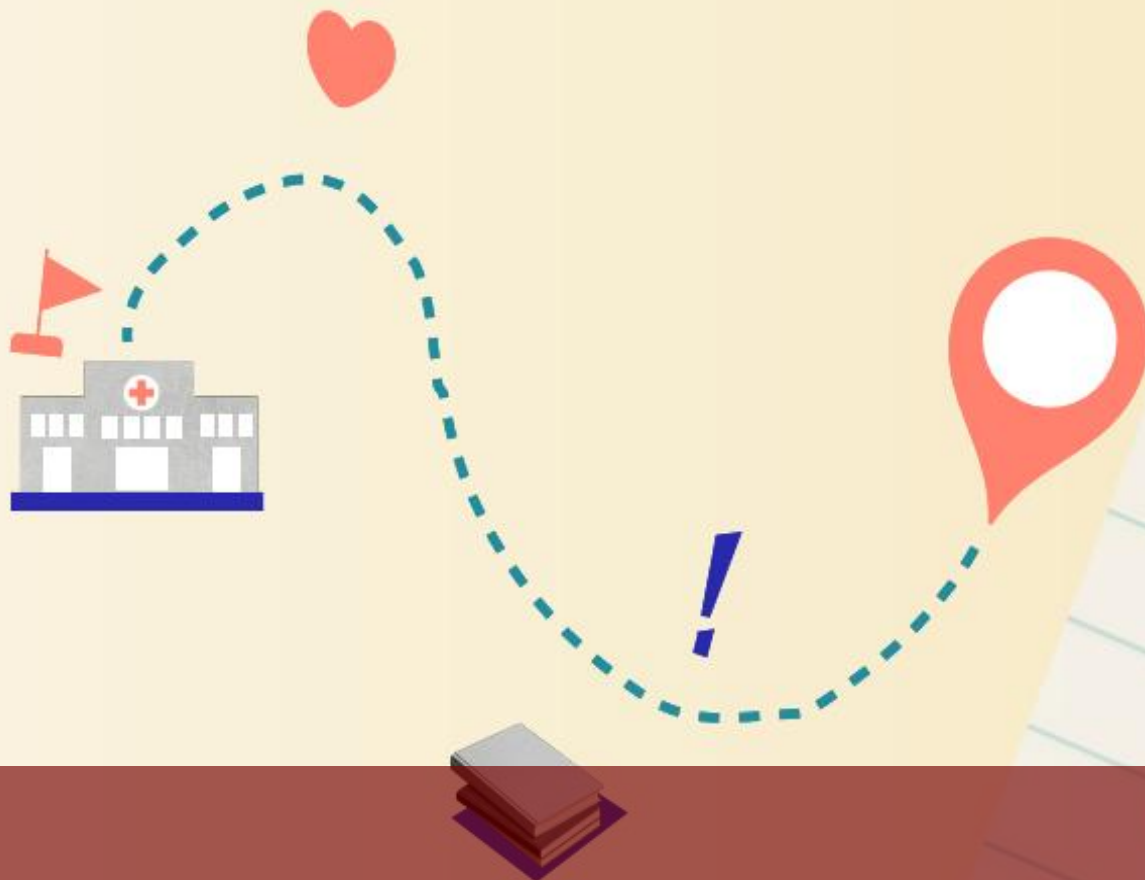




AALBORG
UNIVERSITET

cefu

Center for
Ungdomsforskning



Dynamiske veje i en mangfoldig uddannelse II

Muligheder og udfordringer for elevers gennemførelse på SOSU H

Med fokus på uddannelserne til social og sundhedsassistent og -hjælper

Anne Görlich, Arnt Louw & Ida Nilsson

SLUTRAPPORT

Juni 2026

INDHOLD

Baggrund og forskningsspørgsmål	2
Forløbsstudiets overordnede metodiske tilgang	3
Analyseltilgang: Journey mapping	4
Analyseltilgang: Faglig tilblivelse	5
Elevers forløb gennem uddannelsen	6
Forløbstype: Stabil progression	7
Forløbstype: Stejl læringskurve	12
Forløbstype: Snørklet vej	17
Forløbstype: Skarpe sving	22
Motivation	27
Tværgående pointer	32
En uddannelse med stor mangfoldighed	34
Mangfoldighed kræver samarbejde	35
Et udviklet støttenet med mere synlighed	36
Tid og planlægning centralt i oplæring	37
Vejledning kræver tid og samarbejde	38
Faglig udvikling i et tempofyldt hovedforløb	39
Faglige vurderinger med mere tydelighed	40
Realistisk rekruttering	41
God undervisning med solid understøttelse	42
Etik og dannelse kræver tid og rum til refleksion	43
Handlingsrettede anbefalinger	44
Baggrundsmateriale	47
Litteraturliste	50

INTRODUKTION

Denne slutrapport samler resultaterne fra forskningsprojektet *“Faglig tilblivelse og øget gennemførsel på SOSU H”*, som Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet har gennemført i perioden 2022–2026. Undersøgelsen er finansieret af SOSU H. Projektet bygger på et stort empirisk datamateriale og et løbende analysearbejde med henblik på at undersøge styrker og barrierer for elevernes faglige udvikling og gennemførsel. Rapporten er opbygget i tre dele.

Først præsenterer vi projektets empiriske grundlag, metode og teoretiske afsæt. Dernæst introducerer vi fire analytisk genererede forløbstyper, identificeret på baggrund af mønstre og fællestræk på tværs af elevinterviewene. I tredje del samler vi undersøgelsens tværgående pointer. Her inddrages perspektiver fra undervisere, støtteenheder, ledelsen på SOSU H, samarbejdskommuner og Sekretariatet for Erhvervsrettede Velfærdsuddannelser (SEVU) samt resultater fra spørgeskemaundersøgelsen blandt eleverne. På den baggrund præsenterer vi afslutningsvis undersøgelsens konklusioner og anbefalinger.

En stor tak skal lyde til alle elever, undervisere, ledere og fagpersoner på SOSU H, i samarbejdskommunerne og i SEVU, som har delt deres erfaringer og perspektiver. Tak også til Nanna Bank Sørensen og Noemi Katznelson fra CeFU for værdifuld hjælp og sparring undervejs samt Maria Uleskog for grafik og animationer.

Vi håber, at rapporten vil bidrage til refleksion, dialog og konkrete handlinger, der kan være med til at styrke elevernes muligheder for både gennemførsel og faglig udvikling på social- og sundhedsuddannelserne.

God læselyst

Anne, Arnt og Ida

BAGGRUND OG FORSKNINGSSPØRGSMÅL

Social- og sundhedspersonale udgør en af de største faggrupper i Danmark og løfter hver dag uundværlige arbejdsopgaver på landets plejehjem, i hjemmeplejen, på hospitaler og i psykiatrien. SOSU H er landets største social- og sundhedsskole, og uddanner hvert år over 1.000 SOSU assistenter og -hjælpere til at varetage disse vigtige sundheds-, omsorgs- og plejefunktioner. Men der er behov for flere. De seneste fremskrivninger viser, at der i 2035 vil være 203.000 flere borgere over 70 år end i dag, og at vi om bare 10 år kommer til at mangle 23.800 faglærte social- og sundhedsmedarbejdere i sektoren (Finansministeriet, 2025).

Samtidig er frafaldet fra social- og sundhedsuddannelserne højt. Næsten halvdelen af alle elever, der begyndte på uddannelsen i 2018, faldt fra, mere præcist 43 procent blandt social- og sundhedshjælpereleverne og 55 procent blandt social- og sundhedsassistenteleverne (BUVM, 2024). Det er derfor afgørende for Danmarks fremtidige velfærd, at flere vælger og flere gennemfører en social- og sundhedsuddannelse.

Denne forløbsundersøgelse kaster lyst over elevers gennemførsel af deres social- og sundhedsuddannelse på SOSU H på baggrund af følgende spørgsmål:

Hvordan forløber forskellige elevers gennemførsels- og frafaldsprocesser over tid på SOSU H; i oplæringen, i skoledelen og i koblingen mellem skole og oplæring?

- Hvilke erfaringer og ressourcer tager eleverne med sig ind i social- og sundhedsuddannelsen?
- Hvordan udvikler eleverne sig kompetencemæssigt, læringsmæssigt og dannelsesmæssigt i skole og oplæring?
- Hvordan oplever eleverne eksisterende vilkår for gennemførsel af deres uddannelse?
- Hvordan påvirker udfordringer og barrierer elevernes risiko for frafald og hvordan forebygges dette?

EMPIRIEN I PROJEKTET

Samlet set består det empiriske datagrundlag af et omfattende kvalitativt interviewmateriale samt en spørgeskemaundersøgelse.

Mellem november 2022 og november 2025 er der gennemført 39 kvalitative semistrukturerede enkeltinterview og 18 gruppeinterview med:

- 45 elever (GF1, GF2 og HF) på SSA og SSH
- 15 undervisere
- 8 personer i støttefunktioner på SOSU H
- 4 personer fra ledelsen på SOSU H
- 6 personer fra samarbejdskommuner
- 2 personer fra SEVU

Derudover er der i foråret 2025 gennemført en spørgeskemaundersøgelse med:

- 228 SOSU H elever

I slutningen af rapporten findes uddybende beskrivelser af empirien.

FORLØBSSTUDIETS OVERORDNEDE METODISKE TILGANG

I projektet har vi anlagt en kvalitativ longitudinel tilgang (Eriksen & Vehkalahti, 2026; Holland et al, 2006) med det formål at undersøge, hvad der over tid sker på elevernes vej gennem uddannelsen. Hensigten har været at interviewe eleverne tre gange i løbet af deres uddannelse og dermed følge processer med faglig udvikling og tilblivelse. Som der altid sker i denne slags undersøgelser, er der også her sket et frafald af interviewpersoner undervejs. Således er der i tredje runde interview i slutningen af deres uddannelse en fjerdedel tilbage af de oprindelige interviewpersoner, hvoraf samtlige er elever på uddannelsen til social og sundhedsassistent. Når vi senere præsenterer fire forskellige forløbstyper, er det på baggrund af interview med disse elever. Vi har dog efterfølgende kvalificeret analyserne med interview fra anden runde, hvor der også indgår elever fra uddannelsen til social og sundhedshjælper. I denne proces fremgik det tydeligt, at både erfaringer der understøtter elevernes gennemførsel og dem der udfordrer i skole og oplæring gjorde sig gældende på begge uddannelser.

Forløbstyperne er et resultat af et omfattende analysearbejde med henblik på at identificere mønstre og fællestræk i interviewmaterialet. Det skal bemærkes, at forløbstyperne ikke repræsenterer konkrete elever, men typiske måder at bevæge sig gennem uddannelsen på med de muligheder og udfordringer, der kan opstå undervejs. Hver forløbstype afsluttes med bud på forhold, der henholdsvis styrker og udfordrer gennemførslen for den pågældende type forløb. Afslutningsvis perspektiverer vi de fire forløbstyper med en kontekstuel motivationsforståelse, der opdeler motivation i fem forskellige orienteringer. Her viser vi, hvordan disse orienteringer kan være til stede på tværs af forløbstyperne men typisk vægtes forskelligt undervejs.

Herefter følger den anden analysedel hvor vi går i dybden med tværgående pointer omkring styrker og udfordringer for gennemførslen i krydsfeltet mellem eleverne og strukturelle rammer, krav og forventninger. Her inddrages interview med SOSU H undervisere, støttepersonale og ledelse, samarbejdskommuner og Sekretariatet for Erhvervsrettede Velfærdsuddannelser (SEVU) samt data fra spørgeskemaundersøgelsen.

LONGITUDINELT DESIGN

- Longitudinelle designs, hvor man fx følger unge, elever eller borgere over en længere tidsperiode, åbner for undersøgelser af hvordan længere forløb formes gennem et samspil mellem individers baggrund og forudsætninger og andre faktorer som familie, venner, institutioner og hjælpesystemer (Eriksen & Vehkalahti, 2026).
- Dette design gør os dermed i stand til at undersøge mere specifikt, hvornår og hvordan der opstår muligheder eller begrænsninger i et forløb, herunder hvornår og hvordan institutionelle rammer får betydning. Dette ud fra en tanke om, at handlekraft formes af såvel psykosociale processer som strukturelle forhold (Holland et al, 2006).

ANALYSETILGANG: JOURNEY MAPPING

I interviewene med elever har vi anvendt metoden journey mapping (Nielsen & Bruselius-Jensen, 2022; Nielsen & Sørensen, 2018). Metoden inviterer til at visualisere forløb som når man beskriver en rejse, man er vendt hjem fra – gerne med fokus på det, der opleves som særligt betydningsfuldt. Eleverne har således visualiseret deres uddannelsesrejse i interviewet, nogle som tidslinjer, andre som mindmap eller opremsninger af det, de husker, de har været igennem. Metoden giver eleverne definitionsagt i forhold til at fremhæve, hvad de finder betydningsfuldt i deres uddannelsesforløb – fx begivenheder, relationer, en vejleder eller en borger, de har mødt undervejs. Nogle af eleverne valgte at inddrage betydningsfulde begivenheder, mens andre illustrerede et mere faktuel forløb. Metoden er anvendt i 11 interview med elever, som vi tidligere har interviewet én eller to gange i undersøgelsen, samt med 4 elever, der ikke tidligere har været interviewet. Alle 15 elever befinder sig i afslutningen af deres uddannelse.

Med henblik på at identificere mønstre og fællestræk har analysen af disse interviews udmøntet sig i fire forløbstyper med hver deres karakteristiske kendetegn, som præsenteres på de følgende slides. Disse fire forløbstyper er holdt op mod de øvrige elevinterviews fra undersøgelsen og hviler således på et bredt empirisk grundlag. De udvalgte elevcitater eksemplificerer nogle af de særtræk, der kendetegner den pågældende forløbstype.

Forløbstyperne er udviklet som et analytisk blik på uddannelsesrejsen snarere end et kategoriseringsværktøj. De beskriver ikke "typer af elever", men typiske dynamikker i forløb: hvordan motivation, faglig progression og trivsel kan påvirkes af skift mellem skole og oplæring, adgang til relevante opgaver, kvaliteten af vejledning og relationer samt belastninger i overgange. Formålet er dermed ikke at kategorisere individuelle elever løbende i uddannelsen men at bidrage til en institutionel forståelse af, hvilke vilkår der typisk skaber stabilitet, hvad der skaber brud, og hvilke greb der kan støtte elever i at komme videre i uddannelsen. For at understøtte denne dynamiske forståelse har hver forløbstype fået en titel, der illustrerer forløbets overordnede karakteristika (fx Stabil progression), og en GPS-metafor, der illustrerer forløbets særlige tempo, bevægelse og navigationsbehov (fx Scenic Route).

JOURNEY MAPPING

- Metoden bruges til at skabe indsigt i menneskers oplevelser af konkrete forløb ved at kortlægge dette over tid.
- Det er en måde at invitere informanter til selv at definere og udfolde, hvad der er betydningsfuldt for dem i et givent forløb.
- Metoden bruges ved at eleven tegner forløbet som en "rejsebeskrivelse", hvor de markerer centrale og betydningsfulde begivenheder og overgange såvel som følelser og oplevelser undervejs.
- Der er stor forskel på hvordan informanter vælger at tegne et forløb og langt fra alle vælger at tegne kronologisk

(Nielsen & Bruselius-Jensen, 2022; Nielsen & Sørensen, 2018).

ANALYSETILGANG: FAGLIG TILBLIVELSE

Alle elever, der er interviewet i tredje runde, er tæt på at afslutte deres uddannelse som social- og sundhedsassistent. Interviewene gør os dermed klogere på, hvad der set i bakspejlet har hjulpet dem til at nå målet, og hvad man skal være opmærksom på kan stå i vejen for det.

For at styrke analysernes fokus på elevernes udvikling gennem uddannelsen – herunder de muligheder og barrierer de oplever – tilføjer vi et særligt analytisk fokus på elevernes faglige tilblivelse. Dette gør os i stand til at udfolde processer omkring elevernes motivation og deres bestræbelser på identitetsmæssigt at blive social- og sundhedsassistent og -hjælper.

Med inspiration fra teorier omkring tilblivelse (Davies & Harré, 1999; Davies, 2000; Jensen, 2012) definerer vi dermed faglig tilblivelse som processer, hvorigennem elever integrerer ny faglig viden, kompetencer og forståelser af professionens udøvelse i samspil med nye forståelser af dem selv og deres faglige identitet.

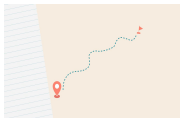
Med dette perspektiv har vi undersøgt elevernes bestræbelser på fagligt at 'blive til' og de processer hvorigennem de finder en plads i uddannelsen i samspil med deres livssituationer og positioner – fx at være kvinde eller mand, ung eller ældre, direkte fra skolen eller med mange års erhvervserfaring, single eller eneforsørger. Vi undersøger dermed, hvad eleverne oplever understøtter disse faglige tilblivelsesprocesser, hvad der udfordrer dem, og hvordan dette spiller ind i deres motivation og deltagelse, som ideelt set leder frem mod, at de gennemfører uddannelsen.

FAGLIG TILBLIVELSE

- Vi er altid i gang med at blive til som person og det sker i processer, hvor vi placerer os i forhold til relevante sociale kategorier (Davies & Harré, 1999)
- Det kan være kategorier som fx kvinde, mor, elev, SSH, SSA etc. som vi langsomt tager til os, identificerer os med og derigennem føler et tilhørsforhold til verden omkring os (Davies, 2000)
- At erhverve sig en ny faglig identitet betyder også at være i gang med at blive en anden eller noget mere end man i forvejen er (Jensen, 2012)
- Det er derfor centralt for faglig tilblivelse at man lærer noget. Læring er nemlig med til at skabe nye forståelser, gentænke og nykombinere det allerede eksisterende og dermed 'blive en anden' (Rømer 2003).

ELEVERS FORLØB GENNEM UDDANNELSEN

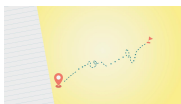
ANALYSENS FØRSTE DEL HVOR VI PRÆSENTERER FIRE FORLØBSTYPER, SOM BESKRIVER ELEVERNES VEJ GENNEM UDDANNELSEN OG HVILKE FORMER FOR NAVIGATION DE BENYTTER SIG AF ELLER HAR BEHOV FOR.



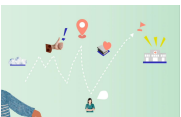
Stabil progression – Scenic route



Stejl læringskurve – Fastest route

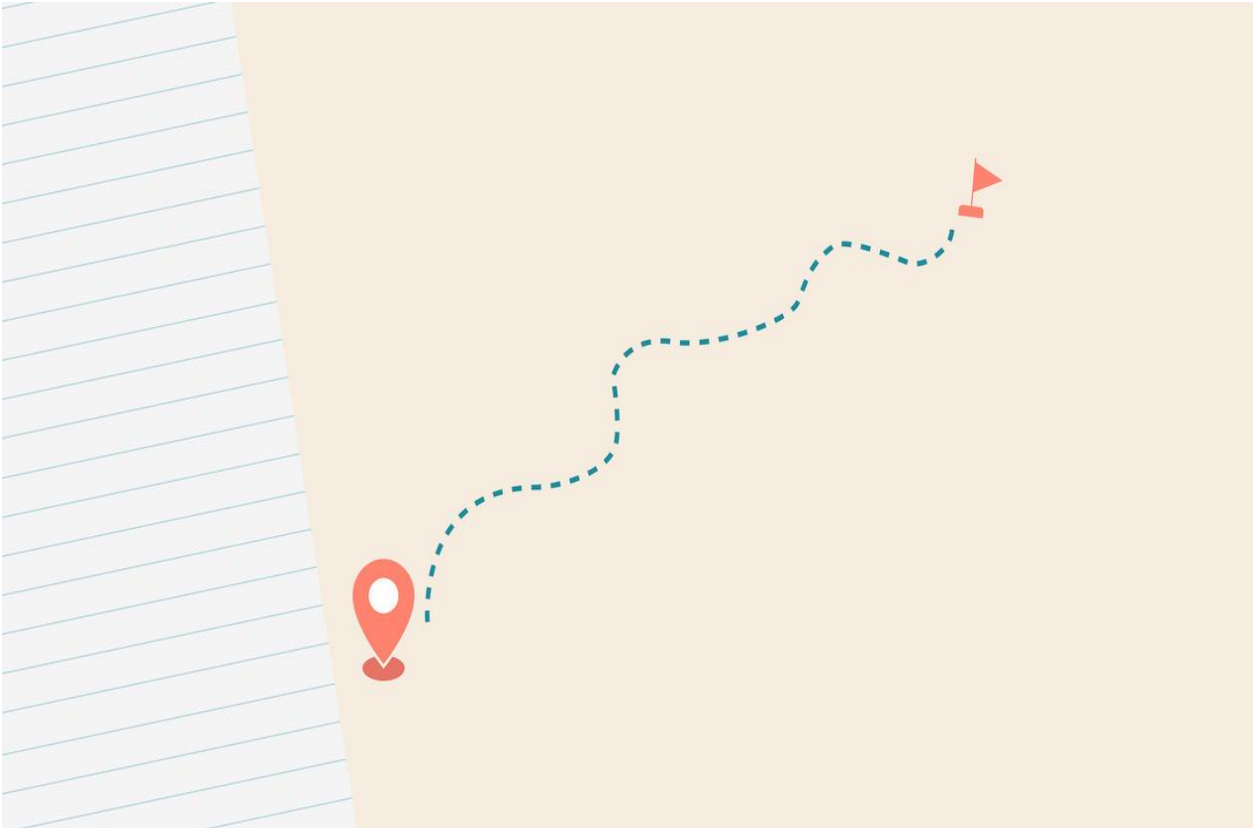


Snørklet vej – Detailed mapping



Skarpe sving – Rerouting

FORLØBSTYPE: STABIL PROGRESSION – SCENIC ROUTE



KENDETEGN: Dette forløb er kendetegnet ved en stabil og kontinuerlig progression gennem uddannelsen drevet af elevernes faglige nysgerrighed, målrettethed og tydelige ambitioner om et højt kvalifikationsniveau, evt. videreuddannelse til sygeplejerske. Forløbet afspores sjældent af udfordringer; de omsættes i stedet til læring og faglig udvikling

MOTIVATION: Motivationen er gennem forløbet præget af elevernes ønsker om faglig udvikling og ansvarstagen, der ofte er forankret i konkrete fremtidsplaner og videreuddannelsesønsker. Anerkendelse fra vejledere, ledere og kolleger har stor betydning, da den styrker oplevelsen af mestring og bidrager til udviklingen af en tydelig faglig identitet.

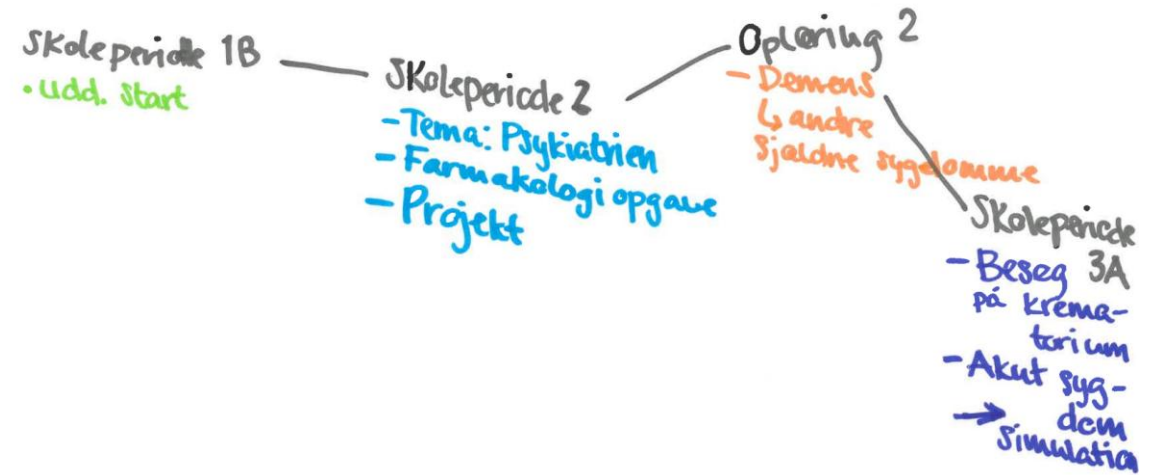
NAVIGATION: Den stabile progression i forløbet understøttes af en navigation gennem uddannelsen, hvor GPS'en er slået til 'scenic route' – altså en rute der inspirerer til nysgerrighed og begejstring gennem faglige udfordringer og engagement.

FORLØBSTYPE: STABIL PROGRESSION – SCENIC ROUTE

Disse journey maps er nogle af dem der indgår i denne forløbstype. De viser, hvordan progressionen forløber relativt stabilt gennem uddannelsen på trods af bump på vejen, samt hvordan faglige udfordringer imødekommes og fungerer som navigationspunkter.



(Elev SSA, 19 år)



(Elev SSA, 16 år)

FORLØBSTYPE: STABIL PROGRESSION – SCENIC ROUTE

Det er karakteristisk for denne forløbstype, at vejen gennem uddannelsen er præget af stabil faglig progression. Det betyder ikke, at der ikke er udfordringer undervejs, men at disse omsættes til muligheder for læring frem for at afspore forløbet. Forløbet drives af elevernes målrettethed og høje ambitioner, men der kan også opstå usikkerhed i undervisning med mange mennesker eller ved fremlæggelser, hvilket kan påvirke den faglige selvtilid og sociale tryghed. Derudover virker det udfordrende, når undervisning og opgaver ikke er tydeligt koblet til praksis. Praksislab fungerer derfor motiverende, fordi det simulerer borgernære situationer og tager afsæt i cases og problemstillinger fra oplæringen og dermed er med til at skabe en stabil forbindelse til den ønskede faglige progression.

Som i andre forløbstyper opstår der også her udfordringer i de første oplæringsperioder. Det kan være forhold, der skaber usikkerhed eller stiller øgede krav til elevernes omstillingsevne og selvstændighed. Kendetegnende er imidlertid, at forløbet stabiliseres ved at elevernes fokus rettes mod det faglige udbytte såvel som mod meningsfulde relationer til borgere og kolleger. Oplevelser, der giver faglig mening og engagement, kommer derfor til at veje tungere end udfordringerne undervejs. Udfordringer betragtes som justeringer i forløbet snarere end som benspænd, især på grund af elevernes udprægede evne til at reflektere over modgang, som omsættes til konkrete læringspunkter og erfaringer, der aktivt bringes videre i næste oplæringsperiode.

Forløbet udfordres, når elevernes faglige nysgerrighed ikke stimuleres og progressionen opleves som stillestående. Perioder med overvejende rutineprægede opgaver eller begrænsede muligheder for at arbejde med mere komplekse problemstillinger kan svække oplevelsen af at være i et aktivt læringsforløb. I oplæringen kan en oplevelse af primært at indgå i den daglige drift uden tydelig kobling til læringsmål derfor påvirke fornemmelsen af faglig udvikling. Det er dermed helt centralt for progressionen i denne forløbstype, at der er en klar kobling mellem opgaver, ansvar og læringsmål, og løbende feedback bidrager væsentligt til at fastholde og kvalificere læringsoplevelsen.

Jeg er dedikeret, jeg er ambitiøs, jeg har mine mål. Jeg har ikke andet i mit hoved, jeg har ikke andre planer. Det er det, jeg har sat i mit hoved. Det er mit mål. Der har været nogle perioder, hvor jeg var lige ved at knække. Du skal tænke på, at hver tredje måned kommer du til et nyt sted. Nye mennesker, nye vejledere, nye kollegaer, og du er elev hele tiden det er jo svært psykisk også (Elev SSA, 36 år).

I forhold til i starten der havde man ikke så meget teori at gå efter. Så man får hele tiden bygget på og bygget på. Så nogle gange sidder jeg og tænker tilbage på, da vi skulle lave personlig pleje i skoleperiode 1A for første gang i simulation. Der var der så mange punkter, og jeg kan huske, vi snakkede om, at "det skal vi huske og det skal vi huske" og nu er det jo bare noget, der kører automatisk (Elev, SSA, 19 år).

Jeg klagede rigtig meget over, hvorfor jeg ikke får nogen assistentopgaver, da jeg var på min første og anden praktik. Jeg sagde altid til min vejleder "jeg føler ikke, at jeg læser til assistent. Jeg har haft så meget med det der personlige pleje og få en ud af sengen og ind i sengen, det har jeg gjort så meget," siger jeg "jeg vil gerne komme videre, og nye opgaver." Men de siger altid "du er nødt til at vente. Du er nødt til at vente" (Elev SSA, 36 år).

FORLØBSTYPE: STABIL PROGRESSION – SCENIC ROUTE

Det er tydeligt, at fællesskaber fungerer som en væsentlig støtte i denne type af forløb, både i form af faglig inspiration og sparring såvel som i form af stabiliserende relationer. Hvor gruppearbejde opleves som udfordrende for nogen, fremhæves det i disse forløb som afgørende for at komme i gang og finde retning i opgaver. Gruppearbejde opleves desuden som en vigtig støtte for elever med sproglige udfordringer, der hjælpes til at kunne bidrage til gruppen med betydelige faglige perspektiver.

I oplæringen er gode relationer til såvel borgere og patienter såvel som til vejledere, kolleger og ledelse ligeledes centrale, da disse bidrager til den stabile progression. Flere beskriver særlige relationer i forløbet, som har styrket den faglige selvsikkerhed, oplevelse af mening og lyst til at fortsætte.

Generelt for denne forløbstype er, at den faglige udvikling i oplæringen stimuleres i en kultur med kontinuerlig faglig sparring og i sammenhænge præget af tværfagligt samarbejde, hvor eleverne har mulighed for at spejle sig i andre fagprofessionelle. Den faglige nysgerrighed virkelig sættes i gang ved forskellige faglige perspektiver.

Et gennemgående højdepunkt i forløb med stabil progression er oplæringsperioder med øget ansvar og faglig anerkendelse, hvor eleverne i særlig grad ser sig selv som kompetente. Dette fordrer stor faglig udvikling og opleves som motiverende. Dette understøtter ligeledes den faglige tilblivelse, da det netop i denne forløbstype er centralt for eleverne løbende at kunne fornemme egen progression og læring.

Forløbets stabile progression hænger således tæt sammen med tydelige rammer for læring, klare mål og kontinuerlig faglig dialog. Adgang til feedback, refleksion og gradvist øget ansvar understøtter deres motivation og faglige udvikling. Stabil progression er ikke et udtryk for fravær af udfordringer, men for en reflekteret og vedholdende tilpasning, hvor struktur, relationer og meningsfulde faglige krav er afgørende for oplevelsen af læring og faglig tilblivelse.

Hvis man så kommer ud til et sted hvor at lederen kommer ind og siger hej, jeg er den og den og du kan spørge mig om alt-agtigt. Hvis der er noget, så kommer du bare. Så bliver man mere tryk ved at være der, og man har lyst til at være der. Og man har også lyst til at komme, hvis der er noget. Altså hvis man har noget man er i tvivl om, eller noget man ikke bryder sig om, eller nogle ting man skal have svar på, så har man også lyst til at komme og spørge om det. Og specielt når man får ros fra en leder, så sidder man også og tænker, okay så betyder det noget. Fordi hun ser mig ikke, når jeg laver mit arbejde. Hun hører det fra de andre i personalet. Så det er fordi personalet har været at sige, altså den nye elev der, hun er virkelig god til det her (Elev, SSA, 21 år).

Vi hjælper hinanden, ja. Det er ligesom, du ved, når man sidder i en bil og en der ligesom skubber bilen en lille smule og så når først bilen kører en lille smule, så, er jeg godt på vej. Jeg har det bare svært med at starte på noget. Så gruppearbejde - hvis der ikke var gruppearbejde, jeg tror ikke jeg kunne klare det her (Elev, SSA, 36 år).

FORLØBSTYPE: STABIL PROGRESSION – SCENIC ROUTE

Forhold, der styrker gennemførslen:

1. Tydelig faglig progression i oplæringen

Forløbet stabiliseres af gradvist mere komplekse opgaver og ikke længere perioder i rutineprægede funktioner uden læringsmæssig udvikling.

2. Kobling mellem teori, praksis og læringsmål

En tydelig sammenhæng mellem skole, praksiserfaringer og læringsmål styrker oplevelsen af læring og faglig progression.

3. Vejledning, feedback og faglige relationer

Løbende feedback, adgang til vejledning og deltagelse i faglige fællesskaber understøtter selvtillid, motivation og mod til at søge faglige udfordringer.

Forhold, der udfordrer gennemførslen:

1. Oplevelse af stilstand i læringen

Gentagende rutineopgaver og manglende progression eller kompleksitet kan svække motivationen og oplevelsen af faglig udvikling.

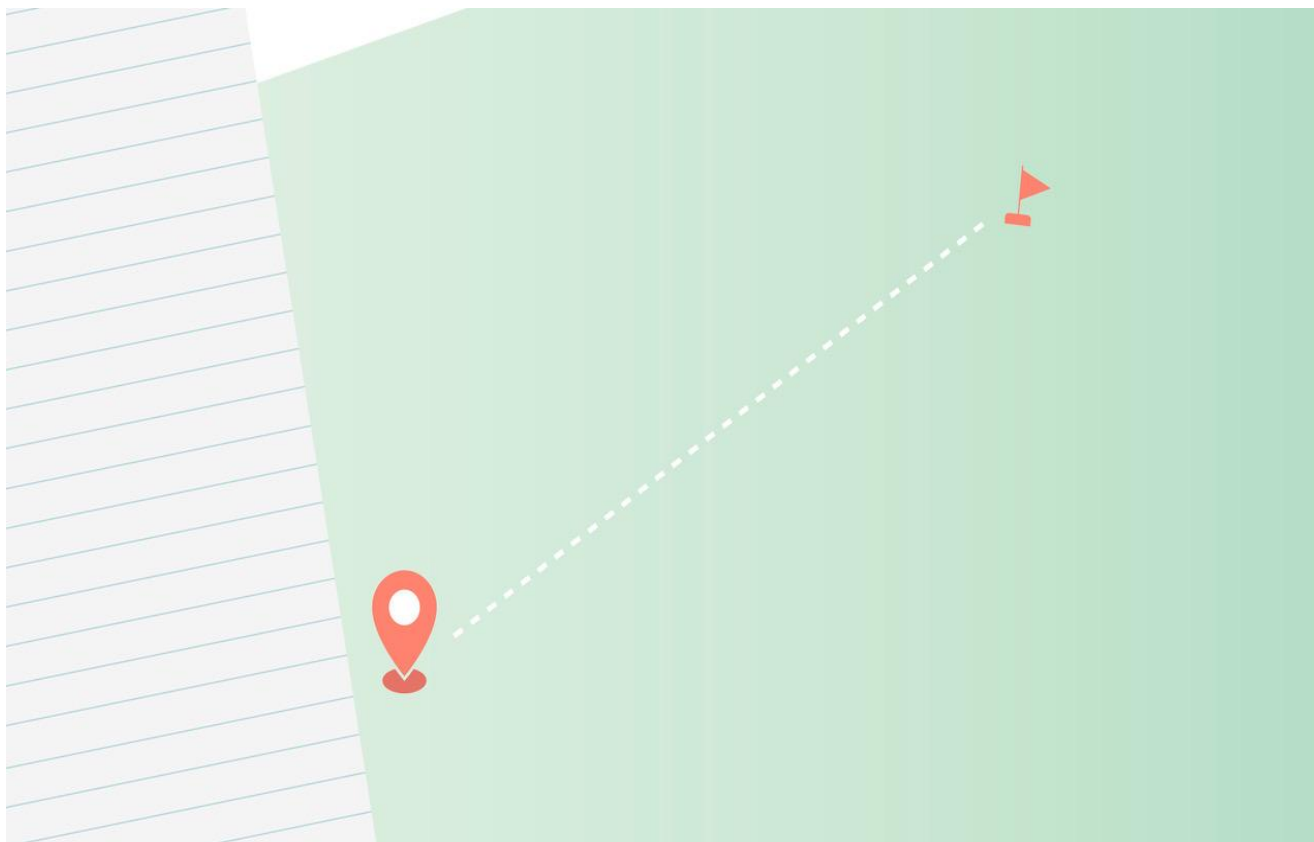
2. Svag kobling mellem opgaver og læringsmål

Hvis sammenhængen mellem praksis, ansvar og læringsmål er uklar, kan det skabe tvivl om egen progression og retning.

3. Usikkerhed i lærings- og deltagelsessituationer

Oplevelsen af store hold, fremlæggelser og begrænset feedback kan påvirke faglig selvtillid og udfordre elevernes aktive deltagelse og opsøgning af støtte.

FORLØBSTYPE: STEJL LÆRINGSKURVE – FASTEST ROUTE



KENDETEGN: Dette forløb er kendetegnet ved en stejl læringskurve og et tydeligt fokus på at blive færdig med uddannelsen. Udfordringer undervejs i forløbet håndterer eleverne ofte selv med et fast blik rettet mod målet, der sikrer, at de ikke mister retning eller fremdrift.

MOTIVATION: Motivationen er gennem forløbet præget af elevernes mål om at færdiggøre uddannelsen for at kunne træde ind på et andet arbejdsmarked, end de hidtil har været på. På grund af et begrænset kendskab til branchen, drives motivationen især i starten af at tilegne sig ny viden og af den nyvundne oplevelse af at gøre en forskel for borgere og patienter. Både fokus på endemål og på viden fungerer også som tydelige pejlemærker i udfordrende perioder.

NAVIGATION: I forløb med stejl læringskurve sættes GPS'en til 'fastest route' – altså den hurtigste rute til målet. Eleverne er drevet af, at lære så meget de kan, så de når målet uden sving og svinkeærinder.

FORLØBSTYPE: STEJL LÆRINGSKURVE – FASTEST ROUTE

Disse journey maps er nogle af dem, der indgår i denne forløbstype. De viser drivkraften gennem stejle læringskurver, samt hvordan eleverne søger udenom de udfordringer, de møder undervejs og navigerer efter den hurtigste vej mod målet.



(Elev SSA, 46 år)



(Elev SSA, 19 år)

FORLØBSTYPE: STEJL LÆRINGSKURVE – FASTEST ROUTE

Det er karakteristisk for denne forløbstype, at vejen gennem uddannelsen er formet af en stejl læringskurve i positiv forstand. På grund af et begrænset branchekendskab ligger elevernes læringsmæssige udgangspunkt ofte lavere end mange andre elever, som typisk har erfaring som ufaglært i plejesektoren eller kender nogen i branchen. I dette forløb går læringen fra nul til hundrede på kort tid, men det tilbyder også en oplevelse af hurtig udvikling, som motiverer eleverne til aktiv deltagelse både i skole og i oplæringen. Opstarten kan dog være præget af en del faglig usikkerhed og en tendens til at være tilbageholdende. Oplevelsen af store hold kan virke uoverskuelig, skabe frustration og midlertidigt påvirke motivationen. Dette aftager typisk i takt med, at eleverne begynder at kunne koble erfaringer fra oplæringen meningsfuldt til undervisningen på skolen.

Noget af den indledningsvis usikkerhed kan følge med ind i første oplæringsperiode, hvor eleverne kan føle sig utilstrækkeligt klædt på men også holde sig lidt tilbage med spørgsmål. Derfor kan ansvaret i første oplæring til tider opleves overvældende og nogle gange for stort. Hvis dette ikke italesættes, kan det udfordre oplevelsen af faglig mestring og læringskurven forekommer alt for stejl. Det samme sker, når oplæringsperioderne opleves som meget lange, er præget af utydelighed eller manglende struktur, og når eleverne arbejder meget alene.

Den stejle læringskurve kan også opleves som overvældende for elever, som har vanskeligt ved at sætte grænser og sige fra, især i forbindelse med enkelte ubehagelige oplevelser. Målet om at gennemføre uddannelsen er dog medvirkende til at sikre retningen, og ofte anvendes erfaringerne fra udfordringerne til at reflektere over fremtidig grænsesætning både i forhold til borgere og opgaver, eleverne ikke føler sig fagligt rustede til. At lære at sætte grænser opleves som en professionel kompetence, der udvikles i takt med øget faglig selvsikkerhed.

Det er meget interessant, fordi fra dag ét var jeg sikker på, at jeg skulle være sosu-assistent. Jeg har fokus på de andre, og hjælper, og hjælper, og kæmper og til sidst, jeg siger, det er mig, det er min uddannelse, det er min tid nu, ja, jeg vil hjælpe, hvis der er nogen, der, men jeg siger, jeg hjælper dig, når jeg er færdig (Elev, SSA, 46 år).

Jeg har også talt med [familie] om det der med, at du skal stå ved hvad du, du ved, at du er et menneske, og de er dine kollegaer. De skal ikke tro, at du er en, en der bare skal, hvis du får en opgave og du føler dig usikker, så skal du ikke bare tage det. Så skal du virkelig bare sige det. Og det har jeg også gjort her (Elev, SSH, 19 år).

Det der med at så var jeg alene hos borgeren, men jeg var usikker på, hvordan man brugte en loftslift alene. Og så gik hun meget imod mig, det der med "Du skal gøre sådan her, hør hvad jeg siger", og så videre. Så det var meget udfordrende for mig. Fordi at så dagen efter, så turde jeg ikke at sige fra, fordi jeg gider ikke at have skældud igen jo (Elev, SSA, 19 år).

FORLØBSTYPE: STEJL LÆRINGSKURVE – FASTEST ROUTE

Uddannelsens mange skift mellem skole og oplæringssteder kan i forløb med stejl læringskurve opleves både som udfordrende men også som fagligt udviklende. Udfordringen består i konstant at skulle tilpasse sig nye steder, mennesker, kulturer og forventninger, men mulighederne for faglig udvikling overskygger dette. Det er fremtrædende, hvordan den målrettede vej mod gennemførsel understøttes, når eleverne kontinuerligt og i en vekselvirkning mellem skole og oplæring tilegner sig bred viden og erfaring.

Generelt beskrives positive oplevelser i oplæringen i sammenhæng med, at der har været en tydelig struktur over forløbet, at oplæringsvejledere giver løbende feedback, og at der har været afsat tid til at arbejde med hjemmeopgaver og læringsmål. Erfaringerne fra oplæringsperioder har stor betydning for motivationen i forløbet, fordi der er gode muligheder for aktiv deltagelse, der styrker en kontinuerlig – omend stejl - faglig progression. Særligt ansvar og frihed i arbejdet opleves som motiverende, hvor især hjemmeplejen her fremhæves som et eksempel på oplæring med muligheder for at udvise selvstændighed og gode vilkår for selvbestemmelse.

Læringskurven bliver ikke mindre stejl i oplæringsperioderne i psykiatrien og på hospital men i positiv forstand, da det beskrives som her, at eleverne har hentet store læringsoplevelser. For det første på grund af grundig introduktion, struktur og klar kommunikation, der skaber gode rammer for læring. Og for det andet fordi det tværfaglige samarbejde fylder meget og bidrager til læringen, ligesom også elevernes udfordringer med nye begreber fremhæves som særligt læringspotent.

Selvom den faglige udvikling i forløbet følger en stejl kurve, opleves det ikke udfordrende, fordi oplæringens erfaringer kobles meningsfuldt med skolens undervisning. Drivkraften i forløbet er de muligheder og erfaringer, der hurtigt styrker elevernes faglige kompetence, og målet om at færdiggøre uddannelsen fungerer som et stærk pejlepunkt undervejs.

Jeg havde et problem der med en beboer, det er en angreb, og min alarm fungerer ikke. Så det var horrible, fordi jeg var alene i hans lejlighed og den mand har han, rejser sine hænder, så han vil skubbe mig og jeg var, ja, det var en kæmpe chok da min krop var helt, min menstruation stoppede, jeg har ikke menstruation i to måneder bagefter. (...) Men det var en fantastisk sted, fordi jeg arbejder tæt på pædagog, sygeplejerske og SOSU assistent og det var virkelig godt, fordi det var super fagligt, og jeg lærte så meget, fordi jeg arbejdede tæt sammen en sygeplejerske og hun var fantastisk, hun forklarede det hele tiden (Elev, SSH, 46 år)

I starten var det meget svært, ikke nok med, at jeg skulle starte i en ny klasse, så skulle jeg også ud i praktik og lære dem at kende, og så vidste jeg, okay nu skal jeg præstere og vise, hvad jeg egentlig kan, før det er, at de kan bestå mig. Det syntes jeg var svært. Og så vide, at det ikke bare er første gang, det her, det kommer til at ske seks gange mere. Ja, det kan godt være svært, men jeg tror, når det er, at du er sådan, okay nu har jeg lært, hvordan det er, at man gør, så er det sådan, ja, det skal nok gå, jeg skal bare præstere og sådan noget. Men det tror jeg også har meget at gøre med, at du kommer ud og får lov til at prøve det og have det i hænderne og sådan noget der. (Elev, SSH, 25 år)

FORLØBSTYPE: STEJL LÆRINGSKURVE – FASTEST ROUTE

Forhold, der styrker gennemførslen:

1. Måltæthed og læringssult

Drivkraften er ønsket om at gennemføre. Selvom eleverne starter uden så meget erfaring eller kommer fra andre brancher, motiveres de af tydelige delmål og oplevelsen af progression.

2. Oplevelse af faglig udvikling

En stejl læringskurve og synlige fremskridt styrker engagement og vedholdenhed i både skole og oplæring.

3. Struktur, feedback og ansvar

Klare rammer, løbende feedback og gradvist ansvar understøtter den faglige selvtillid og motivation.

Forhold, der udfordrer gennemførslen

1. Indledende usikkerhed og store hold

Manglende brancherfaring kan skabe faglig usikkerhed i starten – både på skolen og i de første oplæring.

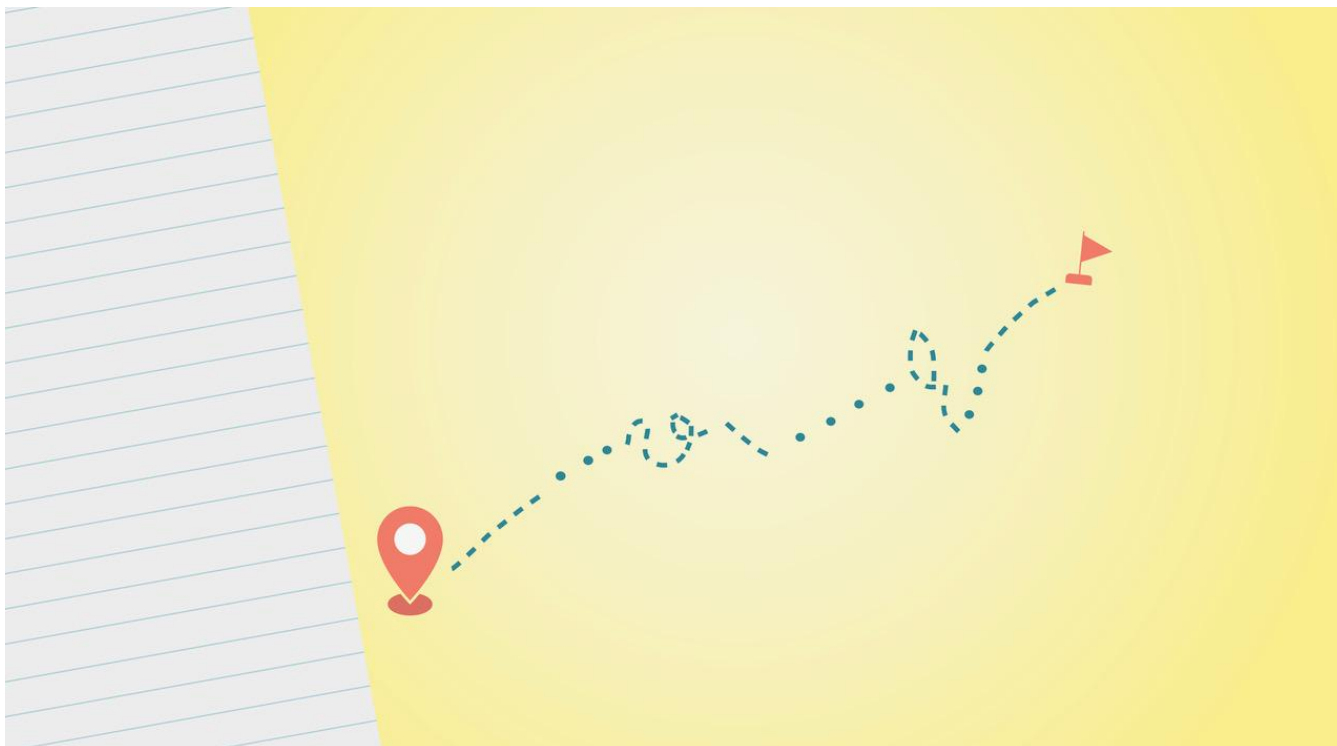
2. Svært ved at bede om hjælp

Noget af den faglige usikkerhed i starten gør, at man holder sig lidt tilbage med spørgsmål, hvilket kan udfordre deltagelsen i oplæringen.

3. Utydelige rammer i oplæring

Lange eller uklart strukturerede oplæringsforløb uden tydelige delmål kan svække oplevelsen af mestring og progression.

FORLØBSTYPE: SNØRKLET VEJ – DETAILED MAPPING



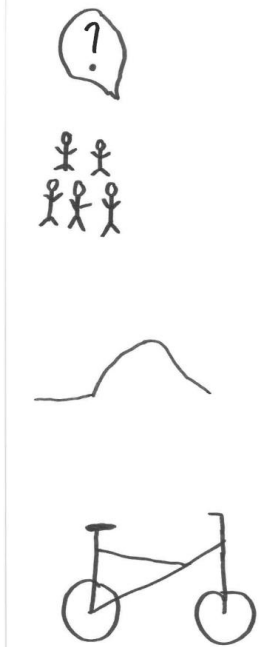
KENDETEGN: Dette forløb er kendetegnet ved en snørklet vej gennem uddannelsen, præget af udfordringer og til tider kriser, både som enkeltstående begivenheder og som noget, der kalder på løbende støtte. Hjælp til struktur og overblik fra skole, oplæringssted og kommune er afgørende for, at eleverne holder ved på uddannelsen.

MOTIVATION: Motivationen drives helt enkelt af arbejdet med mennesker og ønsket om at bidrage med omsorg, ofte forankret i egne faglige eller personlige erfaringer i familien. Udfordringer som fx angst, ADHD, stress, ordblindhed eller talblindhed betyder dog, at løbende og kontinuerlig støtte er central for, at motivationen opretholdes.

NAVIGATION: I forløb med snørklet vej gennem uddannelsen har eleverne brug for hjælp til at navigere og GPS'en skal derfor sættes på 'detailed mapping' – altså et detaljeret rutenet, der hjælper med at fokusere på næste skridt på vejen, der leder sikkert frem til målet.

FORLØBSTYPE: SNØRKLET VEJ – DETAILED MAPPING

Disse journey maps er nogle af dem, der indgår i denne forløbstype. De viser hvordan udfordringer med at navigere i uddannelsen kan give noget snørklede veje mod gennemførelse og derfor også et stort behov for hjælp til navigation med tæt støtte og opfølgning undervejs.



(Elev SSA, 28 år)



(Elev SSA, 17 år)

FORLØBSTYPE: SNØRKLET VEJ – DETAILED MAPPING

Det er karakteristisk for denne forløbstype, at vejen gennem uddannelsen ofte er snørklet og præget af udfordringer med overblik og at kunne navigere i uddannelsen. Der er mange forskellige bump på vejen, men forløbet styrkes af elevernes evne til at række ud efter hjælp og erkendelsen af behovet for jævnlig og tæt støtte, som hjælper dem videre gennem uddannelsen.

Forløbets udfordringer i skoledelen hænger ofte sammen med oplevelsen af mange elever på et hold. Her risikerer eleverne at miste overblikket, have svært ved at koncentrere sig og føle sig usynlige, hvilket kan få dem til at trække sig eller holde sig tilbage. Der er en oplevelse af, at det kan være svært at få kontakt til underviserne, og at det begrænser mulighederne for aktiv deltagelse i undervisningen. Forløbet udfordres også af højt tempo, mange skift og hjemmeopgaver, der kan gøre det vanskeligt at bevare overblik. Gruppestørrelse og -sammensætning har stor betydning i forløbet, så når undervisere planlægger grupper og tydeliggør opgaver, oplever eleverne ro og tilhørsforhold, især i starten af skoleperioderne.

Forløbet påvirkes også af oplevelsen af præstationspres, hvor bedømmelse, eksaminer og oplæringskrav kan opleves som belastende. Faglig usikkerhed og tvivl om egen kunnen forstærkes, når feedback og vurderingspraksisser er uklare eller eleverne ikke oplever, at der tages højde for deres deltagerforudsætninger. Samtidig er den faglige nysgerrighed en stor drivkraft og eleverne oplever stor stolthed ved at bestå eksamener, løse svære opgaver og håndtere ansvar i oplæringen. Dette er typiske vendepunkter i den faglige udvikling.

Forløbets udfordringer i oplæringsdelen sker ofte i de første oplæringsperioder og især i perioder med stor travlhed og personalemangel på oplæringsstedet. Dette kan føre til usikkerhed om, hvorvidt opgaverne er løst korrekt. Det fremhæves som afgørende i forløbet, at der har været struktureret vejledning i oplæringen og kontinuerlig kontakt og støtte fra uddannelseskoordinatoren i kommunen, som har en vigtig funktion i forhold til elevernes gennemførelse.

Og så kom jeg derhen, og så havde jeg de tre vejledere, som tager rigtig godt imod mig. De var meget forskellige. Og den ene, hun var meget sådan noget, så havde hun struktureret det hele. Så hun kom med sådan et papir første dag, og så mine opgaver, og hvilke dage jeg skal have det her. Og det var bare ro i maven, fordi så vidste man, der er en eller anden, der rent faktisk har styr på, hvornår jeg, så jeg kan komme igennem alle målene, alle de ting, jeg skal nå at lære (Elev, SSA, 19 år).

Altså, jeg synes, at kommunen var rigtig hurtig til, der da jeg ringede og sagde, at det er sådan, landet ligger, var de rigtig hurtige til at gribe mig og ligesom, jamen det her, det er dine muligheder. Og skolen synes jeg også, at lærerne har været rigtig gode til at være opmærksomme på, okay, virker man lidt mere træt, end man plejer? Så kommer de lige over og spørger, hvordan har du det i dag? Har du været på arbejde og sådan noget, ikke? Så der synes jeg faktisk, både kommunen og lærerne har været rigtig gode til at gribe (Elev, SSA, 23 år).

Jeg følte også mange gange, så blev det hurtigt lukket ned af de andre elever. Så bliver jeg jo bare mere stille og trækker mig mere ind i mig selv. Og så udvikler jeg mig jo ikke personligt på den måde (Elev, SSA, 23 år).

FORLØBSTYPE: SNØRKLET VEJ – DETAILED MAPPING

I denne forløbstype drives motivationen både af kontakten med borgere og af at blive mødt med støtte og tillid. Når oplæringsvejledere har tid til og hjælper med overblik over opgaver, oplæringsmål og planer, styrkes både læring, trivsel og motivation. Oplevelsen af fraværende vejledning, uklare roller eller oplevelsen af at blive brugt som arbejdskraft skaber derimod pres og overvejelser om afbrud.

Forløbet styrkes især i oplæringen på hospital, der fremhæves som særligt motiverende på grund af ny læring og opgaver, som eleverne ikke har stiftet bekendtskab med før. En høj grad af ansvar, mulighed for at afprøve opgaver samt tydelig feedback og tillid styrker oplevelsen af faglig progression – især efter udfordringer tidligere i uddannelsen. Motivationen øges yderligere, når eleverne oplever at forstå fagbegreber og kan mestre udfordrende opgaver.

Derimod kan forløbet belastes ved strukturelle udfordringer som manglende koordinering af oplæringsmål, skift og uklarhed om vejledere, hvor behovet for støtte intensiveres. På assistentuddannelsen er der en eksamen mellem oplæring i psykiatri og hospital, hvilket fremhæves i dette forløb som særlig stressfaktor. Dette understreger behovet for struktur, tydelighed og realistiske krav som forudsætning for læring og gennemførelse.

Selvom udfordringerne i forløbet gør vejen gennem uddannelsen snørklet, bibeholdes motivationen undervejs og er en stærk faktor i forhold til gennemførelse. Det samme er en kontinuerlig og systematisk opmærksomhed på støtten både på skolen, i oplæringen og i overgangene mellem skole og oplæring, som også den faglige tilblivelse afhænger af.

Så kom jeg så ud i hjemmeplejen og jeg havde en virkelig skøn vejleder, hvor jeg var meget åben omkring min første oplevelse med vejleder, og der var ikke noget. Altså, det var en super god relation, jeg havde til hende, og var virkelig en god praktik også (Elev, SSA, 23 år).

Der var også mange nye ting (hospitalspraktik, red), jeg ikke havde prøvet før. Så det var også spændende. Der var rigtigt meget sårpleje, rigtig mange brud, hvor vi fik lov at fjerne både sutur, og så, hvad er det, de andre hedder, de der clips, man går ind og fjerner. Så der får man lov til rigtigt mange ting (Elev, SSA, 28 år).

Altså, man kan mærke den udvikling, der sker, både i ens viden, men også den måde, man tilgår andre mennesker. Jeg er blevet meget bedre til at gå ind til patienter.(...)Også hvis patienten stiller et eller andet spørgsmål, fordi jeg startede som ufaglært, ikk'. Og så nogle gange kunne man godt være lidt i tvivl om man var god nok til det, man gjorde, fordi man ikke havde den faglige begrundelse med. (Elev, SSA, 23 år).

FORLØBSTYPE: SNØRKLET VEJ – DETAILED MAPPING

Forhold, der styrker gennemførslen:

1. Tæt og kontinuerlig støtte

Løbende kontakt med undervisere, vejledere og uddannelseskoordinatorer skaber overblik, tryghed og vedholdenhed – særligt i overgange og krævende perioder.

2. Tydelig struktur, feedback og synlig progression

Klare mål, realistiske krav og synliggørelse af succeser styrker faglig selvtillid og motivation.

3. Meningsfuld praksis og ansvar

Kontakt med borgere, nye læringsmiljøer og gradvist ansvar med tydelig vejledning styrker stoltheden, og oplevelsen af mestring og faglig udvikling.

Forhold, der udfordrer gennemførslen:

1. Manglende overblik og strukturel kompleksitet

Højt tempo, mange skift, oplevelsen af store hold og uklar koordinering kan gøre uddannelsesforløbet uoverskueligt og svække deltagelse og motivation.

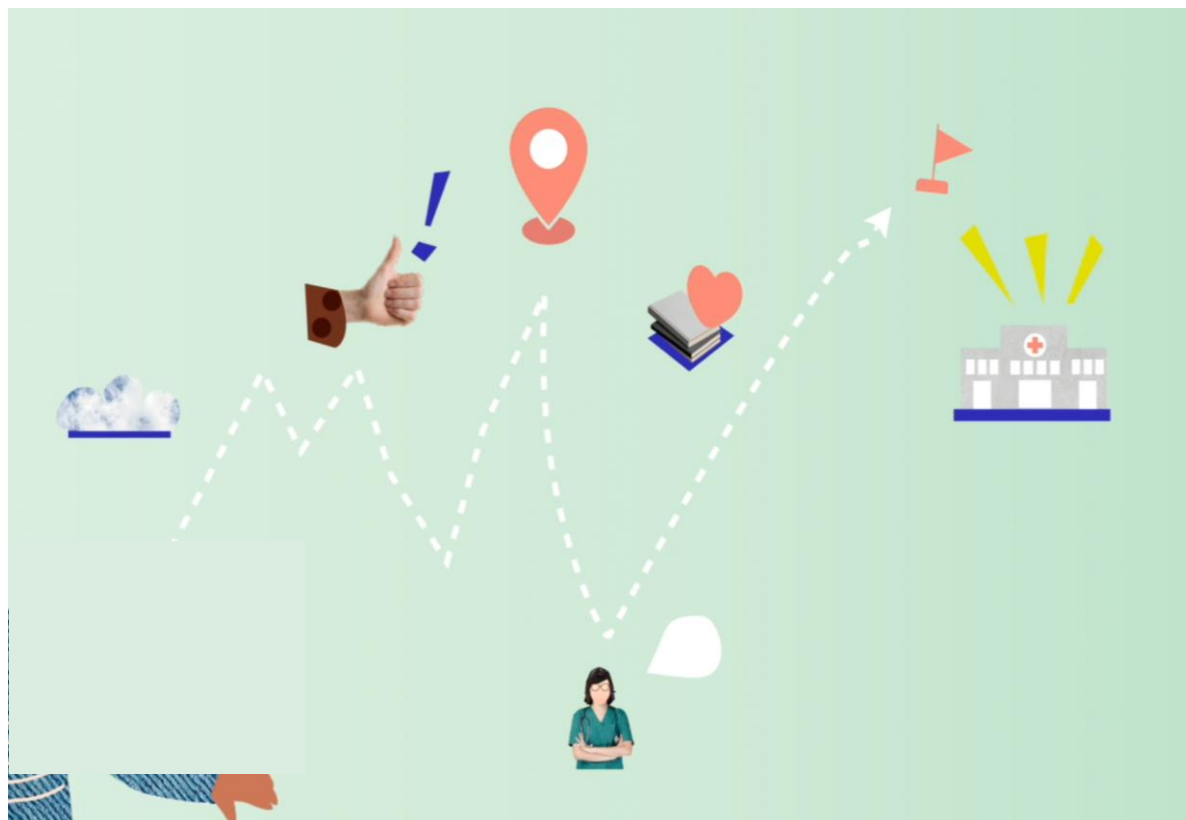
2. Præstationspres og faglig usikkerhed

Eksaminer, bedømmelser og uklare vurderingskriterier kan forstærke tvivl om egen kunnen.

3. Utilstrækkelig vejledning og uklare roller i oplæring

Oplevelsen af travlhed, personalemangel i oplæringen og fraværende eller uklar vejledning kan skabe usikkerhed, oplevelse af at være arbejdskraft og overvejelser om afbrud.

FORLØBSTYPE: SKARPE SVING - REROUTING



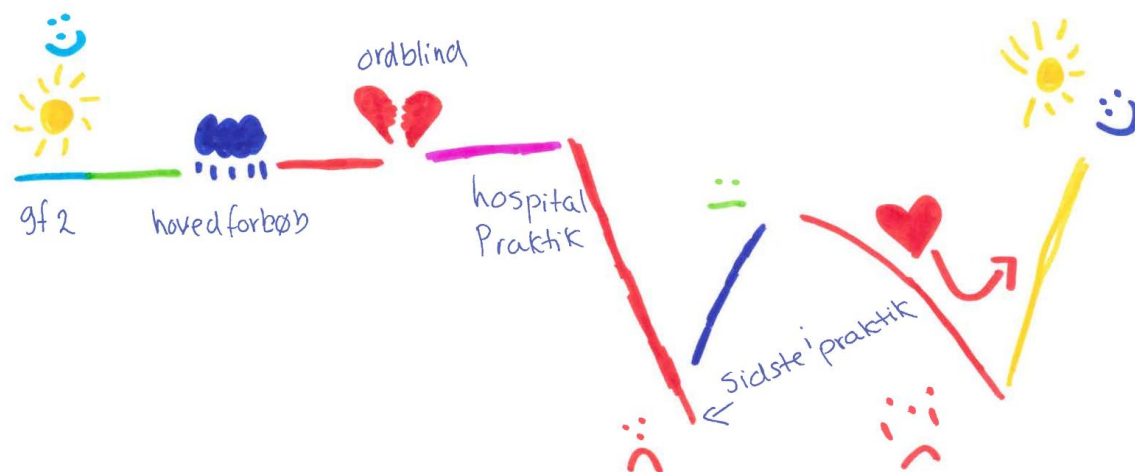
KENDETEGN: Dette forløb er kendetegnet ved et eller flere skarpe sving undervejs. Dette sker på grund af et sammenfald mellem betydelige uddannelsesmæssige og personlige udfordringer. Forløbet styrkes af en solid støtteindsats, der sikrer elevernes gennemførelse.

MOTIVATION: Motivationen drives både af et grundlæggende ønske om at gøre en forskel for andre og af konkrete mål om at arbejde i en bestemt sektor, læse videre eller opnå stabil tilknytning til arbejdsmarkedet. Motivationen præges dels af nødvendighed på grund af, at eleverne ofte er (ene)forsørger med et stort ansvar og dels af evnen og støtten til at balancere uddannelse med en kompleks hverdagslogistik.

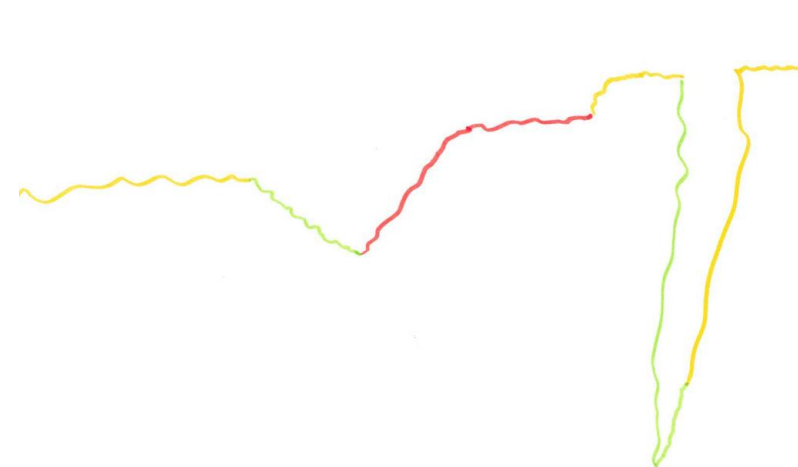
NAVIGATION: I forløb med skarpe sving har eleverne behov for hjælp undervejs til at sætte GPS'en på 'rerouting' – altså at omlægge ruten og finde nye veje mod målet.

FORLØBSTYPE: SKARPE SVING - REROUTING

Disse journey maps er nogle af dem, der indgår i denne forløbstype. De viser hvordan vejen gennem uddannelsen er præget af relativt svære udfordringer, som forårsager skarpe sving, hvor eleverne har behov for hjælp til at navigere og finde nye veje, som gør dem i stand til at gennemføre uddannelsen.



(Elev SSA, 25 år)



(Elev SSA, 36 år)

FORLØBSTYPE: SKARPE SVING - REROUTING

Det er karakteristisk for denne forløbstype, at vejen gennem uddannelsen ofte er præget af et sammenfald mellem uddannelsesmæssige udfordringer og personlige kriser, hvilket giver et sårbart forløb med skarpe sving undervejs.

Forløbets udfordringer knytter sig overvejende til oplæringen: oplevelsen af ikke at blive taget ordentligt imod i første oplæringsperiode, manglende vejledning eller feedback eller tildeling af opgaver og borgere, eleverne ikke føler sig kompetente til at varetage. Forløbet præges også af ubehagelige oplevelser – herunder utilsigtede hændelser – som får betydning for elevernes mulighed for at holde ved på uddannelsen.

Forløbet styrkes derfor af en grundig introduktion, imødekommenhed fra oplæringsstedet og mulighed for at lære i et tempo, der matcher elevernes kompetenceniveau med opgaver, de oplever at være klædt på til at løse. Dette har afgørende betydning for den faglige progression og mulighed for gennemførsel.

Når en presset start eller udfordringer i oplæringen falder sammen med personlige belastninger som skilsmisse, eneansvar for børn og økonomi, egen sygdom eller sygdom i familien, bliver presset ofte for stort. Her oplever eleverne at stå uden redskaber til at håndtere situationen, men forsøger samtidig at "klare sig igennem" og fremstå velfungerende – ofte af bekymring for at blive afbrudt på uddannelsen, hvis de rækker ud og beder om hjælp.

Det er derfor afgørende for forløbet, at der sættes ind med støtte og hjælp til at skabe struktur og overblik over oplæringsmål, opgaver og tidsplaner. Det bidrager både med ro til forløbet samt en fornemmelse af ikke at stå alene. Det er tillige centralt, at elever, der står midt i en alvorlig krise, kan tilbydes at tage en pause til at fokusere på krisehåndteringen fremfor uddannelsen. Det kan have afgørende betydning for elevernes oplevelse af, at gennemførelse er mulig.

Jamen det var at blive sendt ud til en beboer, der var nærmest døende. Og jeg står i min aller aller første praktik. Og så kommer jeg ud til en kvinde, der har haft brækket ryggen. Og hun er nærmest terminal. Og så ligger hun og skrider. Fuldstændig vanvittigt. Og vil have, at jeg skal give hende en morfinpille (...) Jeg har aldrig nogensinde været hos hende. Der er ikke nogen, der har forklaret mig, hvad det er for et menneske, jeg kommer ud til. Og hun flipper fuldstændig ud på mig. Hun har så mange smerter. Jeg har jo ikke givet medicin på det tidspunkt. Og må heller ikke gøre det på egen hånd. Så det var meget utrygt. Og meget ubehageligt. Og gik også derfra og grædende, du ved. Ingen hjælp at hente på kontoret. Jeg havde været så lang tid oppe hos hende, at jeg heller ikke havde fået frokostpause. Og regnen væltede ned. Og du ved, det er bare, ligesom din dag starter i dag. (Elev, SSA, 40 år)

Uden hende (uddannelsesvejleder), så sad jeg ikke her. Jeg har været ved at smide håndklædet i ringen rigtig, rigtig mange gange. Men det er hende, der har sagt, at prøv at hør: Nu tager du lige 14 dage derhjemme. Det er helt fint. (Elev, SSA, 37 år)

FORLØBSTYPE: SKARPE SVING - REROUTING

Hvor forløbet præges af svære udfordringer i de første oplæringsperioder, så fremhæves oplæringen i psykiatrien og på hospital som gode oplæringsforløb med tilstedeværende vejledere, grundig introduktion, tid til at være elev og passende faglige udfordringer. Dette opleves som havende afgørende betydning for, at eleverne – trods svære udfordringer undervejs – kan gennemføre uddannelsen. Det samme gør kontakten med borgerne, som også fremhæves som en central motivationsfaktor.

Skoledelen i forløbet er præget af oplevelsen af at være et pusterum fra presset i oplæringen. Det opleves trygt at vende tilbage til skolen, være elev igen og indgå i fællesskabet med andre elever. Der nævnes i den forbindelse et ønske om, at de første oplæringsperioder med fordel kunne være kortere for til gengæld at få mere tid til faglig fordybelse på skolen.

Det er samtidig karakteristisk for forløbet, at eleverne er trætte mod slutningen af uddannelsen. De mange skift mellem forskellige oplæringssteder, nye kollegaer, vejledere og borgere opleves som belastende, og eleverne ser frem til at blive færdige, komme i arbejde, gøre en forskel og have en mere stabil hverdag.

Forløbet præges derfor også - ligesom i forløb med stejl læringskurve - af et stærkt fokus på målet om at blive færdige med uddannelsen, hvilket ikke mindst hænger sammen med det økonomiske forsørgelsesansvar. Elevernes faglige tilblivelse som social- og sundhedsarbejdere aktiveres fra første dag med et kontinuerligt behov for at opleve at de er i gang med en lærings- og udviklingsproces, der leder til målet. Rammer og vilkår, der understøtter elevrollen og sikrer relevant støtte undervejs, er derfor afgørende for, at eleverne finder vej gennem uddannelsen.

Jeg får vist opgaven, før jeg bliver overladt til mig selv. Jeg tror, på plejehjem, der forventer de bare, at vi skal kunne det. Hvor her (hospital), du får lov til, du bliver oplært i det. Selvom man har intro på plejehjem, der synes jeg, der er rigtig mange ting, som går tabt. Mange informationer, man ikke får. Så skal man selv gå ind og lede efter det og nærmest hive ud af det fra andre mennesker. Hvor herovre, der bliver man rigtig godt klædt på. (Elev, SSA, 35 år)

Jeg startede som assistentelev og afsluttede som hjælperelev efter min første praktik, fordi jeg skiftede, jeg var nød til det. Jeg blev stresset i min hjerne. Jeg var nødt til at tage den her uddannelse, jeg ville ikke være hjemløs eller noget og jeg var rigtig bange for, hvad hvis jeg ikke består, og så bliver jeg smidt ud fra uddannelsen. (Elev, SSH, 23 år)

Jeg har også sagt til mig selv, det er ligesom et kørekort det her. Når du får dit kørekort, så er det jo ikke, du kan jo ikke 100% køre bil nu. Altså, du skal jo lige ud selv og køre, fordi jeg kunne godt mærke hvor hårdt det var uden en kørelærer. Jeg kan jo godt mærke en kæmpestor udvikling, ikke? Og det er det samme med uddannelsen. (Elev, SSA, 25 år)

FORLØBSTYPE: SKARPE SVING - REROUTING

Forhold, der styrker gennemførslen:

1. Tydelige elevvilkår i oplæringen

Grundig introduktion, niveautilpassede opgaver, tilstedeværende vejledning og løbende feedback styrker oplevelsen af mestring og faglig progression.

2. Støtte til struktur og overblik – særligt i kriser

Hjælp til at skabe overblik over mål, opgaver og tidsplaner samt mulighed for pauser ved personlige belastninger øger oplevelsen af, at det er muligt at gennemføre uddannelsen.

3. Meningsfuld praksis og stærk målorientering

Borgerkontakt og gode læringsforløb med god intro og mulighed for at lære motiverer. Og et stærkt fokus på at færdiggøre uddannelsen – ofte af økonomiske og familiemæssige grunde – understøtter at eleverne holder ved på uddannelsen.

Forhold, der udfordrer gennemførslen:

1. Sammenfald mellem vanskeligheder i oplæringen og personlige udfordringer

Når presset i oplæringen falder sammen med personlige udfordringer som fx skilsmisse, sygdom eller forsørgeransvar, kan belastningen blive (for) stor.

2. Manglende introduktion og vejledning

Oplevelser af ikke at blive taget ordentligt imod, manglende feedback eller opgaver uden for kompetenceniveau svækker faglig selvtillid og motivationen.

3. Hyppige skift og vedvarende belastning

Mange skift mellem oplæringssteder og relationer slider over tid og kan skabe træthed og sårbarhed – særligt når elever samtidig forsøger at "klare sig igennem" uden at bede om hjælp.

MOTIVATION

I DENNE DELANALYSE PERSPEKTIVERER VI DE FIRE FORLØBSTYPER MED MOTIVATION SOM LINSE. VI PEGER PÅ, HVORDAN MOTIVATION SER UD TIL AT BLIVE PÅVIRKET AF MØDET MELLEM ELEV OG UDDANNELSESMILJØ – OG HVAD DER TYPISK STØTTER ELLER PRESSER FORLØB UNDERVEJS.

MOTIVATION OG DE FIRE FORLØBSTYPER

På SOSU H er selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2008) en velkendt og anvendt ramme for motivation – både i undervisningen og som et fagligt perspektiv, eleverne forventes at kunne bruge i arbejdet med borgere og patienter.

I de følgende to slides introducerer vi en supplerende motivationsmodel, som forskere fra CeFU har udviklet i arbejdet med unge i udskolingen (Pless et al., 2015) og unge i udsatte positioner (Katznelson & Görlich, 2017). Modellen lægger vægt på de relationer og kontekster, hvor motivation skabes og skal ikke forstås som et alternativ til selvbestemmelsesteorien men som et perspektiv, der kan udfolde, hvordan forskellige uddannelsessammenhænge kan fremme forskellige former for motivation. Modellen er udviklet i forskning om unge og uddannelse og giver et uddannelsesnært supplement til at forstå, hvad motivation kan rette sig mod i skole og oplæring.

Hvor selvbestemmelsesteorien giver et stærkt sprog for de behov, der typisk skal være understøttet for at motivation kan fastholdes (autonomi, kompetence og samhørighed), retter den supplerende motivationsmodel blikket mod hvad motivationen i praksis kan være rettet mod i forskellige situationer – og hvordan dette formes i mødet med uddannelsen på skolen og i oplæring. Modellen beskriver fem orienteringer (nødvendighed, relationer, mestring, retning og praksis) og giver dermed et fælles afsæt for at koble motivation mere direkte til de fire forløbstyper og de strukturelle betingelser i skole og oplæring, der kan understøtte elever undervejs.

Med selvbestemmelsesteorien som fælles udgangspunkt, kan de fem motivationsorienteringer hjælpe med at pege på hvad der i gennemførselsprocesser typisk bliver afgørende i forskellige faser af uddannelsen. Samtidig tilbyder orienteringerne et sprog for, hvad der støtter såvel som presser motivationen i en given periode, og hvad der kan blive vigtigt at understøtte, når motivationen udfordres.

SELVBESTEMMELSESTEORIEN:

- Fokus på motivationskvalitet: autonom vs kontrolleret motivation
- Sociale miljøer kan understøtte eller modarbejde motivation.
- Motivation styrkes når autonomi, kompetence og samhørighed understøttes.

(Deci & Ryan 2008)

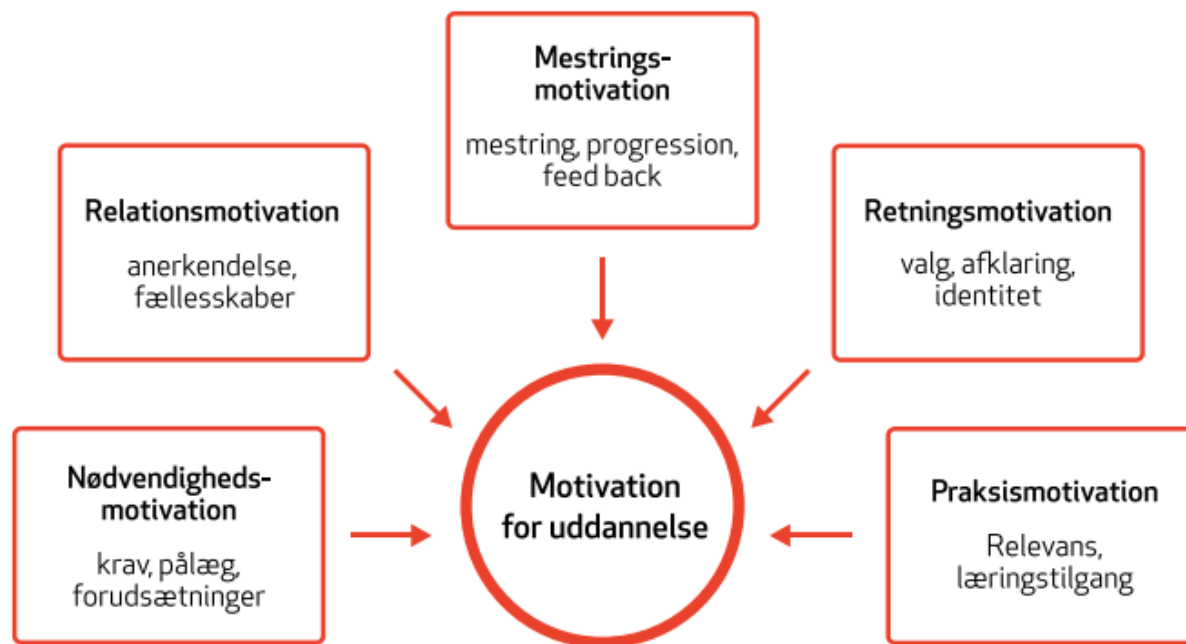
MOTIVATIONSORIENTERINGER:

- Motivation forstås som kontekst- og situationsafhængig i mødet mellem elev og uddannelsesmiljø.
- Motivation bliver ofte mere robust, når flere orienteringer er i spil.
- Udfordringen kan være ubalance mellem orienteringer, men der er ikke bedre eller dårligere former for motivation.

(Katznelson & Görlich, 2017; Pless et al., 2015)

MOTIVATION OG DE FIRE FORLØBSTYPER

Nedenstående motivationsmodel er som sagt udviklet i tidligere forskningsprojekter om motivation i udskolingen (Pless et al., 2015) og for unge i udsatte positioner (Katznelson & Görlich, 2017). Hvor motivation i selvbestemmelsesteorien retter blikket på individers behov, skal motivation i denne model forstås som noget, der formes i mødet mellem individ og de sammenhænge, man indgår i. Motivation forstås altså her som noget kontekstuel og relationelt. Modellen arbejder med fem motivationsorienteringer, som kan være mere eller mindre fremtrædende afhængigt af kontekst og situation. Orienteringerne er kort beskrevet i højre side af sliden og illustreret i modellen nedenfor. I det følgende bruger vi dem til at nuancere, hvordan motivation kan komme til udtryk på tværs af de fire forløbstyper.



Modellens motivationsorienteringer former på forskellige måder motivation for deltagelse i et uddannelsesforløb. Orienteringerne kan komme mere eller mindre i spil afhængigt af kontekst og situation.

- **Nødvendighedsmotivation:** Uddannelse opleves som en nødvendighed – en adgangsbillet til job, økonomi og samfundsmæssig inklusion.
- **Relationsmotivation:** Motivation skabes gennem relationer – både at høre til i et fællesskab og at blive set, taget seriøst, lyttet til og støttet af professionelle/andre elever.
- **Mestringsmotivation:** Motivation knytter sig til oplevelsen af at rykke sig og kunne mestre faglige, personlige og sociale udfordringer.
- **Retningsmotivation:** Motivation opstår, når personen kan se retning og mening – hvad uddannelsen fører til, og hvilke muligheder og næste skridt der åbner sig.
- **Praksismotivation:** Motivation skabes gennem hands-on erfaringer og mødet med praksis, især for elever med dårlige erfaringer med traditionelt boglige fag.

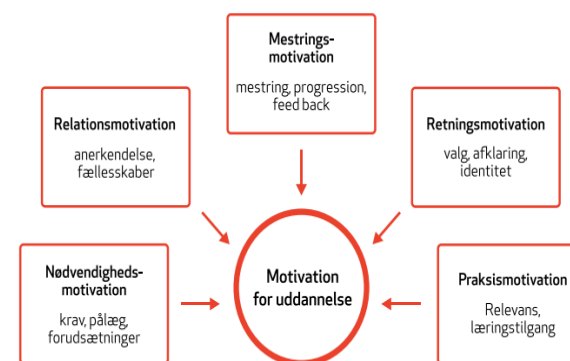
MOTIVATION OG DE FIRE FORLØBSTYPER

På baggrund af analysen af koblingerne mellem de fire forløbstyper og motivationsorienteringer tegner der sig nogle overordnede tendenser. Det skal dog understreges, at selv om bestemte motivationsorienteringer her fremhæves i relation til bestemte forløbstyper, betyder det ikke, at andre motivationsorienteringer ikke også kan være til stede.

Pointen med at forstå motivation som kontekstbundne orienteringer er netop, at undervisere og oplærere kan arbejde aktivt med elevernes motivationer. Motivation forstås nemlig ikke som en forudsætning for læring, men som noget der også kan udvikles gennem læring og nogle gange bliver et resultat af læring. Det kan fx ske ved at være særligt opmærksom på relationer, ved at tydeliggøre uddannelsens retning eller ved at understøtte elevernes mestringskompetencer i mødet med nye opgaver.

Dermed kan alle motivationsorienteringer bringes mere eller mindre i spil på for de forskellige forløbstyper. På tværs af de fire forløb ser vi fx at praksismotivationen spiller en stor rolle, fordi det at gøre en forskel for andre og at omsætte teori i praksis er en vigtig komponent for de fleste elever, vi har talt med. Nedenstående fremhæver derfor alene de motivationsorienteringer, der træder særligt tydeligt frem i de fire forløbstyper.

- **Forløb med stabile progression** fremstår ofte særligt **mestringsorienterede**: Motivation bæres her især af oplevelsen af faglig udvikling, adgang til relevante opgaver og tydelige tegn på progression.
- **Forløb med stejl læringskurve** er i stedet tydeligt **retningsorienterede**: Målet om at komme igennem uddannelsen fungerer som en drivkraft, der kan holde motivationen oppe gennem udfordringer undervejs.
- **Forløb med snørklet vej** fremstår mere afhængige af, at **relationsmotivationen** aktiveres undervejs: Når der opstår sårbarheder og brud, bliver det afgørende, at der er støttepersoner og strukturer, der kan gribe, og at der skabes mulighed for at genopbygge mestring og overblik
- **Forløb med skarpe sving** er ofte præget af stærk **nødvendighedsmotivation**, men denne kan blive presset i perioder, hvor personlige kriser falder sammen med faglige udfordringer. I de situationer bliver relationel støtte og hjælp til at genetablere overblik, struktur og mestring afgørende for at kunne finde vej videre.



MOTIVATION OG DE FIRE FORLØBSTYPER

Når vi ser forløbstyperne i dette perspektiv, bliver det tydeligt, at motivation løbende skabes og forandres i mødet med uddannelsens rammer, relationer og erfaringer i skole og oplæring. Med selvbestemmelsesteoriens begreber kan dette møde forstås som mere motiverende, når rammerne understøtter elevers behov for samhørighed, kompetence og autonomi. Med CeFU's motivationsorienteringer kan vi samtidig beskrive, hvad motivationen retter sig mod i konkrete situationer. Som analysen viser, kan alle fem motivationsorienteringer genfindes på tværs af forløbstyperne, men de vægtes forskelligt og aktiveres på forskellige tidspunkter.

En central tværgående pointe er, at jo mere komplekse og sammensatte udfordringer elever møder, desto vigtigere bliver det, at flere motivationsorienteringer er i spil samtidig. Når presset stiger, er det sjældent tilstrækkeligt, at motivationen alene bæres af fx nødvendighed ("jeg skal gennemføre") eller retning ("jeg vil videre"). For at fastholde engagementet og komme videre i forløbet ser det ud til, at eleverne også har brug for relationel støtte (at blive set og grebet), mestringserfaringer (feedback og oplevelsen af progression) og praksisnær mening (at det, de gør, giver mening i arbejdet med borgere eller patienter).

Med motivationsmodellen som analytisk linse bliver det dermed også muligt at rette blikket mod, hvilke strukturelle rammer og betingelser der understøtter såvel som udfordrer elevers motivation undervejs. Samtidig peger modellen på, hvad man fra skolens, oplæringsstedets eller uddannelseskonsulentens side kan justere på – hvad man så at sige kan 'skrue op eller ned for' – når motivationen udfordres.

TVÆRGÅENDE POINTER

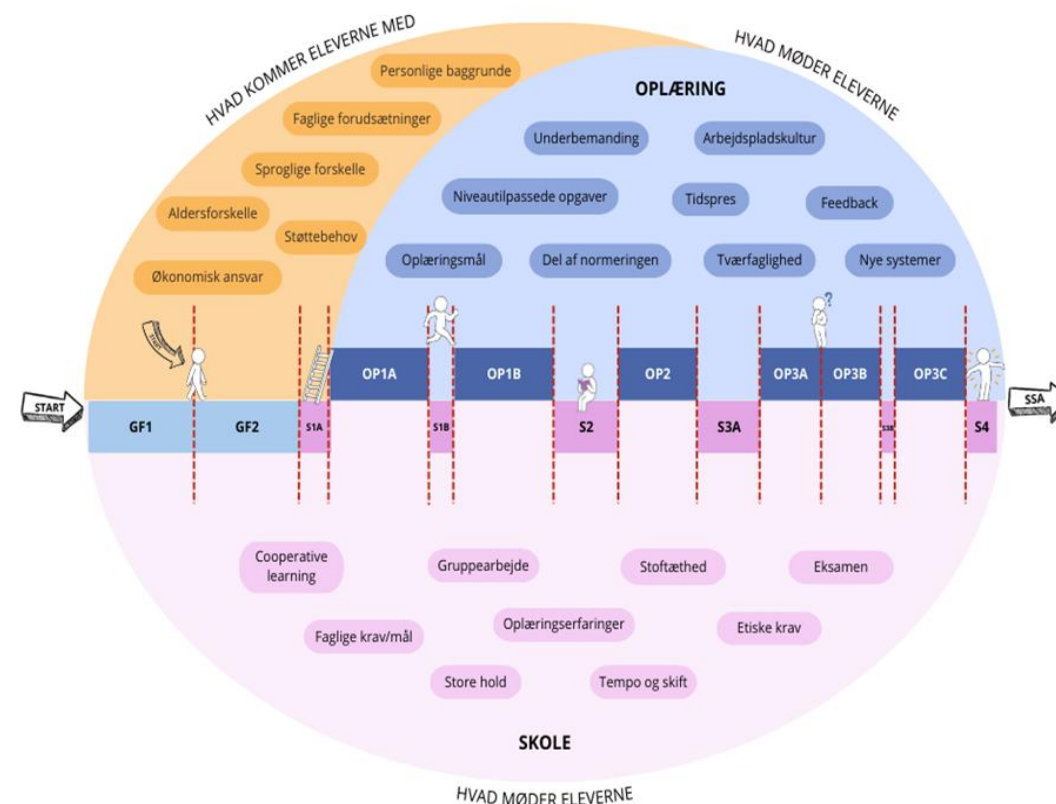
ANALYSENS ANDEN DEL HVOR VI PRÆSENTERER EN RÆKKE TVÆRGÅENDE POINTER OMKRING GENNEMFØRSEL I KRYDSFELTET MELLEM ELEVER OG STRUKTURELLE RAMMER, KRAV OG FORVENTNINGER:

- ❖ Mangfoldighed kræver samarbejde
- ❖ Et udviklet støttenet med mere synlighed
- ❖ Tid og planlægning centralt i oplæring
- ❖ Vejledning kræver tid og samarbejde
- ❖ Faglig udvikling i et tempofyldt hovedforløb
- ❖ Faglige vurderinger med mere tydelighed
- ❖ Realistisk rekruttering
- ❖ God undervisning kræver stærk understøttelse
- ❖ Etik og dannelse kræver tid og rum til refleksion

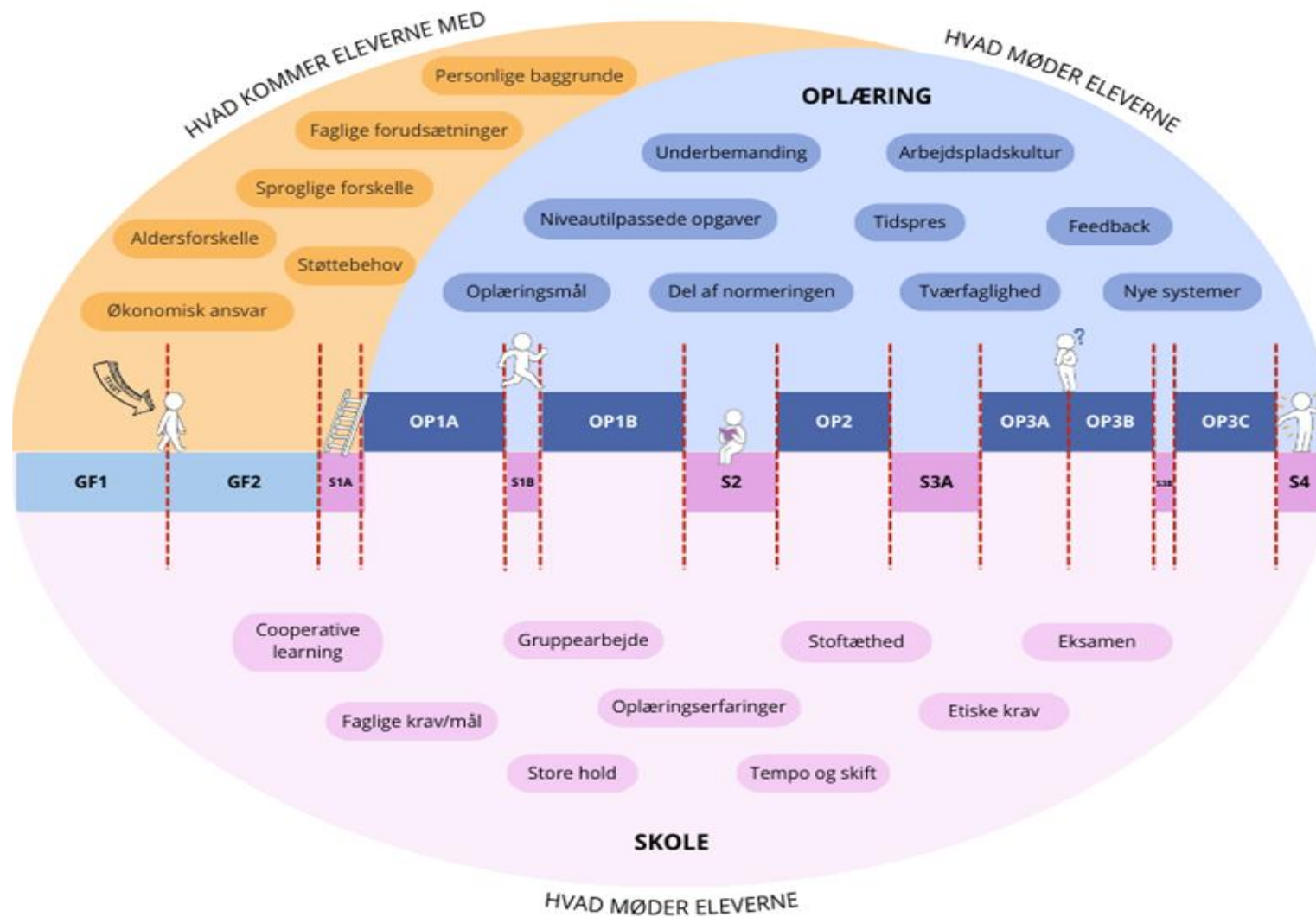
Vi har i det foregående peget på, hvordan forskellige elevers gennemførsel på forskellig vis styrkes og udfordres over tid på SOSU H – i oplæringen, i skoledelen og i koblingen mellem skole og oplæring. På tværs af undersøgelsen træder der imidlertid også nogle strukturelle fællestræk frem, som ser ud til at kunne styrke eller udfordre gennemførslen for stort set alle elever.

Som illustreret i modellen her, der også vises på næste side, er social- og sundhedsuddannelserne kendetegnet ved en høj grad af kompleksitet. Uddannelsesforløbet indebærer mange skift mellem forskellige oplæringssteder, relationer samt krav og forventninger, der tilsammen skaber den kompleksitet, der præger uddannelserne til social- og sundhedsassistent og -hjælper. Det er i sig selv ikke problematisk, men det er tydeligt, at det medfører både muligheder og udfordringer for eleverne undervejs.

Disse forhold ser vi nærmere på i denne anden del af rapporten med henblik på at identificere centrale fokuspunkter og mulige handlingsrum. Her inddrages interview med undervisere, støttepersonale og ledelse fra SOSU H, samarbejdskommuner og Sekretariatet for Erhvervsrettede Velfærdsuddannelser (SEVU) samt data fra spørgeskemaundersøgelsen.



EN UDDANNELSE MED STOR MANGFOLDIGHED



Går vi tættere på modellen, ser vi hvordan den mangfoldighed, som kendetegner uddannelserne til social og sundhedsassistent og –hjælper handler om både hvad eleverne kommer med og hvad de møder i skole og oplæring. Selvom assistentuddannelsen er længere og indebærer flere skift, rummer også hjælperuddannelsen mange forskellige sammenhænge og vilkår, som eleverne skal navigere i. Vi ser altså her, hvordan eleverne kommer ind på uddannelsen med en stor mangfoldighed af baggrunde, erfaringer og forudsætninger. Og vi ser hvordan de i løbet af uddannelsen også møder en mangfoldighed af tilgange, betingelser og vilkår, som på forskellige måder spiller ind i forhold til elevernes gennemførelse og deltagelse.

MANGFOLDIGHED KRÆVER SAMARBEJDE

Som modellen på foregående side viser, er SOSU-elevernes vej gennem uddannelsen hverken simpel eller lineær fra A til B. Som beskrevet i midtvejsrapporten er uddannelsesforløbet dynamisk og mangfoldigt – ikke mindst på grund af de mange skift mellem skole og oplæring samt mellem forskellige arbejdspladser i oplæringen. Hvert skift indebærer nye oplæringsvejledere, kollegaer, borgere og patienter og dermed nye relationer, forventninger og arbejdskulturer.

For nogle elever opleves denne variation positivt, fordi den giver en bredere forståelse af faget og mulighed for at lære i forskellige kontekster. Samtidig stiller det betydelige krav til deres evne til at navigere i gentagne overgange og etablere sig fagligt og socialt flere gange undervejs. Social- og sundhedsuddannelserne er således kendetegnet ved en høj grad af omskiftelighed, som forudsætter fleksibilitet, tilpasningsevne og relationskompetence.

Det er imidlertid ikke kun eleverne, der skal kunne håndtere denne kompleksitet og omskiftelighed. Det omgivende system må tilsvarende være gearret til at understøtte vekselvirkningen mellem skole og oplæring. Det handler dels om den støtte, eleverne har adgang til fra skole, oplæringsvejledere, uddannelseskonsulenter mv. og dels om kvaliteten af samarbejdet mellem disse aktører. Som det fremhæves i citaterne fra interviewet med SEVU, er det netop i dette samarbejde, at potentialet i vekseldannelsesmodellen for alvor kan realiseres.

Organiseringen af social- og sundhedsuddannelserne indebærer, at elever bevæger sig på tværs af flere organisatoriske og faglige kontekster. Dette kan skabe oplevelser af fragmentering i deres uddannelsesforløb og stiller krav til koordinering og sammenhæng på tværs. I mange kommuner håndteres dette ved at etablere funktioner, der skal understøtte kontinuitet og fungere som et stabilt kontaktpunkt for eleverne. Som SEVU peger på, varierer disse løsninger imidlertid betydeligt på tværs af kommuner, hvilket afspejler forskellige tilgange til at håndtere uddannelsens iboende kompleksitet.

Man er jo en del af et fællesskab på en anderledes måde, når man tager en erhvervsuddannelse, ikke også, så man bliver ansat i en organisation i en eller anden HR afdeling jo, som er langt væk fra den enhed hvor man faktisk er i oplæring kan man sige. Så det er jo også det, der er på spil i det arbejde omkring oplæring. Og der er nogle kommuner der går meget op i, du har én, person, som du altid kan gå til. Jeg er din mentor, eller jeg er din et eller andet første person, eller hvad de kaldet det, et eller andet ikke. Og nogle har også nogle kommunekonsulenter, altså der er mange forskellige, jeg har set rigtig meget forskelligt hvordan man prøver at håndtere lige præcis den udfordring der (SEVU).

Der er jo forskellige måder at gribe det samarbejde an på, det har I muligvis også opdaget når I har været rundt omkring og spørge ikke også, der er nogle der har digitale systemer som sikrer noget overlevering, så er der nogen der har en ensartet læringsaftale på tværs af kommune og skole, og så er der altså, forberedende samtaler og altså, så det kan gribes an på mange forskellige måder (SEVU)

ET UDVIKLET STØTTENET MED MERE SYNLIGHED

Noget, der fremstår som særligt vigtigt i relation til uddannelsens mange skift mellem skole og oplæring samt mellem forskellige oplæringssteder, er de støttetiltag, eleverne har adgang til undervejs. Både på skolen og i oplæringen findes der et net af støttestrukturer, hvilket også fremhæves i interview med støttefunktioner, ledelse, samarbejdskommuner og SEVU. Støttestrukturerne er altså til stede, men spørgsmålet er, om de aktiveres i tilstrækkelig grad – og ikke mindst om eleverne er tilstrækkeligt bevidste om de muligheder for hjælp og støtte, der findes undervejs i uddannelsen, både på skolen og i oplæringen.

Som tidligere beskrevet i forløbstyperne fremhæver eleverne især, hvordan den støtte, de har fået i skoleforløbene, har været afgørende – på forskellige områder og i forskellig grad. Det er ofte tidligt i forløbet, særligt på grundforløbet og med skolens hjælp, at elever bliver opmærksomme på deres udfordringer, og at der iværksættes væsentlige støttetiltag. I elevernes perspektiv opleves det imidlertid ofte, som om støtten forsvinder, når de kommer i oplæring.

Den opsporing og koordinering, som støtteenheden og psykologisk rådgivning (PR) beskriver i interviewene, foregår rundt om eleverne og fremstår altså til dels usynlig for dem. Det er vanskeligt entydigt at pege på årsagen til det, men der peges på, at nogle elever først "kalder på hjælp" i oplæringen, når udfordringerne er vokset sig (for) store, eller når de slår ud i fraværstatistikkerne. PR peger på, at det også kan hænge sammen med, at det kræver overskud at række ud i perioder med høj belastning. Fra politisk side er der i den seneste politiske aftale (BUVM, 2025) netop øget fokus på skolens rolle i at understøtte sammenhængen mellem skole og oplæring, fx gennem tættere kontakt til elever under oplæring, mere specialpædagogisk støtte og besøg hos frafaldstruede elever.

SOSU-uddannelsen er en kompleks uddannelse, og som på andre erhvervsuddannelser er mange aktører involveret. Det er både en styrke ved uddannelsen, men kan også betyde, at ansvaret for fx støtte til elever i oplæring risikerer at falde mellem forskellige stole. Elevernes oplevelse af forskelle i støtten på skoleforløb og i oplæringen er et eksempel på, hvor afgørende samarbejdet mellem uddannelsens aktører – skole, oplæringssteder, kommuner, regioner og lokale uddannelsesudvalg – er for uddannelsens samlede kvalitet og for elevernes muligheder for at gennemføre den. I forhold til samarbejdet om støttetiltag kan det derfor være relevant at undersøge, hvordan støttestrukturen kan forenkles og gøres mere gennemskuelig for eleverne.

42 % af de respondenter i spørgeskemaet, der har modtaget støtte i skolen (n=92), angiver, at støtten hjalp dem til bedre koncentration. 48% at støtten gav dem lyst til at komme i skole igen, og 52% at støtten var direkte medvirkende til, at de kunne fortsætte uddannelsen. 7% angiver, at de ikke fik den støtte, de mener, de havde brug for.

77 % af respondenterne i spørgeskemaet angiver, at de på forskellige måder har oplevet at have brug for hjælp under oplæring/praktik bl.a. til faglige udfordringer, sprog, mobning på arbejdspladsen og personlige udfordringer. 19 % har fået hjælp til faglige udfordringer. 76% har henvendt sig til en person fra oplæringsstedet, mens 40% angiver en person fra kommunen.

Min opgave er jo at følge op i forhold til om eleven når sine mål. Det kan der jo nogle gange være en udfordring med, så prøver vi at støtte både vejleder og elev i forhold til denne her proces. Det er jo også det der med, at der er forløb, som ikke går så godt, så prøver vi at løse det lokalt, og hvis det ikke kan løses lokalt jamen så kontakter vi [konsulent] og siger, vi har altså en udfordring herude med den her elev og så prøver de at tage sagen derfra (Samarbejdskommune)

TID OG PLANLÆGNING CENTRALT I OPLÆRING

Formålet med erhvervsuddannelsernes vekslen mellem skoleforløb og oplæringsforløb på en arbejdsplads er, at den faglige kvalificering sker i samspillet mellem skolens teoretisk-praktiske læringsrum og oplæringsstedernes læring i den daglige drift. Samtidig betyder det, at færdiguddannede kan glide direkte ind på arbejdsmarkedet, fordi de under uddannelsen opnår stærke arbejdsmarkedskompetencer. Men tempoet på en arbejdsplads kan være højt, og selv om det er en del af hverdagen og læringen, fortæller nogle elever i undersøgelsen om oplæringsperioder præget af tidspres, til tider kaotisk planlægning og underbemanding. Det kan betyde, at elever i højere grad indgår i normeringen for at få arbejdspladsen til at hænge sammen, mens uddannelsesperspektivet træder i baggrunden.

Som beskrevet i forløbstyperne kan både tidspres og perioder med langsommelighed gøre det vanskeligt for eleverne at arbejde systematisk med oplæringsmålene. En del elever efterlyser i den forbindelse, at de lange oplæringsperioder på fem måneder forkortes, da det kan reducere perioder med oplevet stilstand i den faglige progression. Det er dog også værd at fremhæve, at mens nogle elever oplever at blive overladt til sig selv eller til et fagligt tomrum, oplever andre det som en mulighed for at vise ansvar og selvstændighed.

I interviewene med kommunerne understøttes elevernes beskrivelser af, at særligt de første oplæringsperioder i plejesektoren kan variere betydeligt i kvalitet – både i forhold til introduktion, vejledning og tid til arbejdet med oplæringsmålene. Nogle steder er der klare strukturer og en tydelig planlægning for eleverne, mens man andre steder i højere grad må kæmpe for at skabe rum til opgaver og refleksion. Det er her vigtigt at fastholde, at elever i oplæring fortsat er under uddannelse. Kvaliteten af oplæringen – ikke mindst i elevernes perspektiv – er tæt knyttet til muligheden for refleksion, bevidsthed om faglig progression og til at vide, at man arbejder med læringsmålene.

Dette peger på et behov for opmærksomhed på, hvordan elever klædes på til oplæringsperioderne – ikke mindst i forhold til at sætte grænser og skabe rammer og tid til at være elev – samt på vigtigheden af, at oplæringsmålene prioriteres. På den måde kan eleverne både indgå som en del af arbejdspladsens fællesskab og samtidig fastholde fokus på deres uddannelse og oplæringsmål.

63 % af respondenterne i spørgeskemaet følte sig godt informeret om oplæringsstedet, inden de startede – 21 % gjorde ikke. 74 % følte sig godt taget imod i starten – 15 % gjorde ikke. 64 % angiver, at de blev godt introduceret til opgaver – 20 % gjorde ikke. 79 % angiver, at de kan klare opgaverne i eget tempo – 9 % gjorde ikke.

Det skal bemærkes, at der kun er 175 elever, der har svaret på spørgsmålet om oplæring, da knapt en fjerdedel af respondenterne ikke havde været i oplæring på svartidspunktet.

67 % angiver, at de får tid til at arbejde med oplæringsmål – 18 % gjorde ikke. 74 % angiver, at de havde god tid til opgaverne i løbet af dagen – 8 % gjorde ikke. 86 % oplever at de blev dygtigere i oplæringen – 4 % gjorde ikke.

Jeg synes godt, vi kan se, at de steder, hvor ledelsen ikke er lige så synlig, jamen der kan eleverne måske godt i højere grad få indtrykket af, at de er mere arbejdskraft, end at de er elever ikke, og så kan det være svært, når man står som helt ny elev på 20 år for eksempel at sige fra, når man får en opgave og 'kan du ikke lige hjælpe her, kan du ikke lige hjælpe her' (Samarbejdskommune)

VEJLEDNING KRÆVER TID OG SAMARBEJDE

Elever i oplæring er knyttet til en vejleder, der fungerer som faglig sparringspartner og rollemodel. Oplæringsvejlederen har ansvar for at sikre, at eleverne har de rette betingelser for at nå deres oplæringsmål, hvilket indebærer planlægning, vejledning, feedback og løbende vurdering af faglig progression. Når eleverne i undersøgelsen fortæller om gode oplevelser i oplæringen, fremhæves netop adgangen til faglig sparring, feedback i hverdagen, mulighed for at stille spørgsmål og reflektere med vejleder eller kolleger samt hjælp til overblik og planlægning af oplæringsmålene. Det kan fx indebære tid til at læse teori eller fælles refleksion, især på steder med flere elever. Gode forløb kendetegnes også ved introduktions-, midtvejs- og afslutningssamtaler samt tildeling af ny vejleder ved fravær. Som beskrevet i forløbstyperne kan dette dog være vanskeligt i perioder med tidspres og underbemanding på oplæringsstedet.

Samtidig efterlyser eleverne – særligt dem, der oplever udfordringer – tættere opfølgning og anerkendelse af deres oplevelser i oplæringen, når de kommer på skoleforløb. Flere undervisere fortæller om gode erfaringer med refleksionsdage og problembaseret undervisning, hvor elever kan dele og bearbejde deres erfaringer. Samtidig peger underviserne på, at skolens begrænsede kontakt til oplæringsstederne gør løbende dialog og forventningsafstemning vanskelig. Dette bekræftes af samarbejdskommunerne, som fremhæver driftspres og organisering som afgørende vilkår, men også fortæller om tiltag som fuldtidsvejledere, der trækkes ud af normeringen for at sikre tid til elever og læringsmiljø. En politisk aftale (BUVM, 2024) professionaliserer desuden oplæringsvejlederfunktionen gennem faglig opkvalificering og udvikling af nye vejledningsmetoder. SEVU peger dog på, at selv om lovgrundlaget er ens, kan kommunernes selvstyre vanskeliggøre et systematisk overblik over lokale vejledningspraksisser.

Frem for at fokusere på individuelle vejledere eller oplæringssteder synes det derfor mere frugtbart at rette opmærksomheden mod de – ofte pressede – tids- og opgavevilkår i sektoren, og hvordan de kan håndteres, så elevernes muligheder for vejledning og faglig udvikling bevares. Det handler også om samarbejdet mellem uddannelsens aktører for at sikre kvaliteten af den samlede social- og sundhedsuddannelse – herunder samarbejdet mellem skole og oplæringssteder om det faglige indhold i elevernes forløb og om mulighederne for at skabe mere løbende udveksling om elevernes faglige udvikling på tværs af skole- og oplæringsforløb.

47% af respondenterne i spørgeskemaet er meget enige, og 32% enige i, at de har en god relation til oplæringsvejleder” (i alt 79%), mens 11% samlet set er uenige/meget uenige.

Det er jo en uddannelse, som har fået et stort fagligt løft (...) måske kan det også være lidt sværere for oplæringsvejlederne at følge med. Så kan man godt sende dem på nogle forskellige vejlederkurser og så videre, men hvis de så ikke rigtigt har tid løbende til at sætte det i spil, det de lærer på det kursus. Hvordan bruger du det så, det er jo den der ledelsesopbakning. Så tror jeg de synes, det er en sværere opgave at have eleverne og give dem den rigtige form for vejledning. (Samarbejdskommune)

Det er helt lokalt forankret hvordan man gør det. Og der er i hvert fald 98 forskellige modeller (...) Det er en del af det kommunale selvstyre, at kommunerne selv beslutter, hvordan midlerne skal organiseres, hvor mange uddannelseskoordinatorer eller uddannelsesvejledere, der ligesom er, om nogen skal både have borgere og vejledning eller fuld vejledning, altså, det kan FEVU [Fællesudvalget for Erhvervsrettede Velfærdsuddannelse] ikke være smagsdommer for. (SEVU)

FAGLIG UDVIKLING I ET TEMPOFYLDT HOVEDFORLØB

Som analyserne i første del viser, oplever mange elever hovedforløbet som tempofyldt og komprimeret, og de mange skift mellem oplæringspladser og skoleforløb kan være krævende – især for elever, der har haft svære oplevelser i oplæringen eller har brug for tydeligt overblik og struktur. Det kan opleves som et pres, når undervisning, eksamener og projekter ligger tæt, særligt mod slutningen af uddannelsen, som for nogle elever kan denne omstilling kan være særligt krævende i perioder, hvor der i forvejen er mange faglige og personlige forhold at balancere. Farmakologiprøven nævnes af nogle elever som en stressende prøve, men også som et sted, hvor man oplever tydelig faglig udvikling og træder ind i en ny faglig rolle.

Underviserne peger også på, at overgangen fra grundforløb til hovedforløb kan opleves som et markant skift. Hvor grundforløbet ofte giver god tid til at arbejde pædagogisk med stoffet, er hovedforløbet præget af et højere fagligt niveau og et større stofomfang. Mange elever bliver her overraskede over tempoet og kompleksiteten i det faglige indhold. Underviserne beskriver dette som en form for stoftrængsel, hvor meget indhold skal behandles på relativt kort tid.

Samtidig rummer undervisningen på hovedforløbet betydelige faglige muligheder. Underviserne fremhæver, at det faglige niveau er både relevant og spændende, men at tempoet kan begrænse tiden til relationsarbejde og til at arbejde mere udforskende med værkstedstilgangen, hvor der kan tages udgangspunkt i den enkelte elevs måde at lære på. Det er særligt relevant i en mangfoldig elevgruppe, som tidligere fremhævet. Værkstedstilgangen rummer i den forbindelse netop et væsentligt potentiale, idet den muliggør differentiering gennem varierede arbejdsformer, individuelle læringsspor og tættere kobling til elevernes forudsætninger og praksiserfaringer.

Samlet set peger analyserne på, at uddannelsen rummer et højt fagligt ambitionsniveau og stærke muligheder for faglig udvikling, men også at tempo og organisering kan gøre det vanskeligt for nogle elever at finde ro til fordybelse. I den sammenhæng fremhæver nogle undervisere betydningen af fortsat opmærksomhed på at skabe tid til refleksion og relationer, så eleverne ikke alene tilegner sig faglig viden, men også udvikler den etiske tilgang til borgerne, som er central i faget.

*Der er enorm stoftæthed, når de kommer til SSA, de skal lære rigtig, rigtig meget, de skal ikke særligt meget i dybden, men de kan have store teoretikere, hvor de får tre på en dag, eller hvor de får en hel masse psykofarmaka på samme dag, som de skal forholde sig til. (...) Så har vi de fede værksteder, men når vi så har de kæmpe store hold, hvordan vi så får lavet nogle greb, hvor de får leget med det og får gjort det.. vi bliver blæst i nakken, fordi der er så stor stoftæthed. I hvert fald på SSA uddannelsen.
(Underviser)*

*Og så kommer de på hovedforløb, og det er en meget kort skoleperiode, de starter op på, og der er allerede fra dag et af, er der stoftrængsel, og så skal de jo ud i oplæring ret hurtigt, så der er heller ikke tid til... og selvom vi laver overleveringer, så er det jo... så kan man jo ikke få det hele med, så jeg ser i hvert fald der, at der er en stor udfordring.
(Underviser)*

FAGLIGE VURDERINGER MED MERE TYDELIGHED

Som det fremgik på tværs af forløbstyperne, er det en drivkraft, at eleverne oplever, at de lærer nyt undervejs, at de gør en forskel for borgere og patienter og at de rykker sig fagligt. Med andre ord er de ikke kun optaget af at få en eksamen, men i høj grad af at 'blive til' som kvalificerede fagpersoner. Derfor har det stor betydning, at eleverne får et tydeligt blik for deres faglige niveau og progression gennem uddannelsen. Det er også med til at motivere dem, når de møder udfordringer.

Som det også fremgik af nogle af forløbstyperne, kan oplevelsen af store hold presse visse elever, som føler sig usynlige for underviserne og derfor ikke har lyst til at sige noget i undervisningen. Det kan udfordre deres oplevelse af muligheden for at 'vise, hvad de kan' og dermed også deres oplevelse af at blive vurderet fair. Dette genkender vi fra anden forskning, som peger på, at elever søger at præstere godt i forhold til de vurderingskriterier, de antager, lærerne anvender og 'ser' dem med, og at der er en vis præstationsmotivation forbundet med at blive 'set' og 'anerkendt' af underviserne (Louw & Katznelson 2018; Katznelson et al. 2022).

Der kan naturligvis være forskel på, hvordan yngre og lidt ældre elever oplever dette. Fælles er dog, at faglig vurdering er central for deres oplevelse af progression. Når betingelserne for vurdering opleves uklare, kan det derfor skabe faglig usikkerhed hos eleverne.

Underviserne peger på, at det til tider kan være udfordrende at foretage faglige vurderinger og skabe et tilstrækkeligt grundlag for at vurdere den enkelte elev. Særligt tre forhold fremhæves som udfordrende: store hold, gruppearbejde og begyndelsen af uddannelsen, hvor det kan være vanskeligt hurtigt at danne sig et fagligt billede af eleverne. Underviserne fortæller, at de udvikler forskellige metoder til at håndtere dette. Et eksempel er et fælles skema med billeder af eleverne, hvor underviserne kan notere, når en elev har sagt noget, der kan indgå i en faglig vurdering. På den måde kan underviserne skabe et vurderingsgrundlag, selv når de møder mange elever i undervisningen. Samtidig er det fortsat væsentligt for eleverne, at kriterierne for vurderingerne er synlige og klare.

Undersøgelsen peger således på, at klare og tydelige vurderinger er afgørende for elevernes progression. Opmærksomhed på tydelige vurderingskriterier og vurderingsformer kan derfor være en væsentlig måde at imødekomme den faglige usikkerhed, som nogle elever kommer til uddannelsen med, og samtidig styrke deres faglige progression og faglige tilblivelse.

23% af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen er meget enige og 38% enige i, at lærerne giver gode tilbagemeldinger på deres opgaver (i alt 61%). 23% svarer hverken enig eller uenig, mens 16% samlet set er uenige/meget uenige.

Blandt de respondenter, der har gået på GF2 (n=199), vurderer ca. 8%, at de faglige krav er for store, ca. 65% at de er tilpas, ca. 21% at de er for små, mens ca. 6% svarer ved ikke. For hovedforløbet vurderer ca. 21% af respondenterne kravene som for høje, ca. 61% mener, at de er tilpas store, ca. 14% at de er for små, mens ca. 5% svarer ved ikke.

Når eleverne starter, så skal vi kunne give dem del-karakterer i løbet af fire uger. Så kravet til os som undervisere, det er, at vi nærmest kan pensum udenad, og det er fire bøger, de skal vurderes i. (...) Så det bliver sådan lidt åndssvage baggrunde, vi bedømmer dem på. Og det er sådan lidt på skøn. (...) For som underviser når vi ikke alle 60 elever i løbet af fire uger (Underviser)

REALISTISK REKRUTTERING

Med en social- og sundhedsuddannelse får man adgang til et mangfoldigt arbejdsmarked og skal kunne håndtere krævende faglige opgaver inden for sundhed, omsorg og pleje på forskellige arbejdspladser. Uddannelsen kvalificerer via skole- og oplæringsforløb, der bringer eleverne rundt i forskellige faglige aspekter og giver indblik i arbejdsmarkedets krav inden for branchen. Det betyder også, at uddannelsen er krævende både fagligt og strukturelt, og langt fra alle kan honorere dens krav.

Elever, undervisere, samarbejdskommuner, ledelse og SEVU fremhæver alle, at man som elev skal kunne mestre svært fagligt stof, komplekse opgaver, mange skift, sociale samarbejdsflader samt uforudsete udfordringer. Uddannelsen er desuden præget af en mangfoldig elevgruppe, både hvad angår alder, baggrund og tidligere uddannelse. Politisk pres for at rekruttere flere til sektoren betyder, at elever også rekrutteres via fx jobcentre, hvilket øger diversiteten yderligere. På tværs af interviews udtrykkes bekymring for dette.

Underviserne peger på behov for opkvalificering af pædagogiske kompetencer, mens kommunerne oplever vanskeligheder med at vurdere elever fagligt, personligt og motivationsmæssigt, inden de ansættes. Kommunerne understreger, at uddannelsen både skal rumme diversitet og være realistisk – ikke alle kan blive SOSU. Om udfordringerne skyldes diversiteten, behovet for pædagogisk opkvalificering eller elever med uklare forudsætninger – eller en kombination af disse faktorer – er vanskeligt at fastslå entydigt.

Samarbejdskommunerne peger dog på, at det politiske rekrutteringspres bedst håndteres, hvis elever med uklare forudsætninger i første omgang rekrutteres til social- og sundhedshjælperuddannelsen, hvor de faglige krav er mere overkommelige. Det kan spare elever for nederlag og samtidig sikre sektoren mere personale. Efter nogle års erfaring kan disse elever have øget mulighed for at klare de højere krav i assistentuddannelsen og eventuelt videreuddanne sig. Indsatser, hvor potentielle elever kan afprøve uddannelsen i fx fire måneder, nævnes også som nødvendige for at matche uddannelsens høje faglige krav.

Men jeg siger til ansættelsessamtalen, at det er en benhård uddannelse, og vi er meget optaget af du bliver meget dygtig, så dygtig som du kan altså. Og kan de blive dygtigere end det, så vil vi meget gerne have det. De har et totalt stort ansvar. (Samarbejdskommune)

Vi har jo lav ledighed, så dem der kommer fra jobcentrene, er ikke altid nogen kandidater, som vi ligesom mener er kvalificeret eller parat til det eller i det hele taget motiveret. De er bare blevet skubbet i ryggen, fordi alle kan jo blive SOSU og det kan de altså ikke. Det får vores fag til at tabe status i jagten for at få nogen, som ikke engang bliver der på sigt, fordi de ikke er så stærke kandidater. (Samarbejdskommune)

Vi får nogle elevtyper, som jeg ikke har mødt før (...) som måske har lidt tunge diagnoser. Og hvor jeg tænker, det er måske jobcentret, de har fundet ud af, at de kan lokke mange med, at man får en løn under uddannelsen. Men måske har dem, der starter op, ikke følelserne med på, 'hvad er det egentlig, jeg skal ud i', altså det etiske, 'hvad er det, jeg skal ud og arbejde med, hvad er det, jeg skal ud og præstere, når jeg er færdig'. (Underviser)

GOD UNDERVISNING MED SOLID UNDERSTØTTELSE

Interviewene med eleverne viser, at de generelt er meget positive over for skoleforløbene og oplever det som trygt at vende tilbage til skolen mellem oplæringsperioder. Spørgeskemaundersøgelsen bygger på relativt få besvarelser og skal tolkes med varsomhed, men peger også på, at mange elever finder undervisningen inspirerende, at lærerne forklarer stoffet tydeligt og fungerer som rollemodeller. Som fremhævet i forløbstyperne virker særligt praksisrelateret undervisning på grundforløbene og i praksislab motiverende. På hovedforløbet opleves undervisningen som mere teoretisk og fagligt tung, og den fungerer bedst, når den kobles tydeligt til erfaringer fra oplæringen.

Socialt fungerer skolen også godt. Mange elever oplever tryghed på holdet, gensidig støtte og hjælp samt indsats fra skolens side for at skabe en god start. Skiftende grupper kan dog udfordre nogle elever, især fordi de i oplæringen løbende skal forholde sig til nye relationer, mens andre værdsætter variationen og mødet med forskellige medstuderende.

Overordnet fungerer undervisning og skoleforløb således godt, men undersøgelsen peger også på, at det kræver en ikke ubetydelig indsats fra underviserne. Den mangfoldige elevgruppe forudsætter store differentieringskompetencer, og underviserne bruger mange ressourcer på relationsarbejde, teambuilding og holdorganisering. Samtidig peger de på organisatoriske udfordringer, fx behovet for at vikariere på tværs, hvilket kan reducere tiden til forberedelse og relationsarbejde. Nogle undervisere oplever, at de må "kæmpe med næb og klør" for at forblive tilknyttet et hold.

Fagpersoner i støttefunktioner fremhæver, at elevernes behov for struktur, genkendelighed og mindre hold kan gøre det vanskeligt at etablere forudsigelige og trygge læringsrum. Selvom meget fungerer godt i undervisningen og på skolen, kan det derfor være relevant at overveje, hvordan rammerne for undervisningen kan fortsætte med at understøtte den forudsigelighed, tryghed og ro, som eleverne fremhæver som styrker ved skoleforløbene.

75% af respondenterne i spørgeskemaet oplever, at undervisningen på skolen er inspirerende. 84 % at lærerne er gode til at forklare tingene. 64 % oplever lærerne som faglige rollemodeller.

80 % af respondenterne føler sig trygge på deres hold. 75 % oplever, at man støtter og hjælper hinanden. 71 % at skolen gør meget for at få dem til at føle sig godt tilpas i starten. 17 % angiver dog, at de er bange for at blive til grin, hvis de siger noget i timen.

Jeg ser mig selv nogle gange som sådan en and. Der er hovedet og kroppen ovenover vandet, den er i ro, og så kører fødderne nedenunder for fuldt drøn. Fordi vi arbejder specialpædagogisk, vi arbejder neuro-pædagogisk, altså, hvad vi sætter i spil i sådan en hverdag for at få skabt en undervisning, der når dem, altså fordi klasserummet er så multidifferentieret, så vi er jo, kæft vi er på arbejde, når vi arbejder. (Underviser)

Det er jo virkelig at kæmpe med næb og klør for at holde fast i relationen til eleverne, for at de kan føle sig trygge. Men også for at man kan bygge oven på det, de har fået med, så vi ved lidt om hvad, de har fået med sig, så man hele tiden kan relatere til, 'jamen kan I huske, da vi havde og sådan'. (Underviser)

ETIK OG DANNELSE KRÆVER TID OG RUM TIL REFLEKSION

På tværs af undersøgelsen fortæller eleverne om en markant faglig og personlig udvikling gennem uddannelsen. Den faglige tilblivelse spiller en central rolle, og eleverne vokser gradvist ind i en mere selvsikker og selvstændig rolle som professionelle social- og sundhedsassistenter og –hjælpere – særligt mod slutningen af uddannelsen.

Underviserne fremhæver især faglig tilblivelse med fokus på 'etik' og 'dannelse'. Et eksplicit fokus på faglig dannelse er indarbejdet i den lokale undervisningsplan og styrker både elevernes faglige identitet og opfattelsen af faget og uddannelsen. Ledelsen på SOSU H fremhæver dannelsespotentialer i simulation og praksislab, hvor elever træner handle- og dømmekraft i realistiske situationer og SEVU peger på, at det dannende aspekt i relationen og omsorgen for borgeren rummer både faglige kompetencer og betydelig personlig udvikling.

Historisk set ligger dannelse som en del af erhvervsuddannelserne helt tilbage til dengang kommuner var inddelt i lav, hvor elever boede hos deres mester og blev til både fagligt, socialt og identitetsmæssigt (Nielsen et al. 2021). Dette har ændret sig meget siden og generelt ser vi tendenser til en samfundsmæssig acceleration (Rosa, 2013), som også påvirker uddannelsessystemet og kan have konsekvenser for elever, der ofte oplever at mangle tid til fordybelse (Katznelson et al, 2022). Det er derfor et opmærksomhedspunkt generelt for uddannelser og også for social- og sundhedsuddannelserne at sikre tid og rum til fordybelse, refleksion og vejledning gennem hele uddannelsesforløbet. Dette kan især være afgørende for at kunne fastholde og styrke udviklingen og det stærke fokus på etik og dannelse.

Når uddannelsen lykkes, skaber den ikke blot dygtige faglærte social- og sundhedsmedarbejdere – den danner mennesker, der kan gøre en forskel i fremtiden.

Men der er jeg bare rigtig glad for, at det med faglig dannelse er blevet skrevet ind, fordi det er jo en måde vi kan klæde dem på personligt, at de skal være med til at ændre denne der måde at blive kigget på fra vores samfund af. Rent pædagogisk har vi jo også nogle opgaver, hvor vi starter her "hvad kan vi?" og så det der med at finde ud af til sidst "hold da op og se, hvad svarede jeg her?" og "gud ja, jeg kan jo alt det her, hvor meget kan jeg egentlig til sidst?" Sådan så de også selv bliver opmærksomme på, at det er altså ikke bare et job, altså det er virkelig, de kan sindssygt mange ting. (Underviser)

Det [simulation] har så mange tilhørende effekter, både med at det skaber et fællesskab for en gruppe der står og arbejder med en opgave, det skaber en følelse af at have noget handlekraft, og det træner også noget dømmekraft. Det her med, når vi står med noget konkret og skal observere eller arbejde med noget, altså så bliver det indlejret på en anden måde, og det er i høj grad det, der er brug for, også i den fremtid de kigger ind i med faste teams og helhedspleje, og alt muligt andet. Der er det jo i høj grad dømmekraften og handlekraften, der også skal trænes, og den, for mig at se, så er det faktisk nogle af de ting, der ligger lidt i grænsfeltet mellem uddannelse og dannelse, fordi det er også noget med, hvordan er man i sin fagidentitet, hvad er det for en faglig dannelsesproces, man også går igennem. (Ledelse)

HANDLINGSRETTEDE ANBEFALINGER

DEN SIDSTE DEL AF RAPPORTEN, HVOR VI PRÆSENTERER EN RÆKKE OVERORDNEDE HANDLINGSRETTEDE ANBEFALINGER, DER HENHOLDSVIS STYRKER OG UDFORDRER ELEVERNES GENNEMFØRSEL OG FAGLIGE TILBLIVELSE.

Vi har i det foregående undersøgt elevernes møde med social- og sundhedsuddannelsernes komplekse struktur med mange skift mellem oplæringssteder og læringskontekster samt mødet med forskellige relationer, krav og forventninger og hvad det betyder for eleverne på godt og ondt.

På tværs af analyserne træder følgende fællestræk frem, som både kan styrke og udfordre gennemførelse og faglig tilblivelse på tværs af den mangfoldige elevgruppe.

FORHOLD DER STYRKER GENNEMFØRSLEN OG DEN FAGLIGE TILBLIVELSE

1. Skab tydelig struktur og synlig progression

Sørg for klare rammer, målrettede opgaver og løbende faglig feedback. Brug tydelige vurderingskriterier og eventuelt små delmål, så eleverne kan se deres udvikling og oplever mestring undervejs. Dette skaber tryghed, selvtillid og motivation hos eleverne, som ofte har brug for konkrete pejlemærker i deres læring og progression.

2. Gør læring praksisnær og meningsfuld

Kobling mellem teori og praksis er afgørende. Lad eleverne arbejde med autentiske opgaver, borgerkontakt og relevante situationer, hvor de kan se betydningen af deres indsats. Kombiner det gerne med sociale aktiviteter og rammer for gode holdfællesskab, der understøtter samarbejde og gensidig støtte.

3. Understøt overgangene mellem skole og oplæring

Samarbejde er et nøglepunkt. Følg op på eleverne, når de skifter mellem skole og oplæring. Tag godt imod dem og send dem godt videre. Sørg for kontinuitet i mål, vejledning og faglig fokus. Hjælp dem med at navigere i forskellige praksisfællesskaber og arbejdskulturer på tværs af skole og oplæring, så oplevelsen af læring, sammenhæng og progression styrkes.

4. Brug vejledning og støttestrukturer aktivt

Vær opmærksom på det netværk af støttefunktioner, der er til rådighed – både på skolen og på oplæringstederne. Opfordr eleverne til at bruge oplæringsvejledere, uddannelseskoordinatorer, mentorordninger og andre støttemuligheder, og sørg for tidlig opsporing af udfordringer, så ingen elever falder igennem.

5. Tilbyd højt fagligt niveau med realistiske udfordringer

Tilrettelæg undervisning og oplæring, så eleverne møder relevante og passende krævende faglige udfordringer. Giv dem mulighed for at udvikle stærke kompetencer og træde ind i en tydelig faglig rolle, samtidig med at der tages højde for variationen i elevgruppen på, så alle kan følge med og opleve succes.

FORHOLD DER UDFORDRER GENNEMFØRSLEN OG DEN FAGLIGE TILBLIVELSE

1. Komplexitet og manglende overblik

Mange skift mellem skole og oplæring, højt tempo og store mængder stof kan være overvældende. Sørg for at skabe tydelige rammer, struktur og overblik, så eleverne kan opleve ro, mestring og progression.

2. Begrænset vejledning og støtte

Når introduktion, feedback og vejledning er uklar eller mangler, risikerer eleverne at miste motivation og faglig retning. Vær synlig, tilgængelig og aktiv med løbende sparring og vejledning både på skole og i oplæring.

3. Hyppige overgange kræver understøttelse og samarbejde

Skole- og oplæringsforløb skifter ofte, og eleverne skal finde sig til rette både socialt og fagligt flere gange undervejs i uddannelsen. Koordiner støtte mellem aktører og skab trygge overgangsforløb, så læringen ikke går tabt.

4. Personlige og strukturelle belastninger

Faglige krav kombineret med personlige udfordringer eller underbemanding i oplæringen kan skabe pres. Vær opmærksom på elevernes trivsel, og giv plads til refleksion og vejledning, selv under travle perioder, både i oplæringen og på skolen.

5. Elevdiversitet og organisatoriske rammer

Store hold, forskellige forudsætninger og politisk rekrutteringspres udfordrer undervisning og vurdering. Planlæg differentiering, tydelige vurderingskriterier og fleksible læringsrum for at sikre, at alle elever kan følge med og udvikle sig

BAGGRUNDSMATERIALE

KVALTITATIVE DATA

ELEVINTERVIEW	GF1	GF2	HF	i alt
1. runde interview	15	20	10	45
2. runde interview		8	23	31
3. runde interview			15	15
Interview alt				90

ANDRE INTERVIEW	Antal personer
Undervisere	15
Støtte (PPR og SPS)	8
Ledelse	4
Samarbejdskommuner	6
SEVU	2
I alt	35

Alle interview er lavet i overensstemmelse med GDPR regler.
Alle informanter og citater er pseudonymiseret.

Interview med elever i tre runder henover uddannelsen

I første runde har vi interviewet 45 elever på uddannelsen til social- og sundhedsassistent og -hjelper. Enkelte elever på GF1 var dog i tvivl om, hvorvidt de ville fortsætte på uddannelsen, og flere har efterfølgende valgt andre veje. Ud af de 45 elever har vi geninterviewet 31 i anden runde og 11 i tredje runde. Flere elever fra første runde faldt fra inden anden runde på grund af manglende kontakt, sygdom, barsel eller manglende ønske om deltagelse. Tilsvarende faldt nogle af de 31 geninterviewede fra inden tredje runde, hvilket resulterede i 11 enkeltinterview ud af den oprindelige population. Disse er suppleret med fire nye interview med elever, der ikke har deltaget tidligere.

Samlet har vi udført 39 enkeltinterviews og 9 fokusgruppeinterviews i første og anden runde, mens tredje runde udelukkende bestod af 15 enkeltinterview. Spørgeguides varierede mellem runderne:

- **Første runde:** valg af uddannelse, socialt og fagligt i undervisningen, hjælp og støtte samt forestillinger om fremtiden.
- **Anden runde:** opfølgning på erfaringer siden sidst, opstart, erfaringer i oplæring, typisk uge og motivation for uddannelsen.
- **Tredje runde:** fokus på vejen gennem uddannelsen og faktorer, der har været betydningsfulde for gennemførelsen.

Gruppeinterview med fagpersoner

Vi har interviewet 35 fagpersoner: undervisere, støttefunktioner, ledelse på SOSU H, samarbejdskommuner og SEVU. Der blev afholdt to fokusgrupper med undervisere samt én med hver af SPS, PR, ledelse, samarbejdskommuner og SEVU. Fokus har været at belyse fagpersonernes perspektiver på udfordringer og muligheder af mere strukturel karakter, der har betydning for elevernes gennemførelse og frafald.

Observationer på GF1 og GF2

Ved projektets opstart gennemførte forskerholdet flere dages observation af undervisningen på afdelingerne i Hillerød (GF1), Skelbækgade (GF1) og Brøndby (GF2) med henblik på at få indblik i undervisningen og udvikle første spørgeguide.

KVANTITATIVE DATA

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført online via SurveyXact i foråret 2025 og distribueret til alle elever på SOSU H via deres studiemail. I alt påbegyndte 332 elever spørgeskemaet. For at kunne indgå i undersøgelsen skulle respondenterne aktivt give samtykke ved spørgsmålet: "Ønsker du at deltage i undersøgelsen?" Besvarelser fra elever, der svarede "nej", blev ekskluderet – også hvis skemaet var fuldt udfyldt, da samtykke er en forudsætning for deltagelse. Besvarelser, der ikke var fuldførte, blev også ekskluderet, da de ikke gav tilstrækkeligt datagrundlag til analyserne.

Det endelige analyseudvalg består af 228 elever med både samtykke og fuldført besvarelse. Med udgangspunkt i SOSU H's samlede elevtal ($N = 3.858$) svarer det til en svarprocent på 5,9 %. Resultaterne bygger altså på besvarelser fra ca. 6 % af den samlede elevpopulation på tidspunktet for gennemførelse af surveyen.

Den lave svarprocent kan blandt andet skyldes elevgruppens hverdag og organisering. Mange elever er i oplæringsforløb, hvor de i perioder er væk fra skolen og har travle, praksisnære arbejdsdage, hvilket reducerer tid og overskud til at besvare spørgeskemaet. Forskning viser desuden, at webbaserede spørgeskemaundersøgelser ofte opnår lavere svarprocenter end undersøgelser administreret fysisk i undervisningen (Frederiksen et al., 2017). Da analyseudvalget udgør en relativt lille del af den samlede elevpopulation, anvendes spørgeskemabesvarelserne som supplerende datakilde. De kvantitative resultater fortolkes i sammenhæng med det omfattende kvalitative materiale og bidrager primært med et overblik, der sættes i relation til de kvalitative fund.

Stikprøvens sammensætning

Udover at være relativt lille, adskiller respondenterne sig en smule fra totalpopulationen på SOSU H. Der er relativt flere mænd og flere midaldrende/ældre i respondentgruppen, mens de yngste aldersgrupper er underrepræsenterede.

Det betyder, at resultaterne ikke afspejler hele populationen én til én, men primært giver indblik i de grupper, der er mest repræsenterede i materialet. Ved læsning af resultaterne bør man derfor være opmærksom på, at køn og alder kan påvirke de mønstre, der fremtræder, og at spørgeskemabesvarelserne ikke uden videre kan generaliseres til hele elevpopulationen.

LITTERATURLISTE

Børne- og Undervisningsministeriet (2024). *Aftale om flere social- og sundhedsassistenter og social- og sundhedshjælpere til vores sundhedsvæsen og ældrepleje*. [Aftaletekst om SOSU-uddannelserne](#)

Børne- og Undervisningsministeriet (2025). *Aftale om en markant styrkelse af erhvervsuddannelserne 2025*. [Aftale om en markant styrkelse af erhvervsuddannelserne 2025 | Børne- og Undervisningsministeriet](#)

Davies, B. (2000). *A body of writing, 1990-1999*. Rowman & Littlefield.

Davies, B. & Harré, R. (1990): Positioning: The discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1): 44-66.

Deci, E.L. og Ryan, R.M. (2008): "Self-Determination Theory: A Macro theory of Human Motivation, Development, and Health". *Canadian Psychology*, vol. 49, no. 3, s. 182-185

Eriksen, I.M., Vehkalahti, K. (2026). Cross-contextual Temporal Analysis: Experiences with Collaborative Analyses of Qualitative Longitudinal Data from Four Countries. In: Vehkalahti, K., Eriksen, I.M., Østergaard, J. (eds) *Growing Up Rural. Studies in Childhood and Youth*. Palgrave Macmillan, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-96-7127-4_3

Finansministeriet (2025). *Statistikudvalget på det offentlige område. Statusrapport 2025*. Finansministeriet. [Statistikudvalget på det offentlige område - statusrapport 2025](#)

Frederiksen, M, Gundelach P., og Nielsen, R. S., (2017) *Survey: Design, Stikprøve, spørgeskema, analyse*. Hans Reitzels forlag

Holland, J., Thomson, R., & Henderson, S. (2006). *Qualitative Longitudinal Research: A Discussion Paper*. London South Bank University, Families & Social Capital ESRC Research Group.

Jensen, A. W. (2012). *Sosu-elevs læring i skolepraktiksamspillet: analyser af klasserum, praktik og elevtilblivelser*. Ph.D-afhandling, Roskilde Universitet,

Katznelson, N., Pless, M., & Görlich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering: Om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag.

Louw, A. & Katznelson, N. (2018). *Karakterbogen. Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*. 6. udgave i serien *Ungdomsliv*. Aalborg Universitetsforlag

Nielsen, A. M. W., & Bruselius-Jensen, M. (2022). *Journey mapping som metode til at reflektere over deltagelse*. I M. Bruselius-Jensen, & A. M. W. Nielsen (red.), *Unge medbestemmelse og samfundsdeltagelse: tendenser, udfordringer og opmærksomhedspunkter* (s. 183-202). Frydenlund Academic.

Nielsen, A. M. W., & Sørensen, N. U. (2018). Journey mapping som forskningsmetode. In *Ungeperspektiver: Tænkninger og tilgange i ungdomsforskningen* (pp. 39-62). Aalborg Universitetsforlag.

Nielsen, K. T. H., Louw, A. & Katznelson, N. (2021). *Plads til at lære – på lærepladsen. Dannelse i mødet mellem ung og arbejdsmarked*. 11. udgave i serien *Ungdomsliv*. Aalborg Universitetsforlag.

Rosa, H. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University Press.

Rømer, T. A.. (2003). *Læring og evaluering i sprogspil*. *Nordic Studies in Education*, 23(1), 33-47