

# At falde fra eller til

Frafaldsanalyse for SØPU

2013

# At falde fra eller til

Frafaldsanalyse for SOPU

2013

**At falde fra eller til**

© 2013 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form  
på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

ISBN (www) 978-87-7958-737-3

# Indhold

<b>1</b>	<b>Resumé</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Indledning</b>	<b>7</b>
2.1	Baggrund	7
2.2	Formål og afgrænsning	8
2.3	Design	8
2.4	Rapportens opbygning	10
<b>3</b>	<b>Skolen</b>	<b>11</b>
3.1	Fortællinger fra skolen	11
3.2	Det faglige niveau i undervisningen	13
3.3	Lærer-elev-relationen – 1:1	16
3.4	Opsummering	17
<b>4</b>	<b>Praktikken</b>	<b>19</b>
4.1	Fortællinger fra praktikken	19
4.2	Samspil mellem skole og praktik	23
4.3	Opsummering	25
<b>5</b>	<b>Fastholdelsesindsatser på SÖPU</b>	<b>26</b>
5.1	Haves: særlige indsatser. Ønskes: større synlighed	26
5.2	Andre forhold	28
5.3	Opsummering	28

# 1 Resumé

SOPU oplever en stigning i frafaldet af elever, på trods af at fastholdelse af elever i en årrække har været prioriteret højt. Skolens trivselsundersøgelser viser et komplekst billede i forhold til sammenhænge mellem trivsel og frafald. 33 % af de elever, der har haft overvejelser om at stoppe på uddannelsen, angiver "personlige årsager" som baggrund for deres overvejelser.

SOPU har ønsket at komme bag om tal og statistikker for at få indsigt i de bagvedliggende fortællinger om frafald og fastholdelse. EVA fik derfor til opgave at lave en kvalitativ undersøgelse af frafald på SOPU med baggrund i interviews med elever.

Undersøgelsen dækker SOPU's afdelinger i henholdsvis Hillerød og København. Undersøgelsen bygger på:

- Interview med i alt 30 elever, der var faldet fra i 2013 – eller som havde overvejet at stoppe på uddannelsen
- Fokusgruppeinterviews med 10 uddannelseskonsulenter og praktikvejledere fra kommuner og Region Hovedstaden
- Data fra workshop med 21 pædagogiske medarbejdere på SOPU, heriblandt fastholdelsesteamet.

## Hvad viser undersøgelsen?

Undersøgelsen viser, at frafaldstematikken også på SOPU er kompleks, og at der er mange forskellige typer fortællinger om frafald. Men der er også nogle mønstre og tendenser, som går igen på tværs af det indsamlede datamateriale, og som peger på to overordnede temaer, der spiller en rolle i forhold til elevernes frafald. Det handler på den ene side om læringsmiljø og arbejdsform på skolen og på den anden side om forholdene og ikke mindst kravene i praktikken, som eleverne kan have svært ved at håndtere og leve op til.

## Skolen

Flere elever fremhæver, at de godt kan lide, når der er lærestyret tavleundervisning, og oplever, at der er for meget gruppearbejde uden tydelige mål. Gruppearbejdsformen udfordrer eleverne på tværs af deres faglige kompetencer og stiller særlige krav til elevernes sociale kompetencer, som kan være svære at honorere. Samtidig er der fagligt ambitiøse elever, der oplever, at gruppearbejdsformen lægger en dæmper på deres engagement og motivation, da de oplever at "skulle løfte" andre elever igennem deres uddannelse.

## Praktikken

To typer fortællinger er gennemgående, når det handler om oplevelserne i praktikken. Den første fortælling handler om, at eleverne undervejs i praktikperioden når til en erkendelse af at ville afbryde uddannelsesforløbet. Den anden hovedfortælling handler om, at eleverne ufrivilligt må afbryde uddannelsesforløbet, fordi de ikke består deres praktik.

## Første fortælling: Frafald under praktikken af flere grunde

Flere elever føler sig ikke klædt på til deres 1. praktikperiode og kunne ønske sig at have været på besøg på fx et plejehjem, før deres praktikperiode begynder.

En del elever fortæller, at de er kede af det i løbet af praktikken, hvilket blandt andet skyldes, at de får tildelt et stort ansvar og oplever pres i form af manglende tid med borgerne. Eleverne savner desuden mere regelmæssig kontakt til deres praktikvejleder i praktikken, og oplever at praktikvejlederne ofte har meget travlt med andre opgaver end at tage sig af dem.

Der er også elever, som beskriver, hvordan oplevelsen af ikke at kunne gøre noget for at forbedre vilkårene ude i praktikken medvirker til deres beslutning om at stoppe på uddannelsen. En del elevfortællinger går på, at "det var ikke det her, jeg ville", og at dette for alvor bliver tydeligt i løbet af praktikken.

### **Anden fortælling: Elever, der ikke består praktikken**

Elever på en SOSU-skole er ansat af enten en kommune eller regionen, som også har ansvaret for dem under deres praktikperiode, og de har 3 måneders prøvetid i praktikken. Her er tale om et regulært ansættelsesforhold, hvor eleverne oplever, at de kan "blive fyret" undervejs i deres uddannelse, hvis den kommunale eller regionale praktikvejleder / uddannelseskonsulent vurderer, at de ikke er egnede til at varetage jobbet. Flere af de ellers motiverede elever fortæller om, hvordan de – ofte til deres egen overraskelse – ikke får mulighed for at gennemføre praktikken og dermed heller ikke kan fortsætte deres uddannelse. De interviewede elever beskriver forskellige årsager til, at de ikke har fået mulighed for at fuldføre deres praktik. Fx for meget fravær (sygdom) sproglige udfordringer, dårlig timing (at man er for langsom til at udføre sine opgaver), eller at man ikke er professionel, men derimod eksempelvis udviser for "stor empati" overfor borgerne.

### **Hvad kan SÖPU gøre?**

EVA anbefaler SÖPU fremover at holde sig følgende punkter for øje i forhold til deres fokus på frafald:

- Fortsat fokus på det pædagogisk-didaktiske grundlag med henblik på undervisernes muligheder for differentiering samt styrkelse af relationen mellem undervisere og elever
- Fortsat fokus på at øge det konkrete samarbejde mellem skolen og praktikken med henblik på løbende videndeling om den enkelte elev og udfordringerne i praktikken
- En løbende opmærksomhed på forholdet mellem forebyggelse og "brandslukning", herunder relationen mellem kontaktlærere og fastholdelsesmedarbejdere.

## 2 Indledning

SOPU København og Nordsjælland, der tilbyder uddannelser inden for sundhed, omsorg og pædagogik i Hillerød og København, har gennem de seneste år oplevet en stigning i frafaldet blandt elever på alle uddannelser. Det er sket til trods for, at SOPU i samme periode har haft stor opmærksomhed på fastholdelse, dels gennem det kontinuerlige fokus forbundet med handlingsplan for øget gennemførelse, dels gennem en række konkrete fastholdelsestiltag. SOPU's bestyrelse har derfor bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre en kvalitativ analyse af frafaldsårsager. I denne rapport fremlægges resultaterne af analysen. Analyse og rapport er udarbejdet af evalueringskonsulent Stine Brynskov, evalueringsmedarbejder Louise Schjær Simonson og metodekonsulent Thomas Hem Pedersen.

### 2.1 Baggrund

Med den nationale målsætning om, at 95 % af en årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, er der stort fokus på fastholdelse. Det er nemlig tæt på 95 % af en årgang, der påbegynder en ungdomsuddannelse, men mange falder fra undervejs – især på erhvervsuddannelserne. Der er fra central side stort fokus på denne udfordring, men den enkelte erhvervsskole forventes også at adressere problemet. Bl.a. har det siden 2010 været et krav, at erhvervsskolerne udarbejdede årlige handlingsplaner for øget gennemførelse baseret på frafaldstal fra UNI-C.

På SOPU er udfordringen velkendt. Hvor der i 2010 var 14 %, som afbrød grundforløbet uden omvalg i løbet af de første seks måneder, var tallet i 2012 oppe på 21,6 %. Blandt elever på hovedforløbene har der fundet en næsten lige så stor stigning sted, idet der i 2010 var 11 %, som afbrød uddannelsen, mens tallet for 2012 var oppe på 16,6 %.

Skolens elevtrivselsundersøgelse fra 2012 viste tendenser til en sammenhæng mellem elevernes trivsel og frafald, men der var også stor kompleksitet at spore. For eksempel viste undersøgelsen, at der var højest elevtrivsel blandt elever på SOSU trin 1 og grundforløbet, mens eleverne på den pædagogiske assistentuddannelse havde den dårligste trivsel – bredt betragtet. Disse forskellige placeringer på trivselsbarometret til trods er der en klar tendens til, at frafaldet er størst på disse uddannelser, der altså tilsammen rummer både de mest og de mindst tilfredse elever.

De komplekse frafaldsprocesser er langt fra enestående for SOPU. Betydelige mængder af analyser og forskning om frafald, herunder også på SOSU-området, peger i retning af, at der ikke er enkle og entydige forklaringer på elevernes frafald. Og at der derfor heller ikke er enkle svar eller løsninger på problemstillingen, men derimod flere faktorer, som spiller ind – og ofte på samme tid. Blandt disse overordnede faktorer skelnes der typisk mellem på den ene side de faktorer, der har at gøre med elevernes personlige og sociale forhold, og på den anden side de faktorer, som er relateret til uddannelsesinstitutionen – herunder selve undervisningen, skolens fastholdelsestiltag og det sociale miljø.

Men hvilket billede får man, hvis man zoomer ind på lige netop de elever, der har gået – og stadigvæk går – på SOPU? Og hvilke fortællinger gemmer der sig bag de overordnede forklaringsmodeller og analyser? Hvad fortæller de elever, som rent faktisk er faldet fra uddannelsen? Eller som omvendt har valgt at fortsætte – på trods af deres tvivl og overvejelser om at stoppe?

## 2.2 Formål og afgrænsning

Denne undersøgelse skal kaste lys over spørgsmål som de ovennævnte. Ønsket har været at komme bagom det overordnede billede og sætte ord på de bevæggrunde og mønstre, der ligger bag elevernes frafald. Det har været en grundlæggende hypotese, at mange af disse bevæggrunde og mønstre vil falde under kategorien "personlige og sociale forhold", men håbet har været, at man – ved at gå i dybden med nogle konkrete frafalds- og fastholdelseshistorier – alligevel vil kunne identificere forhold, der enten har med skolen at gøre, eller som skolen vil kunne adressere. Formålet med undersøgelsen har således været at pege på SOPU's handlemuligheder fremover i forhold til fastholdelse af elever.

Dette formål betyder, at perspektivet altovervejende er de frafaldne og fastholdte elevers. Der er tale om en undersøgelse med udgangspunkt i disse elever, ikke om en evaluering af SOPU eller SOPU's samlede fastholdelsesarbejde. Når rapporten fx går ind og peger på udfordringer forbundet med undervisningsformerne på SOPU, er det udfordringer set gennem elevernes øjne, ikke en evaluering af undervisningsformerne som sådan.

Da ønsket har været at komme i dybden med konkrete frafaldshistorier, er der valgt en kvalitativ tilgang, hvilket beskrives i afsnit 2.3. Denne tilgang betyder, at antallet af historier, der indgår, er begrænset. SOPU har derfor valgt at afgrænse fokus for undersøgelsen til SOSU trin 1 (Social- og sundhedshjælper) og SOSU trin 2 (social- og sundhedsassistent).

Disse uddannelser udbydes både i Hillerød og i København, og undersøgelsen dækker begge adresser. Derfor har der medvirket undervisere og elever fra begge afdelinger. Da der er tale om en fusioneret institution, er der forskelle mellem de to afdelinger, der er historisk eller kulturelt betingede, ligesom der kan være forskelle i relation til de respektive kommuners rolle. Undersøgelsen er tværgående – ikke komparativ – men der vil være forhold i analysen, der er mere relevante i forhold til den ene afdeling end i forhold til den anden. Nogle steder vil forskellene være ekspliciterede. Andre steder er der tale om, at analyserne og pejlemærkerne må læses og fortolkes med dette forhold for øje.

Endelig skal det bemærkes, at der vil være elementer i analysen, som potentielt kan have overlap med helt aktuelle udviklingsmæssige eller pædagogiske tiltag. Eksempelvis har der på SOPU været afholdt pædagogisk år i 2012. Der har ikke været udtrykt ønske om, at materiale om resultater eller initiativer i kølvandet på indsatser som fx pædagogisk år har skullet indgå i denne undersøgelse, og disse behandles derfor ikke i nærværende rapport.

## 2.3 Design

For at kunne komme det spadestik dybere, som SOPU ønsker, og opfylde formålet med undersøgelsen er der valgt et kvalitativt design baseret på interview. Interview med elever står i centrum, men suppleres med perspektiver fra de kommunale uddannelseskonsulenter og de praktikansvarlige i psykiatrien samt med perspektiver fra de pædagogiske medarbejdere på SOPU i Hillerød og København.

Den kvalitative tilgang giver mulighed for at komme i dybden og få en forståelse af forskellige forhold samt afdække eventuelle mønstre. Den kvalitative tilgang giver derimod ikke mulighed for at kortlægge eller studere udbredelsen af disse forhold eller mønstre. Hvis dette er ønsket, vil den kvalitative undersøgelse være en god basis for at gennemføre en kvalificeret kvantitativ kortlægning efterfølgende, fx i form af en spørgeskemaundersøgelse.

En kvalitativ undersøgelse er således af natur ikke repræsentativ, og mængden af respondenter ikke afgørende for undersøgelsens udsigelseskraft. Ikke desto mindre har det været væsentligt med en vis volumen for at opnå en "mættethed", dvs. en oplevelse af, at de væsentligste og relevante perspektiver er dækket. Og konkret har det været væsentligt at anerkende, at mange frafaldne elevers lyst til at deltage i en sådan undersøgelse er begrænset. Der er derfor valgt et fleksibelt design, hvor dybtgående face-to-face-interview er kombineret med telefoninterview. Endvidere har det været vigtigt at supplere interviewene med frafaldne elever med interview med fastholdte elever, altså elever, der har overvejet at stoppe, men fortsat er på skolen. Deres fortællin-



ger har kunnet bidrage med et konstruktivt fremadrettet bud på ting, som skolen gør og kan gøre mere af fremover.

Samlet set er der i september-november 2013 gennemført følgende elevinterview:

- A. 10 face-to-face-interview med frafaldne elever
- B. 10 telefoninterview med frafaldne elever
- C. 10 telefoninterview med fastholdte elever.

#### *Ad A) face-to-face-interview med frafaldne elever*

Der er gennemført 10 interview med frafaldne elever af ca. 1½ times varighed. Interviewene har været tilrettelagt ud fra en semistruktureret spørgeguide bygget op omkring følgende spørgsmål:

- Hvordan beskriver eleverne selv deres beslutning om at stoppe på SOPU?
- Hvilke personlige og/eller uddannelsesmæssige aspekter lægger eleverne vægt på i deres fortællinger?
- Hvad gjorde skolen? Og hvad kunne den have gjort mere eller mindre af?

Udvælgelsen og rekrutteringen af elever er foretaget med udgangspunkt i kontaktoplysninger, som SOPU har leveret over elever, der er faldet fra uddannelsen på SOPU i 2013. Som udgangspunkt var det væsentligt, at forskellige typer elever bl.a. med forskellig aldersmæssig baggrund deltog i de kvalitative interviews, mhp. at opnå en bredde og mangfoldighed i de indsamlede frafaldshistorier. Da en del elever, som først havde sagt ja til at medvirke, alligevel ikke ønskede at deltage eller undlod at møde op til aftalte interview, var der i enkelte forhold tale om et møde mellem pragmatik og ideal. Fx havde det været ønskeligt at kunne rekruttere flere elever med en anden etnisk baggrund end dansk i face-to-face-interviewene med frafaldne elever, men det har altså ikke været muligt inden for rammerne af denne undersøgelse. Deres perspektiv er til gengæld repræsenteret i telefoninterviews og gennem medarbejdere fra såvel praktikken som skolen, der har bragt deres sproglige udfordringer ind i dialogen.

Interviews med de frafaldne elever fandt sted under uformelle rammer på tidspunkter og steder, som den tidligere elev valgte. De er således gennemført hjemme hos den tidligere elev, på det lokale bibliotek og på lokale caféer i elevernes nærområder.

#### *Ad B) telefoninterview med frafaldne elever*

Der er gennemført 10 telefoninterviews af ca. ½ times varighed med frafaldne elever. De fastholdte elever blev rekrutteret blandt elever, som havde været i berøring med fastholdelsesteamet. Disse interview har bidraget med en volumen, der har bidraget til et mangfoldigt billede af frafaldstendenser på SOPU og muliggjort identifikation af mønstre i elevernes frafaldshistorier. De spørgsmål, der skulle belyses, var som udgangspunkt de samme som under face-to-face-interviewene; blot var interviewguiden mere struktureret, og interviewene mindre dybtgående. Rekrutteringsgrundlaget var samme bruttoliste som under face-to-face-interviewene.

#### *Ad C) telefoninterview med fastholdte elever*

Endelig er der gennemført 10 telefoninterview med elever, der stadig har deres daglige gang på SOPU eller har færdiggjort deres uddannelse af ca. ½ times varighed. Disse interview har bidraget til at kaste lys over, hvilke faktorer der virker motiverende og modvirker, at elever, som overvejer at stoppe på SOPU, også gør alvor af deres overvejelser. Interviewene er gennemført med udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide centreret omkring følgende undersøgelses-spørgsmål:

- Hvordan beskriver eleverne selv de personlige eller uddannelsesmæssige omstændigheder, der gør, at de fortsætter deres uddannelse – trods eventuel tvivl og modgang?
- Hvilke konkrete vendepunkter indgår i deres fortællinger – og hvilken betydning tillægges SOPU i forhold til disse?

Eleverne som blev rekrutteret til elevinterviews, har som minimum gået tre måneder på SOPU.

#### **Samlet set er der gennemført elevinterviews med:**

- 3 mænd og 27 kvinder
- 4 fastholdte på trin 1 og 6 fastholdte på trin 2

- 15 der faldt fra trin 1, og 5 der faldt fra trin 2
- 10 under 25 år og 20 over 25 år
- 13 fra Hillerød (4 fastholdte og 9 frafaldne)
- 17 fra København (6 fastholdte og 11 frafaldne)
- Ud af de 30 elever, var der 4 fastholdte elever, som havde dansk som andetsprog

#### *Fokusgrupper med kommunale uddannelseskonsulenter og praktikvejledere samt uddannelsesansvarlige i det psykiatriske område*

Forud for elevinterviewene gennemførtes der et fokusgruppeinterview på EVA a to timers varighed med uddannelseskonsulenterne fra de kommuner, som SOPU aftager deres elever fra, samt med uddannelsesansvarlige fra psykiatrien. Formålet var at få konsulenternes perspektiv på elevernes frafald og fastholdelse på SOPU. Følgende temaer blev belyst:

- Hvilke udfordringer oplever uddannelseskonsulenter og praktikvejledere, at eleverne har i praktikken?
- Hvilke udfordringer oplever uddannelseskonsulenter og praktikvejledere, at eleverne har på skolen?
- Hvilke overvejelser gør eleverne sig i forhold til at stoppe/fortsætte deres uddannelse?
- Hvordan oplever deltagerne samarbejdet med SOPU?
- Hvilke ting kunne SOPU ifølge uddannelseskonsulenter og praktikvejledere gøre mere af for at øge fastholdelsen af elever?

I alt deltog 8 personer i fokusgruppen, 2 praktikvejledere fra det somatiske område og 6 kommunale uddannelseskonsulenter.

2 praktikansvarlige fra psykiatrien (Region Hovedstaden) var forhindrede i at deltage i selve fokusgruppeinterviewet, men blev interviewet over telefonen efterfølgende.

#### *Workshop med medarbejdere fra SOPU*

Da størstedelen af elevinterviewene var gennemført, afholdt EVA en workshop for i alt 21 medarbejdere fra SOPU, heraf ca. 10 undervisere og 11 fastholdelsesmedarbejdere. Der var 12 medarbejdere fra SOPU København og 9 fra SOPU Hillerød.

Formålet med workshoppen var dobbelt: For det første indgår medarbejdernes input som data i den samlede undersøgelse, idet de bidrager med et perspektiv på elevernes frafalds- og fastholdeshistorier. For det andet kan workshoppen forhåbentlig bidrage til at forankre undersøgelsen blandt de medarbejdere, der efterfølgende skal arbejde med dens resultater. Workshoppen kan dermed gøde jorden for, at undersøgelsen bliver brugt efterfølgende.<sup>1</sup>

## 2.4 Rapportens opbygning

Rapporten indeholder foruden resumeet og dette indledende kapitel tre kapitler.

I kapitel 3 zoomer vi direkte ind på skoledelen af elevernes uddannelse og beskriver de forhold herved, som de interviewede elever beskriver som havende betydning for frafald og fastholdelse.

I kapitel 4 ser vi på praktikdelen, idet vi særligt fokuserer på samspil og evt. samarbejde mellem skole og praktik.

Og endelig ser vi i kapitel 5 på de særlige tiltag, som SOPU har gennemført de seneste år med henblik på at mindske frafaldet, og som eleverne hæfter sig ved.

Hvert kapitel afrundes med en opsummering.

<sup>1</sup> *Workshop med SOPUs pædagogiske medarbejdere fandt sted efter at en stor del af elevinterviews var gennemført. På workshoppen blev medarbejderne først præsenteret for EVA's foreløbige hypoteser og uddrag af frafaldne og fastholdte elevfortællinger. Efterfølgende var der dialog med medarbejderne på baggrund af de temaer, EVA a priori havde udpeget som værende centrale i analysen af elevinterviews.*

## 3 Skolen

*Jeg var en af de heldige, der kom ind i en virkelig, virkelig god klasse, vi var meget opmærksomme på hinanden. Det var simpelthen så fint og meget blandet. Den yngste var 17, og den ældste over 50, man fandt virkelig fred i at være der. Det var rigtig, rigtig rart. Fandt mig hurtigt til rette, og det var et dejligt sted at være. Det er bare ikke det, jeg skal lave.*

Således fortæller en 36-årig elev, som er stoppet på uddannelsen, om sit første møde med SOPU. Hun er et eksempel på, at der blandt frafaldne – såvel som fastholdte elever – er nogle, der giver udtryk for, at såvel det sociale miljø som læringsmiljøet på skolen har været godt. Nogle af dem har alligevel valgt at afbryde deres uddannelse af forskellige grunde, mens andre altså fortsat er i gang med deres uddannelse.

I interviewene er der imidlertid udfordringer forbundet med miljøet og undervisningsformen på skolen, der går igen. Disse udfordringer drejer sig særligt om gruppearbejdsformen, det faglige niveau og forholdet mellem lærer og elev. I dette kapitel stiller vi skarpt på disse forhold. Indsigterne fra de interviewede elever er blevet perspektiveret under workshoppen med pædagogiske medarbejdere på SOPU's to afdelinger, Hillerød og København.

### 3.1 Fortællinger fra skolen

Fælles for eleverne i København og Hillerød er, at de opfatter gruppearbejdet som særligt karakteristisk for undervisningen på SOPU. Udfordringerne forbundet med gruppearbejdet er mange-facetterede, men overordnet er der to metafortællinger, der går igen. Den ene handler om de sociale implikationer af at skulle arbejde i grupper og selve gruppedannelses- og samarbejdsprocesserne, mens den anden handler om udbyttet af gruppearbejdet.

#### **Gruppearbejdet og de sociale processer**

Flere af de interviewede elever fremhæver som et gode, at der er så stor forskellighed blandt eleverne. Det er rart, at man kan lære af hinanden, forklarer en elev, mens en anden desuden påpeger, at SOPU er gode til at give udtryk for, at der skal være plads til forskelligheder. Men i praksis kræver det en del af den enkelte at gøre sig gældende i de sociale spil.

Da EVA i forbindelse med dataindsamlingen til denne rapport afholdt workshop for 20 pædagogiske medarbejdere fra SOPU Hillerød og København, blev de præsenteret for vores analyse af, at gruppearbejdet som central undervisningsform udgør en udfordring for eleverne og potentielt kan være medvirkende årsag til, at nogle elever falder fra. Og det viste sig, at SOPU's undervisere såvel i Hillerød som i København genkender udfordringerne ved gruppearbejdet. En underviser fra social- og sundhedshjælperuddannelsen fortæller, at gruppeprocesserne er det sværeste for de elever, der starter på skolen:

*Det er dér, folk bliver kede af det, det er så svært, får jeg lært noget? Det er der, de dårlige erfaringer fra folkeskolen kommer frem [...] De gode finder sammen og får rigtig meget ud af det, og de dårlige, de sidder bare. Gudskelov synes jeg, at vi indtil videre har været gode til ikke at lade jungleloven styre, vi har prøvet at styre.*

Men det kan være svært at styre. En 20-årig elev, der stoppede i sin 1. praktikperiode, beskriver sig selv som "den generte type". Hun havde i praktikken en følelse af at være meget alene og er selv bevidst om, at hun gerne selv ville arbejde med at blive lidt mere "udadvendt". Hun fortæller følgende historie fra en walk-and-talk-øvelse på skolen:

*Jeg stod der og vidste ikke, hvem jeg skulle gå med, man kunne bare se, at alle gik to og to sammen. Så var der så én (elevens navn), der sagde: "Kom (fortællerens navn), vi to går sammen." Det var meget rart, at han kom over til mig, det er jeg ikke så god til. Man kan bare se, at alle klinger godt sammen og sådan, så føler man sig sådan lidt alene.*

I andre gruppesammenhænge fandt denne elev det også svært, og når der var fremlæggelser, meldte hun sig ofte syg, hvilket hun beskriver her:

*Der var også det der, hvor man står foran hele klassen, men der kom jeg stort set aldrig, for jeg har altid haft svært ved sådan noget [...] Jeg kunne ikke få mig selv til det. Jeg skrev bare til min gruppe, at jeg var syg.*

For denne elevs vedkommende var det ikke et spørgsmål om at være forberedt eller motiveret – for det var hun – men et spørgsmål om at føle sig udenfor og ekskluderet fra et fællesskab, hun iagttog andre have.

### Læring og udbytte

Mens det forholdsvist entydigt er de indadvendte og socialt svage elever, der har problemer med de sociale processer omkring gruppedannelse m.v., er det sværere at pege på, hvilken elevtype der oplever udbyttet af gruppearbejdet som positivt hhv. negativt. Nogle af underviserne taler om, at det er de stærke elever, der får noget ud af gruppearbejdet, hvilket følgende to citater udtrykker:

*Jeg kan se, de stærke elever, de går bare i gang, de arbejder, man kan fornemme, at de er så glade, at de har nogle spørgsmål, de arbejder med og det hele. De svage elever, de sidder bare der. De er så totalt kede af det, de synes, at det er så kedeligt.*

Og:

*Det er ret tydeligt, at de gode får noget ud af det, og de dårlige – der er nogle af dem, der er med som det tynde øl. Som underviser skal man hele tiden kæmpe med: "I skal alle sammen sige noget." Det er et stort ansvar at lægge på de gode, at de skal være dynamo for de dårlige.*

Men det sidste citat berører samtidig det forhold, at de stærke elever i gruppen måske netop kan opleve gruppearbejdet som en udfordring i kraft af deres position i gruppen. Denne oplevelse går igen i flere af elevernes fortællinger. En af de elever, som fortæller om gruppearbejdet som en stor udfordring, er en 32-årig frafalden elev, der har været uddannet hjælper i 11 år og betegner sig selv som en "gammel rotte" inden for faget. I interviewet giver eleven udtryk for, at der var stor skævhed i forhold til den erfaring, eleverne havde med i bagagen, når de startede på assistentuddannelsen. Og i det hele taget er hun meget kritisk over for gruppearbejdet, som hun har oplevet det, hvilket hun bl.a. sætter ord på her:

*Vi havde gruppearbejde, og der fremlagde vi i grupper, når lærerne havde tid. Så vi sad meget og underviste hinanden og gik i dybden med, hvad det var for noget, vi havde sid-det og læst. Og det er jo svært, når man er den eneste, der har læst. Og det var svært, for de gad ikke lave noget. For de vidste, at (elevens navn), hun havde jo læst, så hvorfor skulle vi så lave noget? Og det gjorde jo også, at når jeg følte, at jeg var blevet trukket meget på, så kunne jeg ikke overskue endnu en dag at skulle hive seks mennesker igennem samme tromle igen som dagen før – det kunne jeg ikke overskue. Så meldte jeg mig syg.*

Den udslagsgivende årsag til, at denne elev stoppede sin uddannelse i denne omgang, var dog ikke gruppearbejdet, men det forhold, at hun dumpede i praktikken pga. for meget fravær under praktikken, ifølge hende selv, fordi hun havde været syg i to sammenhængende uger. Og som sagt er det ikke alene de frafaldne elever, der taler om gruppearbejdet som en udfordring, der kan lægge en dæmper på motivationen. Også flere af de fastholdte elever fremhæver gruppearbejdet som noget, der trækker ned.

En 48-årig kvinde, der har korte uddannelsesforløb bag sig og netop har bestået social- og sundhedshjælperuddannelsen, beretter således:

*Det har været meget løst, hold da op, hvor har jeg bare tudet nogle gange. [...] Det sejler meget derinde (på Vognmagergade) med mødepligt og sådan. Lærerne er måske ikke skrappe nok, til at eleverne kommer til tiden. Der er ikke styr på, hvem der er der. Der er nogle, der kommer og får deres kryds, og så går de igen, og så kommer de tilbage, og så alligevel består de. Det kan gøre mig rasende, det er ligegyldighed over for faget. Der burde lærerne gå ind og sige noget. Der er meget arbejdsløshed inden for hjælperen, og så er der nogle, der består, uden at de har været der. Det er rigtig frustrerende. Jeg står op kl. 5 om morgenen for at læse og møder til tiden, svært at se på folk, der ikke tager det seriøst. Det er respektløst overfor gruppen. Det har fyldt alt for meget at få grupperne til at fungere i det hele taget, at man er overladt til sig selv, det er for vagt fra lærernes side af. De kan stå og lyve dem lige op i hovedet, alligevel sidder lærerne og smiler til dem. [...] 10 % tavleundervisning, og resten af tiden er man overladt til sig selv i grupperne. Det er et meget åbent læringscenter-agtigt - man skal finde oplysningerne selv.*

Dette citat underbygger fortællingen om, at det er udfordrende for de såkaldt stærke elever at være primus motor i gruppearbejdet. I den forbindelse må man nok sætte spørgsmålstegn ved, hvad det egentlig vil sige at være en "stærk elev". En underviser fra København overvejede på workshoppen, hvad det er, man som underviser forstår ved "stærke elever".

*Hvem er det, vi forbinder med de stærke elever? [...] De er måske stærke, fordi de har læst bogen, og lige pludselig giver vi dem ansvaret for at tage sig af de svage. Det er jo et kæmpe åg at lægge på nogle elever, som måske dybest set ikke er så stærke.*

Men i elevcitaterne ovenfor kobles frustrationerne over gruppearbejdet også tæt sammen med frustrationer over en slap holdning blandt de andre elever og blandt lærerne, når de håndterer eleverne. I citatet udtrykkes en personlig frustration over manglende konsekvens. Denne frustration går igen i flere af elevfortællingerne og er i øvrigt velkendt fra de fleste ungdomsuddannelsesinstitutioner. Der er ikke noget i elevfortællingerne – eller erfaringer udefra – der tyder på, at denne frustration i sig selv fører til frafald. Som primær frafaldsårsag nævner eleverne mere personlige ting, men derfor kan der alligevel være en pointe i at arbejde med at undgå de frustrationer, der knytter sig til udmøntningen af skolens ordensregler, herunder håndtering af fravær. I de næste afsnit berøres problemstillingen yderligere.

### 3.2 Det faglige niveau i undervisningen

Vi har i det foregående afsnit set på gruppearbejdsformen ud fra forskellige positioner. Men én ting er rammerne om undervisningen og den enkelte elevs oplevelse af gruppedynamik. Noget andet er det faglige omdrejningspunkt for selve læringen og den faglighed, nogle elever forventer at møde, når de møder op på uddannelsen.

Både lærere og elever oplever – som det også er fremgået af tidligere citater – en meget stor spredning blandt eleverne – også fagligt. Der er således stemmer i det samlede materiale, der er tilfredse med det faglige niveau, ligesom der givetvis er elever, for hvem det faglige niveau er

meget højt. Dette er imidlertid en erkendelse, der enten først opleves i forbindelse med overgangen til praktik, eller som eleverne selv oplever og/eller udtrykker som problemer ved undervisningen. Men særligt om skolen i København er der flere af de frafaldne elever, der fortæller, at de har haft svært ved at se en tydelig faglighed, og som udtrykker frustration såvel over manglende tydelighed og klasseledelse som over et for lavt fagligt niveau. Den 32-årige på social – og sundhedsassistentuddannelsen efterlyser i sin fortsatte fortælling mere tydelighed i forhold til undervisningens faglige indhold og forventningerne til eleverne. Hun fortæller fx i interviewet:

*Vi skulle selv ud og finde vores uddannelsesbøger. Den sorte serie eller sådan noget. Den skulle man sørge for at have, inden man startede på uddannelsen. Men der var ikke noget med, at: "Læs fra det til det, og så tager vi det op i morgen." Det var sådan: "Nå, men i morgen har vi samfundsfag. Hvis I gider læse, så læs." Gider læse? Giv os en ordre til at læse, så gør vi det! [...] Jeg savnede faktisk noget mere konkret undervisning. Hvor de (lærerne) var noget mere synlige. Ligesom de gjorde på hjælperen (tilbage i 1996), hvor de underviste 45 minutter og så en pause, og så 45 minutter og så pause. Altså, det kan jeg godt lide. For der føler man, man kommer i dybden, og så får man svar på sit spørgsmål.*

Ønsket om mere traditionel lærerstyret undervisning kunne man i ovennævnte fortælling være tilbøjelig til at koble med elevens alder og erfaringsgrundlag, men faktisk er der flere fortællinger fra helt unge elever, der delvist udtrykker samme ønske. En tyveårig elev beretter fx:

*Det var meget sådan plancheagtigt, man skulle lave sine egne plancher, hvor man så skrev noget om nogle borgere, det var meget sådan småbørnsagtigt på mange måder. Nogle gange skulle vi ud og lege nogle lege. Altså, det var meget godt, for de sagde, at det var, så man kunne få noget luft til hjernen, så man ikke var så træt og sådan noget. Men det var bare meget tit, vi havde det.*

I dette citat kobles en undren over undervisningsformen med en lidt vagt udtrykt kritik af det faglige niveau. En frafalden mandlig elev udtrykker ønsket om øget fokus på faglighed meget tydeligt:

*Den første uge, rent fagligt, var god, det startede meget godt, men derefter blev det for afslappet omkring en række ting, som gjorde det svært at finde motivationen. Spredningen i de studerendes forudsætninger er stor, og det gjorde det svært at føle, at man kunne få det ud af studiet, som jeg havde håbet på. (...) For mig personligt skulle niveauet have været højere.*

Og endelig giver en 18-årig frafalden pige, der kom direkte fra grundforløbet, denne beskrivelse af undervisningen:

*Den (undervisningen) var meget, meget langtrukket. Det var bl.a. derfor, jeg stoppede. (...) Den var ikke så forberedt, struktureret. Opgaverne var lidt for små, i forhold til hvor mange timer vi skulle være der. Vi sagde flere gange til vores lærere, at vi ikke syntes, at det var okay, at vi skulle sidde og kigge i 3 timer. Hvor vores lærer sagde, at hun ikke rigtig kunne gøre noget ved det, fordi det er dem, der sidder og planlægger undervisningen, der lavede det.*

### **Undervisningsmetoder**

Sidstnævnte citat adresserer et forhold, der synes at være et fremtrædende tema på SOPU i øjeblikket, nemlig oplevelsen af, at undervisningen planlægges fra centralt hold. Fx nævnes det på workshoppen med de pædagogiske medarbejdere, at der skal arbejdes med storyline-metoden og med problem-based-learning (PBL). Begge tilgange er pædagogisk velbegrundede og bidrager til at forklare, hvorfor eleverne oplever så meget gruppearbejde, jf. afsnit 3.1.

Da fokus i denne undersøgelse er på fortællinger om frafald og fastholdelse, er tilrettelæggelse af undervisningen ikke et forhold, der er blevet afdækket og evalueret som sådan. Men det var et væsentligt omdrejningspunkt i interviews med elever, og blev altså også genkendt af de pædagogiske medarbejdere på workshoppen. Fx beskrives storylinemetoden af flere elever som en metode, der var svært tilgængelig – og som nogle lærere savnede rutine i at udmønte i praksis.

En elev, som var meget motiveret til at starte med, og som faldt fra under 1. praktikperiode, fortæller:

*Der var en opgave, som de (lærerne) ikke havde tænkt særligt godt igennem – storyline. Det var svært, for det var noget med, at vi skulle lave vores egen hjemmeplejeenhed. De fleste af os havde ikke været ude i praktikken, det var svært for os, det var helt nyt. Så læreren var heller ikke helt inde i, hvordan det skulle have været. Det synes jeg godt lige, de kunne have kigget på. Vi havde også PBL. (...) Det synes jeg gik meget godt. Det havde de styr på i modsætning til storyline.*

En anden elev svarer på spørgsmålet om, hvilke opgaver der skulle laves på uddannelsen:

*Storyline – med forskellige eksempler, og så skulle vi så arbejde ud fra dem – jamen, en var dødeligt syg. Du gik ind og øvede krisehjælp til patienten og de pårørende, og vi skulle selv læse, hvad krisehjælp var. Det var sådan lidt "øhhh", så der brugte jeg jo min egen erfaring, da min far døde, og da min mormor døde, hvordan jeg ville ønske, at personalet på hospitalet havde taget mig med i en samtale.*

Nogle lærere genkender dette billede, og én lærer, for hvem metoden er ny, udtrykker det således:

*Vi har prøvet det første gang. [...] De har rigtig svært ved at få bundet tingene sammen i den der storyline. Det synes jeg da også er en kæmpe udfordring for lærerne, hvordan kan man få det til at hænge bedre sammen. Lærerne skal jo også have mulighed for at tale sammen og finde ud af, hvordan vi gør. Vi står med nogle nye pædagogiske metoder, som vi prøver af, og hvor vi står lidt på bar bund.*

I forlængelse heraf drøftedes konsekvenserne af SOPU's fælles pædagogiske linje, der i de deltagende læreres optik udgør et brud på tidligere tiders undervisning, og en lærer udtrykte bl.a.:

*Der er ikke nogen frihed til, hvilken opgave skal de lave, eller hvad synes du, at de skal læse. Det begrænser os i vores kreativitet og måske også i vores muligheder for at differentiere. De får alle sammen de her 21 spørgsmål, nogle tænker: "Fedt", og nogle tænker "Skal jeg læse alle de sider?" Der kunne man måske godt klippe det i stykker, men fordi det ligger som nogle faste koncepter, så bliver vi lidt dovne i kreativiteten, så udleverer vi det bare og siger, det er sådan, det er, det er der nogle, der har bestemt.*

På baggrund af dette citat er det væsentligt at rette fokus mod muligheden for at differentiere. Er det rigtigt, at metoder som fx storyline og PBL begrænser muligheden for at differentiere? Eller gælder det derimod, at der er tale om en indkøringsfase, hvor nogle af lærerne er i gang med at få metoderne ind under huden, inden de kan gå ind og tilpasse det til den enkelte undervisningssituation og den enkelte elev?

Uanset svaret på dette spørgsmål er det vigtigt fra skolens side fortsat at være opmærksom på behovet for differentiering, for også i forbindelse med drøftelsen af de pædagogiske metoder og redskaber, og herunder særligt storyline-metoden, var lærerne meget optagede af den store spredning blandt eleverne. Igen var der lidt tvivl om, hvilken elevgruppe der særligt blev tilgode-set. En position, der særligt havde fokus på arbejdsformen, pegede på, at det var de allerbedste elever, der kunne nyde godt af metoden, mens en anden position, der havde mere fokus på det konkrete indhold i forløbet på SOPU, mente, at metoden rettede sig mod mellemgruppen, fordi der nærmest blev talt ned til de dygtigste og/eller mest erfarne elever. Der var ikke på workshop-

pen stemmer, der udtrykte, at de anvendte metoder skulle være særligt velegnede til de svageste elever <sup>2</sup>.

### 3.3 Lærer-elev-relationen – 1:1

*Jeg synes, at lærerne de var meget gode, de kunne forklare sig, de kunne lære fra sig, og man kunne forstå, hvad de mente og sådan noget.*

En frafalden 19-årig pige giver lærerne dette positive skudsmål med på vejen. I flere af de allerede brugte citater går det imidlertid igen, at eleverne oplever kun at have en sporadisk kontakt med deres lærere – bl.a. som konsekvens af gruppearbejdsformen. I dette afsnit zoomer vi helt ind på det aspekt af læringsmiljøet, der har at gøre med den personlige relation mellem lærer og elev.

Et tema, som går igen i flere interviews med frafaldne elever, er, at de har savnet mere direkte kontakt til deres lærere på skolen. Nogle elever er startet på store hold med ca. 70 elever i lokalet, mens andre fortæller om mindre holdstørrelser. Det er særligt frafaldne fra københavnerskolen, som taler om dette problem.

En 20-årig elev, der droppede ud af den første praktikperiode, fortæller om læringsmiljøet:

*Jeg synes, det var rigtig svært (at være 70), fordi der var så mange mennesker. Og det var SÅ svært at få et ord indført. I forvejen er jeg typen, der har svært ved at række hånden op. [...] Det var altid de samme fem, der fik sagt noget. Og vi andre, vi blev slet ikke set af lærerne. Det var, som om der slet ikke var nogen, der vidste, hvem man var, fra lærernes side. Medmindre man var sådan en type, der altid råbte op. Det syntes jeg var rigtig irriterende. Kunne godt tænke mig at have mere intim undervisning.*

Og lærerne giver udtryk for, at de kan genkende udfordringen med at nå rundt til samtlige elever. En underviser i København fremsætter følgende betragtning:

*Når vi får optag på 80 elever, og de skal i små grupper, og lærerne skal nå alle grupper. Der, hvor eleverne efterspørger den der lærer-elev-kontakt, det er lige der, hvor kæden hopper af, vi kan ikke nå dem alle sammen. De sidder med nogle fag, der er rigtig svære. Det er lige dér, hvor de oplever, at de står alene.*

Men en ting er den konkrete tid til den enkelte elev. Noget andet er følelsen af at blive set. Her efterlyser en elev fra København, som tidligere er blevet citeret her i rapporten for sit syn på gruppearbejde, at man blev set på mere som et individ. Denne elev, der betegner sig selv som en forsigtig og genert type, der skal øve sig i at være mere åben og udadvendt, gengiver de ord, hendes kontaktlærer har beskrevet hende med:

<sup>2</sup> Efter at have læst EVA's analyse har SOPU's ledelse ønsket at følgende kommentar tilføjes.

*Skolens pædagogiske medarbejdere har igennem Det Pædagogiske År 2012 arbejdet med skolens pædagogik og på den baggrund er der nu udarbejdet og offentliggjort et Metode – og Redskabskatalog. Dette katalog er således et udtryk for undervisernes erfaringsbaserede input til SOPU PÆDAGOGIK på tværs af uddannelser og adresser. Kataloget repræsenterer de forskellige metoder og redskaber en underviser på SOPU anvender med henblik på at skabe læringsituationer med fokus på afvekslende metoder, differentiering og sammenhæng mellem praktik og skole.*

*I og med der er forskellige grader af erfaring med de konkrete metoder og redskaber der nu er fælles for alle undervisere på SOPU, vil der være undervisere som oplever disse vanskelige at anvende i en periode.*

*Selve uddannelsesforløbene på Social- og Sundhedsuddannelsen er udarbejdet af arbejdsgrupper bestående af undervisere fra uddannelsens to trin på baggrund af temaoversigter der er udarbejdet af Team Udvikling og godkendt i det lokale uddannelsesudvalg.*



*Han sagde, at jeg var den mest anonyme person, han nogensinde havde mødt. (...) Det er nok også, fordi der var så mange andre i klassen, der var så frembrusende. Man kunne i hvert fald godt mærke, hvem der var hans yndlings elever.*

Og en underviser reflekterer videre over den udfordring, der er med de store hold:

*Det er igen det der med relationen, og at jeg er et individ og ikke bare et medlem af en gruppe. Hvordan kan vi skabe nogle rammer, så vi ser den enkelte elev? Det er svært (at få opbygget en relation), når vi er i værksted med 80, og selv når vi deler det op i to gange 40.*

I workshoppen nævnedes deltagerne to redskaber, der kunne bidrage – mere eller mindre direkte – til at opbygge en relation mellem lærer og elev og følge elevens udvikling. Det ene var elevsamtalerne, der ses som afgørende i forhold til at opbygge en individuel relation til eleven og i forhold til at "se" eleven. Dette redskab blev nævnt som ét, der kunne bruges mere systematisk og kontinuerligt i relationen mellem elev og lærer. Det andet redskab, som blev nævnt af en deltager var logbogen, som medarbejderen havde gode erfaringer med fra tidligere, og gerne så genindført.

### 3.4 Opsummering

Vi har i dette kapitel belyst forskellige aspekter ved læringsmiljøet på SØPU. Det store omfang af gruppearbejde fremstår som en karakteristisk del af læringsmiljøet. I hvilken grad gruppearbejdsformen er resultatet af nogle pædagogiske overvejelser og en direkte konsekvens af valget af helt specifikke undervisningsmetoder som PBL og storyline, kan ikke afdækkes i denne undersøgelse, ligesom det heller ikke har været undersøgelsens ærinde at kortlægge den samlede elevgruppes vurdering af gruppearbejdsformen.

Det fremgår imidlertid tydeligt, at der blandt de frafaldne elever og de elever, der har overvejet at stoppe, er store udfordringer forbundet med gruppearbejdet, omend disse udfordringer sjældent nævnes som den udløsende faktor til frafald. Udfordringerne består dels i de sociale processer og spil, der finder sted i forbindelse med gruppedannelse og gruppeprocesser. Her kommer de introverte, usikre og socialt udfordrede elever nemt til kort. Dels i at bringe så meget faglighed ind i gruppearbejdet, at de elever, der kommer med faglige ambitioner og eventuelt en bredere erfaring i bagagen, ikke oplever gruppeprocesserne som en hæmsko for deres motivation og engagement.

Lærerne står derfor over for en dobbelt og til dels modsatrettet udfordring om på den ene side at bidrage aktivt til inklusion af de forsigtige og tilbageholdende elever og samtidig tilgodese og udfordre de elever, der har faglige ambitioner og ikke ønsker at lade sig "bremse". I forhold til denne svære opgave kan der være behov for at nuancere traditionelle forståelser af "stærke" og "svage" elever. En mulig tilgang til denne opgave kunne være, at ledelsen overvejede muligheden for, at lærerne løbende gennemførte elevsamtaler. Disse ville kunne tjene et dobbelt formål. Dels kunne de bidrage til, at den enkelte elev i højere grad følte sig set af læreren, dels kunne de bibringe en forståelse af, hvilke behov og præferencer den enkelte elev måtte have.

En sådan forståelse kunne være et nødvendigt udgangspunkt for undervisningsdifferentiering. Med et så bredspektret elevgrundlag som det, SØPU har, hvad angår alder og kompetencer, må et særligt opmærksomhedspunkt for SØPU fremover være, hvordan tilgangen til eleverne i højere grad kan differentieres og tilpasses den enkelte elev. I den sammenhæng må man være opmærksom på, at differentiering kan gå på såvel indhold (fagligt niveau) som undervisningsform. Ligeledes må det overvejes, om og hvordan undervisningsmetoderne som fx storyline og PBL, der netop nu er ved at blive implementeret, kan rumme den nødvendige grad af differentiering.

Flere af de interviewede elever efterlyste mere styring, synlighed og konsekvens – sidstnævnte typisk over for andre. Det er i den sammenhæng bemærkelsesværdigt, at der i flere fortællinger fra meget forskellige elevtyper indgår samme reaktionsmønster: Når noget bliver for svært, melder man sig syg. Det er åbenlyst, at eleverne i disse historier kunne have gavn af mere styring, men

samtidig står SØPU over for den udfordring, at de skal forberede eleverne på praktikken, så praksisshokket ikke bliver for stort. Det handler altså om at balancere mellem styring, omsorg og ansvarliggørelse, og det må være et konstant opmærksomhedspunkt for lærere og ledelse at vurdere, hvorvidt balancen – generelt og i forhold til den enkelte elev – skal forskydes i den ene eller anden retning.

## 4 Praktikken

Mange elever i undersøgelsen er dumpet i en af deres praktikperioder eller har selv valgt at stoppe i forbindelse med netop praktikken. Da der er andre spillere inde over i forbindelse med praktikken, er udfordringerne i praktikken nogle, som SOPU kun i begrænset omfang kan adressere. Ikke desto mindre er de centrale i forbindelse med mange elevers frafaldsfortællinger, og analyserne i dette kapitel peger på, at der er en væsentlig rolle at spille for SOPU, dels i forbindelse med forberedelsen af eleverne forud for praktikken, dels i forhold til samspillet med praktikstederne.

Der er tale om vekseluddannelser, og praktikken består på Social – og sundhedshjælperuddannelsen af to perioder a 15 uger. Begge praktikperioder finder sted på plejehjem og i hjemmeplejen. På assistentuddannelsen består praktikken af tre perioder, én på plejehjem/i hjemmehjælpen, én på det somatiske område og én i psykiatrien.

Vi ser i dette kapitel nærmere på udfordringerne i praktikken, som udgør et væsentligt tema, når man taler med såvel elever på SOPU – frafaldne og fastholdte – som undervisere, uddannelseskonsulenter og praktikvejledere. Vi tager udgangspunkt i elevernes fortællinger og ser primært på nogle mønstre, der gælder elever på både social- og sundhedshjælper- og social- og sundhedsassistentuddannelsen, men adresserer også forskellene mellem de to uddannelser. Efterfølgende sætter vi spot på samspillet mellem skole og praktik.

### 4.1 Fortællinger fra praktikken

Der er overordnet to metafortællinger, som gør sig gældende i vores interviews med frafaldne elever. Den første metafortælling tilhører de elever, der ufrivilligt må stoppe deres uddannelse som konsekvens af, at de ikke består deres praktikperiode. Den anden type fortællinger handler om elever, der selv overvejer og måske beslutter at stoppe. I denne gruppe finder vi forskellige mønstre. Mens nogle elever fortæller om et såkaldt praksischock, hvor elevens idealforestilling møder virkeligheden på en måde, eleven ikke føler sig rustet til, fortæller andre elever om konkrete oplevelser i forholdet til fx praktikvejlederen, der udløser beslutningen om at stoppe.

I førstnævnte mønster, altså de fortællinger, der handler om mødet mellem ideal og virkelighed, er der ikke noget, der peger på, at skolen eller praktikstedet kunne have gjort noget konkret, som ville have fået disse elever til at fortsætte uddannelsen, da eleverne ganske enkelt har andre ambitioner eller ønsker i forhold til deres fremtidige professionelle liv. Alligevel rummer disse fortællinger refleksioner over praktikforløbet og skoledelen, som vi finder relevante at medtage i denne analyse, da de kan bidrage til at skabe et samlet billede af frafaldsårsager og skolens handlemuligheder.

#### Om at "dumpe" i praktikken

Der er nogle af de elever, vi har interviewet, som er stoppet ufrivilligt på uddannelsen, da de, ifølge dem selv er dumpet i løbet af deres praktikforløb. Fortællingerne giver et indblik i nogle meget forskellige elever, der tilsyneladende af forskellige årsager ikke vurderes egnede til at uddanne sig indenfor faget. Eksempelvis har vi interviewet en 20-årig tidligere elev, der på sin første praktik under uddannelsen på SOPU er på et plejehjem særligt for demente borgere.

*Jeg blev taget rigtig godt imod. Min vejleder fortalte mig, hvad jeg skulle gøre, gør sådan og sådan. Jeg havde frygtet: "Nej, nu bliver jeg bare kastet ud i det." Men hun har forklaret mig hele vejen igennem, hvad jeg skulle. I de første fem dage gik jeg sammen med hende, så fik jeg mine to egne borgere. Skulle vaske dem og gøre rent inde hos dem. Det gik faktisk rigtig godt. Meget positivt.*

For denne elev var mødet med ældre demente ikke helt nyt, da hun havde haft demens tæt inde på livet i familien. Og selvom hun beskriver, hvordan hun indimellem kom ud for nogle udfordringer, når beboerne blev aggressive og fx smed hende ud af deres lejlighed, eller hvordan hun blev kaldt "dumme kælling" eller, som hun beskriver det, havde "fået en sviner uden lige", så forsøgte hun at lukke af og "snakke dem efter munden", som hun blev rådet til af sine kolleger. Efter lidt tid i praktikken, hvor det til at starte med havde været lidt sparsomt med positiv respons fra kollegerne, var denne elev selv begyndt at spørge dem ad: "Er det rigtigt, det jeg gør?" Og hun beskriver, hvordan hun oplevede det som en rar ting at få ros for sit arbejde. Men alligevel bestod hun ikke den første praktikperiode, hvilket hun sætter ord på således:

*Kollegerne begyndte at sige: "Du kan godt, du klarer det rigtig godt, godt arbejde." Men det syntes min vejleder så åbenbart ikke. Hun syntes, jeg var for omsorgsfuld overfor borgerne, og jeg tog mig for lang tid til dem. [...] Jeg kom ind til en samtale, hun havde aftalt med hende dér (NN) fra kommunen, så kom vi så derned, så fik jeg at vide, at hun ikke syntes, jeg skulle være der mere. At jeg måske skulle udfolde mine kreative evner med at være noget med håndarbejde og blive designer i stedet for. Men det er jeg jo ikke. Jeg er slet ikke kreativ! Altså, jeg kan ikke engang finde ud af at tegne. [...] De syntes bare, at jeg var for omsorgsfuld. Det er jo klart, når de er over 90 år, altså. Jeg gav mig for god tid og snakkede med dem. Jeg kan godt lide at give mig god tid i stedet for bare at jage med dem og sige: "Nu skal I gøre sådan, og nu har du altså bare lige 10 minutter til at blive færdig." Det kan de jo ikke. Jeg kan godt lide at give mig god tid, så de også får noget godt ud af dagen og siger: "Det er altså god pleje, det her." I stedet for bare at gå hårdt til den hver gang. "Nu skal du gøre det, og nu skal du gøre det." Det kan man jo ikke, når det er en dement borger!*

En anden tidligere elev på 18 år gik ud af 9. klasse, hvorefter hun startede på grundforløbet. Herefter påbegyndte hun hovedforløbet i januar 2013 og var meget glad for selve skoleforløbet. Men i praktikken begyndte det at gå skævt. Hun oplevede det bl.a., som om hun blev brugt som "billig arbejdskraft", og at der var en forventning om, at hun gjorde alting "anderledes og hurtigere", end hun havde lært på skolen. Kemien mellem hende og praktikvejlederen var heller ikke god, og praktikvejlederen ønskede ifølge eleven ikke at hjælpe hende til at finde en anden praktikplads.

*Jeg har på fornemmelsen, at kommunen, jeg var ansat under, havde set sig sur på mig. Det synes jeg er lidt mærkeligt, at de ikke vil give mig en praktik et andet sted. Jeg havde taget hele forløbet, men de ville ikke give mig forløbet et andet sted. Der var ingen grund til at tage skolen om, for man skulle have bestået sin første praktik. Så jeg stoppede. Det synes jeg faktisk var lidt ærgerligt, men det kan jeg ikke gøre noget ved nu.*

Der er flere elever, der ligesom ovenstående elever fortæller om, at deres vejleder eller den kommunale uddannelseskonsulent har afskediget dem kort før prøvetidens udløb – og til stor overraskelse for dem selv. Eksempelvis fortæller også en 30-årig mandlig elev, at han fik at vide af sin vejleder, at han var "for langsom" og "glemsom", og vejlederen kaldte ham til møde, fordi han blev oplevet som "en stor mundfuld". Til sidst blev presset for stort, og samtidig med at kommunen havde besluttet sig for at opsigte ham, havde han også selv taget beslutningen om at sige stop. Han er i dag ansat i hjemmeplejen, hvilket han giver udtryk for at være meget glad for. Og han mener, at dette er gengældt fra arbejdsgiverens side.

Et tema, som går igen i flere interviews med elever, der fortæller at har dumpet deres praktik er, at eleverne ikke lever op til kommunale krav om effektivitet, og at de udviser for stor empati eller personligt engagement, i forhold til hvad der betragtes som professionel praksis. Her oplever fle-

re, at den praksis, de møder i praktikken, ikke er forenelig med det, de ser som "god pleje", eller med de ting, de lærer på skolen.

### **Når eleven selv vælger at stoppe**

Som nævnt kan man inden for denne kategori skelne mellem fortællinger, hvor det er mødet med virkeligheden, der er udfordringen, og andre fortællinger, hvor det i højere grad er mødet med en konkret praktikplads og praktikvejleder, der er udfordringen.

I den første kategori finder vi fx den 36-årige elev, der med egne ord var "meget glad for skolen og praktikken". Hun sætter ord på det praksisshok, det kan være, når man som elev kommer ud i "den barske virkelighed":

*Jeg synes, at det er hårdt også at se de ting, man ser ude i virkeligheden. Der kan jeg godt tænke på folk, der er yngre, end jeg selv er. Det kommer selvfølgelig an på, hvilket stof man er gjort af som menneske. Jeg synes, at det er voldsomme ting, man kommer ud og ser. Efter kun 6 ugers skoleophold, at man allerede skal ud i praktik, jeg synes ikke, at man er klædt på til det, hvis jeg skal være helt ærlig. Det synes jeg ikke, man er - slet, slet ikke.*

En anden 20-årig elev fortæller, at hun valgte at starte på SØPU efter at være stoppet på gymnasiet, da hun af personlige grunde ikke magtede de høje krav netop nu i sit liv. Denne elev beskriver sig selv som en, der fagligt har ligget på et meget højt niveau i sin klasse altid, og hendes drøm er at komme til at arbejde inden for psykiatrien eller som sygeplejerske eller måske blive antropolog. Hun valgte at starte på SØPU, fordi hun her forventede at få en øget viden om sine interessefelter – og ikke mindst, fordi der var et hårdt pres på hende fra forældre og omgivelser i forhold til at være i gang med noget og ikke bare spille sin tid. Men også hendes møde med SØPU bliver kortvarigt, da hun vælger at stoppe undervejs i den 1. praktikperiode. Her oplever hun nemlig, hvor stor en kløft der er imellem hendes ideal om, hvordan det bør være på et plejecenter for ældre mennesker, og den virkelige praksis, hvor alt ifølge hende bliver målt og vejret, og der ikke tages hensyn til det enkelte menneske. Dette var anledningen til, at den tidligere elev tog uddannelsen op til revision:

*Så begyndte jeg at sidde og overveje, om det overhovedet var denne her vej, jeg skulle gå. Hvis det, jeg gerne vil med det her, det er at være sygeplejerske, så kan jeg tage fire fag på HF, og så slipper jeg for det her plejehjemsfnidder.*

Som udgangspunkt gælder for begge de ovennævnte fortællinger, at det nok er begrænset, hvad skolen eller praktikken kunne have gjort. Dog er begge de tidligere elever inde på, at en forberedelse til praktikken/den virkelige verden ville have været en stor fordel. Eleverne ønsker, at man allerede i grundforløbet eller den indledende skoleperiode kunne komme på besøg i praktikken enten som dagsbesøg klassevis eller i form af små, korte praktikophold af et par dages varighed fremfor de 4 måneder, der gør sig gældende nu. Endvidere peger den ene på ønsket om en strukturel ændring, dvs. et ønske om at gøre praktikopholdene kortere og hyppigere med henblik på at opnå større synergi mellem skole og praktik.

Den anden kategori, som vi her vil belyse, er de elever, som selv vælger at afbryde deres uddannelse i løbet af praktikperioden med begrundelse i oplevelserne i netop praktikperioden. I det følgende dykker vi ned i to af disse typer frafaldsfortællinger og hører, hvad disse elever fortæller om deres bevæggrunde til at stoppe i løbet af praktikperioden.

En 28-årig elev, der var uddannet både pædagogmedhjælper og dernæst social- og sundhedsmedhjælper, startede på assistentuddannelsen med 5 års erhvervs erfaring fra et plejecenter i bagagen. Hun beskriver sin 1. praktikperiode på et hospital som god. Hun fik en god modtagelse og satte pris på at være det samme sted som 3 andre elever fra klassen, da de kunne sparre med hinanden og give hinanden støtte. Selvom hun var lidt frustreret over at have en sygeplejerske som vejleder, da denne som sygeplejerske lavede ting på et højere niveau end assistenten, betegner eleven denne praktikperiode som "fed".

Men i anden praktikperiode fik hun derimod en dårlig modtagelse og følte sig ikke særlig velkommen. Hun oplevede, at der ikke var mulighed for at prøve ting af i praksis, og at hun i stedet blev sat til at lave "hjælperopgaver" eller til at læse på "assistentopgaver". Hun oplevede kun sporadisk kontakt til vejleder og kontaktede skolen, der sagde, at hun ikke kunne få et nyt praktiksted, men de sagde, de ville kontakte hende, hvilket de aldrig gjorde. Efter eget udsagn græd hun hver dag, meldte sig til sidst syg og opgav praktikken efter seks uger, da hun følte sig usikker og ikke havde lyst til at gå videre i uddannelsen uden at have lært tingene. Det hører med til historien om denne pige, at hun havde svært ved at få hverdagen til at hænge sammen, fordi hun havde barn i institution og lang transporttid. Hun oplevede ingen hensyntagen hertil. Ifølge eget udsagn prøvede hun at kontakte Region Hovedstaden, men uden held.

Fortællingen er naturligvis fortalt fra elevens perspektiv, men i fokusgruppinterview med vejledere og uddannelseskonsulenter var der udsagn, der understøtter, at den type oplevelser, som eleven har haft, er velkendte. Ansvarer herfor beskrives i fokusgruppen som delt. En vejleder fra et københavnsk hospital oplever det som svigt fra skolen hhv. kommunen:

*Jeg har en opfattelse af, at når de kommer ud til os i 1. praktik i assistentuddannelse, og især hvis de er unge og går direkte videre fra hjælperuddannelsen, så er det ligesom en lille fugl, der har siddet oppe i en rede, og så: "Ud med dig". Så er de helt overladt til sig selv, eller vi passer jo på dem, men de står der alene. Jeg synes ikke, at vi oplever, at de har nogen som helst backup fra skolen, og det er også, hvad de selv siger.*

Men samtidig er der i fokusgrupperne med uddannelseskonsulenter og praktikvejledere også opmærksomhed på, at der i praktikken er ting, som kan gøres bedre, og at man med fordel her kunne "gribe i egen barm". Eksempelvis nævnedes flere vejledere, at der var stor forskel på, i hvor høj grad praktikstederne er parate eller motiverede til at modtage elever, og at der også kunne gå ting galt fx i modtagelsen af eleverne. Der blev givet eksempler på, at elever var faldet fra efter få dage, netop begrundet i en dårlig modtagelse på deres praktiksted. En vejleder nævnedes også, at hun havde hørt elever på et større hospital fortælle om, hvordan der kunne gå 14 dage, uden at de så deres vejleder, ligesom nogle elever følte, at de blev betragtet som "billig arbejdskraft".

Den anden elev, vi her vil præsentere et lille uddrag med, er en 20-årig pige, som i kapitel 3 blev citeret i forbindelse med sit udsagn om det svære gruppearbejde. Denne elev oplevede gennem hele uddannelsesforløbet at være udfordret i forhold til troen på sig selv og i forhold til at skulle være udadvendt og få et stort ansvar. Her fortæller hun, hvordan det blev for meget i praktikken:

*Det kom pludseligt. Jeg skulle begynde at have nogle flere borgere, og det syntes jeg bare slet ikke, at jeg var klar til, mange ting var sådan lidt skræmmende. Der var en eller to andre, der skulle på ferie, så jeg tænkte, der ville være mere travlt, og jeg tænkte, at jeg ville blive kastet ud i flere ting. Jeg syntes bare, at der var så mange ting, så jeg sagde: "Ej, jeg tror bare, at jeg stopper her."*

Denne elev var i modsætning til den foregående meget ung og uerfaren, men beskriver sig i høj grad som motiveret for at tage uddannelsen, som hun stiftede bekendtskab med første gang under en erhvervspraktik på et plejehjem i 9. klasse. Eleven beskriver sig selv som en genertype, der gerne vil gøre tingene godt, men ikke er så god til at være udadvendt og sige fra. Det udslagsgivende i forhold til hendes beslutning om at stoppe er, at hun ikke kan overskue det store ansvar, som hun føler bliver lagt på hendes skuldre.

### **"Assistentuddannelsen" kontra "hjælperuddannelsen"**

De to seneste fortællinger rummer nogle forskelligheder, eksempelvis går eleverne på forskellige uddannelsesstrin på SØPU. Den første elev går på social- og sundhedsassistentuddannelsen, mens den sidste går på social- og sundhedshjælperuddannelsen. Og som sådan eksemplificerer de nogle typiske træk ved elever, der falder fra af forskellige grunde på de to uddannelsesretninger. Hvad angår social- og sundhedsassistentuddannelsen, har et generelt træk vist sig at være, at elever kan falde fra, enten fordi de ligesom den ovennævnte oplever, at de ikke udfordres tilstrækkeligt i praktikken, eller fordi de ikke i tilstrækkelig grad er rustet til at tage skridtet fra hjælper- til assistentniveau.

Flere elever og samarbejdspartnere fra kommuner og Region Hovedstaden har peget på, at netop springet fra social- og sundhedshjælper til social- og sundhedsassistent opleves som stort, og at en del af de elever, som starter på assistentuddannelsen, ikke er klar til det – erfaringsmæssigt og fagligt. Det fremgår af undersøgelsen, at der på uddannelsen til social- og sundhedsassistent kræves en grad af refleksion og viden, som en del elever ikke kan leve op til, og at de derfor har nogle særlige udfordringer.

En af udfordringerne er de sproglige, som særligt de tosprogede, men også andre elever, kan komme ud for. Der stilles langt større krav til skriftlighed under praktikopholdene på assistentuddannelsen, og her løber nogle elever panden mod en mur. At der på skolen tilbydes sprogundervisning en gang ugentlig, er en hjælp – men ikke tilstrækkeligt for mange elever. Men også elevernes alder og manglende erhvervs erfaring opleves om en hæmsko for deres gennemførelse. Og spørgsmålet, som både elever og undervisere stillede, er, om der er for mange elever, der pr. automatik vælger at fortsætte direkte fra social- og sundhedshjælperuddannelsen til social- og sundhedsassistentuddannelsen. Det er imidlertid værd at være opmærksom på, at en væsentlig årsag til at så mange vælger at fortsætte direkte videre bl.a. skal ses i den aktuelle arbejdsmarkedssituation, hvor der er stor arbejdsløshed – også blandt social- og sundhedshjælperne.

## 4.2 Samspil mellem skole og praktik

Vi har i det foregående skildret, hvordan elever oplevede praktikken. Det gik igen i flere af fortællingerne, at eleverne oplevede et stort spring fra skole til praktik, og mange af elevernes ”råd til SOPU” handler da også om bedre forberedelse af eleverne inden praktikken og en blødere praktikopstart, fx i par eller mindre hold. Både praktikvejledere og uddannelseskonsulenter samt de pædagogiske medarbejdere på SOPU kan genkende dette billede, men det, der fyldte mest i fokusgruppeinterview og workshop, var det konkrete samarbejde (eller mangel på samme) omkring eleverne i praktikken. Vi vil i dette afsnit belyse nogle af de perspektiver på dette tema, som fremkom i fokusgruppeinterviews med først de kommunale og regionale uddannelseskonsulenter og praktikvejledere og dernæst på workshoppen med SOPU’s pædagogiske medarbejdere.

### Gensidig viden

Spørger man praktikvejledere og uddannelseskonsulenter, kan de sagtens genkende billedet af elever, der ikke virker rustede til og forberedte på, hvad der venter dem i praktikken, og nogle af dem giver desuden udtryk for, at eleverne mangler noget rent fagligt, når de starter i praktikken. Fx siger en af de interviewede vejledere i psykiatrien:

*Jeg synes ikke, at de er så forberedt på at komme til en retspsykiatrisk afdeling, hvad ved de, har de læst noget, der synes jeg, at der mangler noget faglighed. Og når de så kommer, og jeg spørger dem, hvad de har lært, så siger de mange gange, at de ikke ved noget. Okay, så skal vi starte fra helt bar bund.*

En vejleder peger på udfordringen med, at der blandt underviserne på SOPU er flere, som ikke selv har erhvervs erfaring fra det praksisfelt, eleverne skal ud og arbejde i. Der kan derfor eksempelvis være uoverensstemmelse mellem den terminologi, eleverne undervises i og den terminologi, der anvendes i praksis.

Hun giver følgende eksempel:

*Hvis en dansklærer siger hagesmæk i stedet for spisestykke, så bliver jeg bekymret for, hvad gør det ved fagligheden. [...] De (lærere) skal tydeligvis ud i praksis og prøve at være derude og prøve at se, hvordan man arbejder derude for at få en forståelse, for at lære noget af sproget og lære noget af hverdagslogikken derude.*

Og på workshoppen på EVA blev der udtrykt samme ønske blandt lærerne:

*Jeg kunne godt ønske, at underviserne kom mere ud i praktikken. Man kunne godt savne det som underviser, især for undervisere med akademisk baggrund så er det svært at in-*

*troducere eleverne til noget, man ikke selv har oplevet. SOPU-skolen burde komme noget mere ud i praksis.*

Samtidig giver vejlederne udtryk for, at de selv kunne have gavn af at kende mere til pensum på skolen.

### **Den løbende kontakt**

Det budskab, der tydeligst retter sig fra samarbejdspartnerne direkte til SOPU, handler imidlertid konkret om kontakten til eleverne, mens de er i praktik. Blandt de kommunale og regionale samarbejdspartnerne blev det oplevet som noget karakteristisk for SOPU, at de ikke holder kontakt til eleverne undervejs i deres praktikforløb i samme grad som andre skoler, hvorfra der opleves en større åbenhed, og at samarbejdet prioriteres højere.

Og heller ikke denne forståelse undrede deltagerne på EVA's workshop. En underviser fra København sagde følgende:

*På andre skoler har lærerne fået tid til at tage ud i praktikkerne, fx til midtvejsevalueringer, og når der er problemer. Det undrer jeg mig over, at man ikke kan gøre her i København. Man har en følelse af, at når vi er kontaktlærere for nogle elever, at man gerne vil følge dem, og man har en følelse af, at man gerne vil høre dem. Hvorfor de ikke fortsætter uddannelsen. Men i stedet får man bare en mail. Det er rigtig ærgerligt, jeg synes, at det ville være godt, hvis vi kunne komme lidt mere ud. Hvis det var pga. konflikt med vejleder, kunne det være, at man kunne være med til at løse det.*

Den fælles historie, som underviserne fra SOPU fortalte, var, at lærerne i København engang havde haft mulighed for at besøge eleverne på praktikstederne, men at dette igennem en årrække ikke mere har været prioriteret på skolen. I Hillerød er der mere samarbejde. Lærerne nævner i denne sammenhæng helhedsvurderingen, hvor flere parter, herunder en underviser, har kunnet mødes om og med specifikke elever. Et udsagn fra en underviser i Hillerød illustrerer denne fælles historie:

*Jeg er bekymret for fremtiden. Den måde, vi har lavet møder, når der er problemer, det at skolen har lavet en helhedsvurdering, vi må ikke længere tage en lærer med. Til mødet giver vi meget viden, hvad er vores støttemuligheder, vi taler om de tiltag, der er, hvad skal der til for at støtte dig, ny praktikperiode eller ny skoleperiode. Nu skal vi til at have københavnermodellen, hvor praktikken skal klare praktikken, og skolen skal klare skolen. Der har vi virkelig et godt samarbejde, det fungerer supergodt (helhedsvurderingen).*

Med til den fælles historie hører også, at der er tiltag i gang, som skal bidrage til et styrket samspil. I seancerne med de pædagogiske medarbejdere hhv. samarbejdspartnerne nævntes det, at der er nedsat en arbejdsgruppe, der netop skal se på, hvordan eleverne bliver overgivet til praktikken. Desuden er tiltaget "Sammenhængende Uddannelsesforløb" sat i gang, som en uddannelseskonsulent fra Københavns Kommune forventer sig meget af.

Generelt er der høje forventninger til, hvad et øget samarbejde ville kunne medføre, dels i forhold til at fastholde elever, der er i fare for at falde fra, dels i forhold til, nævner en lærer, at kunne indgå i dialog inden en fyring under praktikforløbet. Ud fra de deltagende læreres perspektiv er det et helt centralt element, at et styrket samarbejde omfatter lærere og elever. En fastholdelseskonsulent, der fra en tidligere stilling har erfaring med som lærer at kontakte eleverne, beskriver behovet således:

*Det var supergodt, vi kunne tage nogle ting i opløbet. Nu er jeg fastholdelseskonsulent, og jeg har kontakt til en pige, der er kommet i en 1. praktik på et plejecenter med meget svære demensbeboere. Hun lyder som en sød, fornuftig ung pige, der siger: "Det er bare for meget for mig". Jeg må ikke gøre noget, for i Københavns Kommune ... Hun kan ikke være i det, og jeg kan kun rådgive hende til at kontakte studieunit, men hun kan ikke få fat i det. "Jeg må ikke gøre noget." Hvis man ikke gør noget, tror jeg, at hun er en af dem, der falder fra. Hvis man kunne hjælpe hende over i praktik på et almindeligt pleje-*



*hjem, ville hun sagtens kunne gennemføre. Hun er reelt frafaldstruet nu, men inde på skolen kan vi ikke gøre noget, før hun er på 2. skoleperiode. Jeg kan ikke tage ud, jeg kan snakke med hende i telefonen om, hvad kan hun gøre. Det ville jo være oplagt at tage ud og snakke med hende og praktikvejlederen om, hvad kunne vi gøre.*

En sidste ting, som flere sætter ord på, er, at de administrative kanaler i forhold til at komme i kontakt med de relevante kontaktpersoner på SØPU er vanskelige eller "diffuse", som en vejleder på en psykiatrisk afdeling beskriver det:

*De ved ikke på SØPU, hvem der har med den pågældende elev at gøre, der er meget kommunikation frem og tilbage for at finde ud af, hvem der er ansvarlig for den pågældende elev. [...] Det er frustrerende for alle, eleverne er her så kort tid. Det kan ikke hjælpe noget, at der går en korrespondance over tre uger, når det handler om nogle problemer.*

### 4.3 Opsummering

Forskellige frafaldsfortællinger illustrerer – ikke uventet – at frafaldsbilledet er komplekst. Eksempelvis falder elever fra i praktikken dels som konsekvens af, at de ikke består deres praktikperiode, dels fordi de beslutter selv at droppe ud af forskellige årsager. Der kan være tale om et praksischock, eller der kan være særlige forhold på praktikstedet, der bidrager til beslutningen om at droppe ud.

Kompleksiteten til trods er her nogle mønstre, der gør sig gældende i elevernes fortællinger, og som understøttes af undervisere og samarbejdspartnere. Eksempelvis er den første praktikperiode ofte en stor udfordring for eleverne, der for nogles vedkommende måske aldrig før har befundet sig på eksempelvis et plejehjem. Ud fra fortællingerne forekommer det oplagt at arbejde med en tydeligere forberedelse af praktikken.

Sproglige udfordringer blev desuden udpeget som en stor udfordring af uddannelseskonsulenter og praktikvejledere, som oplever, at de kan være en barriere for gennemførelsen. Og endelig pegede uddannelseskonsulenter og praktikvejledere på, at assistentuddannelsen var langt mere krævende, end mange elever havde forudset – og de faglige krav var høje.

Vi viste desuden i dette afsnit, at både elever, samarbejdspartnere og skolens undervisere oplever manglende sammenhæng mellem praktik og skole, og at dette i et vist omfang adskiller sig fra andre SOSU-skoler, som kommunerne samarbejder med. Dette nævnes ikke af eleverne som en direkte årsag til frafald, men der er blandt de interviewede stor tiltro til, at et bredere samarbejde og mere kommunikation ville kunne modvirke frafald.

Der er ikke i forbindelse med undersøgelsen gennemført økonomiske analyser, men det er åbenlyst, at samarbejde og kommunikation er tidskrævende og dermed dyrt. Derfor er det naturligvis vigtigt med nogle procedurer og administrative løsninger, der sikrer en effektiv og målrettet kommunikation mellem skole og praktik. I den sammenhæng må det overvejes, hvilke ressourcer det vil være vigtigt at inddrage i kommunikationen – med den enkelte elevs behov for øje.

## 5 Fastholdelsesindsatser på SOPU

*Mentoren blev introduceret i starten. Kom ind i klassen, og det skrev jeg mig bag øret. Da det brændte sammen, tog jeg kontakt til hende, og det var rigtig godt. Ellers ved jeg ikke, om jeg var blevet færdig.*

Sådan fortæller en 48-årig kvinde, som netop er blevet færdig som social- og sundhedshjælper på SOPU. Hun er en af de elever, vi har talt med, som har haft stort udbytte af fastholdelsesmedarbejderne i løbet af sin uddannelse, og som selv har formået at opsøge hjælp undervejs i uddannelsen.

Siden 2011 har der på SOPU været etableret et fastholdelsesteam på tværs af SOPU's adresser, og teamet tæller i alt 11 medarbejdere, heriblandt fastholdelsesmedarbejdere med forskellige faglige profiler.

Og i de seneste år har der i det hele taget været stort fokus på fastholdelse og trivsel. Man kan såvel i handlingsplan for øget gennemførelse 2012 som på SOPU's hjemmeside forsikre sig om, at der foregår en række aktiviteter – muligvis parallelt med, at denne undersøgelse er blevet gennemført. Fx nævnes blandt meget andet pædagogisk år, en styrket indsats for samarbejde mellem skole og praktik og flere samarbejdsprojekter med Københavns Kommune og andre SOSU-skoler.

Denne undersøgelse rummer ikke en evaluering af disse tiltag. De fastholdelsesinitiativer, der behandles i dette kapitel, er tiltag, som er blevet nævnt under interviewene med fastholdte og frafaldne elever, samt de perspektiver, der er blevet tilføjet under workshoppen med pædagogiske medarbejdere.

### 5.1 Haves: særlige indsatser. Ønskes: større synlighed

En 34-årig kvinde, som arbejdede i hjemmeplejen og gik på SOPU, fordi hun skulle have social- og sundhedshjælperuddannelsen for at kunne bibeholde sit job, fik også stor hjælp fra skolens mentor. Denne elev, som blev færdiguddannet i juni 2013 og derefter genoptog sit tidligere job i hjemmeplejen, havde i første omgang haft en god 1. praktik, hvor hun blev godt modtaget og følte sig respekteret. Men i 2. praktikforløb følte hun, at hun blev ignoreret, og at "hun ikke blev sat ind i tingene", og hun "græd den første uge". Hun tog herefter kontakt til skolens mentor, som anbefalede hende at sygemelde sig og få et nyt praktiksted. Ifølge eleven ønskede kommunen imidlertid ikke at hjælpe hende med at finde et nyt praktiksted, og hun fortsatte derfor sin praktikperiode ud, selvom hun var tæt på at droppe ud. Hver 14. dag havde hun samtale med mentor, der "gav hende gode råd til at tackle situationer".

I interviews med de frafaldne og fastholdte elever er der imidlertid også en betydelig del, som ikke kender til tilbuddet om mentor, eller som ikke gør brug af disse tilbud, før de vælger at stoppe i deres praktikperiode. En ting, der går igen i flere fortællinger, er, at man ikke "har overskud til det", og der kan ses en tendens til, at eleverne ser sig selv som "skyldige" i deres situation, så de fremfor at opsøge hjælp i stedet vælger at gå med deres tvivl og usikkerhed alene. Flere af eleverne oplever et stort pres fra forældre og/eller venner, som bebrejder dem, at de ikke har fundet den rette hylde endnu, og i den situation kan det være en overvindelse at skulle involvere et nyt menneske i sine personlige problemer.

Elevfortællinger peger på, at de, der har mest brug for støtte, ikke har ressourcerne til at opsøge en mentor. Der skal noget særligt til, for at de frafaldstruede elever bruger de særlige støttefunktioner. For det første skal de kende til tilbuddet – og tilsyneladende er det ikke nok med en præsentation den første studiedag. For det andet skal de aktivt opsøge tilbuddet, og det kræver måske også et puf udefra – fra kontaktlærer, praktikvejleder eller andre.

Dette førte på workshoppen til en drøftelse af to forhold. For det første drøftedes synlighed blandt fastholdelsesmedarbejderne. For det andet drøftedes forholdet mellem de særlige støttetiltag og den daglige undervisning.

### **Synlighed**

Fastholdelsesmedarbejderne kunne ønske sig en større synlighed internt på skolen – og eksternt i forhold til samarbejdspartnerne og praktikken. En mentor siger:

*Det kræver, at praktikerne er opmærksomme på, at vi findes, både kontaktlærere og læsevejledningen og de specielle tilbud. For mig handler det også om, at vi bliver gjort synlige, og at de ser os som medspil i stedet for et modspil, for det er meget det, de ser os som. De må ikke tage kontakt til os, når de er i praktik, praktikken ser måske også os som én, der modarbejder ... For nogle praktiksteder ser de det ikke som en mulighed at arbejde med elevens gennemførelse, de ser det mere som en belastning i virkeligheden, hvis eleven forsøger at få støtte inde fra os.*

Også i forhold til fastholdelsesmedarbejdernes fysiske placering på SOPU kunne overvejes en større synlighed. Fastholdelsesmedarbejderne er fysisk adskilt fra elevernes dagligdag, da deres kontorer ligger på en anden etage helt for sig selv, og de er derfor ikke en synlig og naturlig del af elevernes hverdag på skolen. Endelig var det et tema på workshoppen, om fastholdelsesmedarbejderne kunne inddrages mere aktivt i udviklingsarbejdet på skolen og i højere grad bringe deres viden om de enkelte elevers udfordringer – på og udenfor skolen – i spil.

### **Forebyggelse i stedet for brandslukning?**

Et andet perspektiv på fastholdelsesarbejdet, som i højere grad blev udtrykt af underviserne, var ønsket om at forebygge frem for at brandslukke. Hermed menes, at de mange særlige støttetiltag opleves lidt som brandslukning, idet de ofte først kommer ind i billedet, når eleven er stærkt frafaldstruet. I den forbindelse udtrykte underviserne et ønske om, at kontaktlærefunktionen bliver udvidet til også at gælde praktikken, så de i nogle tilfælde kunne gå ind og agere støtte for de elever, der har nogle særlige udfordringer. Dette ønske fremgik også af kapitel 4.

Pointen er, at kontaktlærerne ofte er tættere på eleven og dermed nemmere kan tage den løbende snak. På workshoppen blandt de pædagogiske medarbejdere blev det formuleret på denne måde af tre forskellige medarbejdere i en fælles dialog:

*Mentor: Det burde dreje sig om, hvem der kender eleven. Det kunne lige så vel være en elev, som vi overhovedet ikke havde haft kontakt til som mentor.*

*Underviser 1: Jeg tror helt klart, at det burde være kontaktlærerne. For to tredjedele af eleverne ville det være bedre, hvis det var kontaktlærerne.*

*Underviser 2: Også hvis 33 % peger på, at det er af personlige årsager (at de falder fra), så er det måske ikke så smart, at der kommer en ny indover.*

## 5.2 Andre forhold

På workshoppen med de pædagogiske medarbejdere blev følgende forhold også taget op:

### Ulæste studiestøttetimer

Det blev foreslået af medarbejdere fra fastholdelsesteamet fremover at sætte fokus på i højere grad at udnytte mulighederne for studiestøttetimer til elever med eksempelvis ordblindhed, ADHD og depression. Ifølge flere medarbejdere er her pt et uudnyttet potentiale, idet Kvalitets- og tilsynsstyrelsen tilkender støtte til at disse elever kan modtage ekstra undervisning. Det kræver, at der personalemæssigt tages højde for at disse timer indgår i skemalægning og / eller der ansættes personale til at varetage det, som medarbejderne betegner som "læsning af timer".

### Tosprogede elever

En særlig udfordring opleves i forhold til tosprogede elever, der som belyst i foregående afsnit om praktikken i særlig grad møder sproglige barrierer i deres praktikforløb, hvor kravene om dokumentation og skriftlighed kan være større, end de kan honorere. Nogle elever følger et ugentligt sprogstøtteprogram i skolens regi, mens der også er eksempler på, at elever med særlige sproglige vanskeligheder har taget en pause fra uddannelsen for at blive bedre rustet sprogligt og fx tager sprogkurser på VUC. Men det kan være svært økonomisk, da de ikke nødvendigvis er berettiget til kontanthjælp. Der er flere, som peger på det problematiske ved, at der ikke kan tilbydes yderligere støtte. En læsevejleder fortæller:

*Jeg har lige været ude og snakke med dem i praktikken. Københavns Kommune har bedt om at lave et samarbejde om, hvad gør vi ved de her tosprogede elever, der opfylder betingelserne for at starte, men vi kan ikke tilbyde dem noget ekstra støtte. Nogle går faktisk uddannelsen igennem, før de dumper. Et af de spørgsmål der var oppe var: "Kunne man forestille sig, at nogle af de her elever kunne tage et kursus inden, så de bliver gjort klar lige præcis til de sproglige udfordringer?"*

## 5.3 Opsummering

Dette kapitel giver eksempler på elever, der har været glade for og er blevet fastholdt via skolens fastholdelsesteam. Det peger samtidig på, at de elever, der måske har størst behov, ikke nødvendigvis bruger de tilbud, skolen har.

Det kunne pege på et behov for at drøfte fastholdelsesstrategien fremover, herunder forholdet mellem forebyggelse og brandslukning, samt særlige tiltag og kerneydelsen. Det er store spørgsmål, men et input til sådanne drøftelser kunne være en refleksion over fastholdelsesmedarbejdernes hhv. kontaktlærernes rolle fremover.

På den ene side bør det overvejes, om der er et potentiale ved at lade kontaktlærerne have en tættere kontakt til de elever, der måtte have brug for det. Hvis kontaktlærerne dermed skulle spille en mere kontinuerlig rolle i trivsels- og fastholdelsesbestræbelserne, ville rammerne herfor skulle nytænkes.

På den anden side kunne der være behov for at arbejde med profilering og synlighed af de eksisterende fastholdelsesmedarbejdere, herunder en mere fremtrædende placering for medarbejderne, så eleverne i højere grad stiftede bekendtskab med tilbuddene som en naturlig del af deres hverdag på skolen – fremfor når man "har bestilt tid".

**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.  
2100 København Ø

T 35 55 01 01  
F 35 55 10 11

E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, [www.eva.dk](http://www.eva.dk).  
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser  
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.