



Ude i virkeligheden

Læringsrum i socialrådgiverpraktikanter og social- og sundhedshjælperes praktikforløb

Ude i virkeligheden

- Læringsrum i socialrådgiverpraktikanter og social- og sundhedshjælperes praktikforløb

Udarbejdet for KL og KTO af

Anne Kofod og Jo Krøjer

Center for Ungdomsforskning, RUC

Forside: Mette Marcussen og Marianne Rohweder

Tryk: Eks-Skolens Trykkeri Aps

Udgivet af Forbundet af Offentligt Ansatte,

Dansk Socialrådgiverforening og KL

Januar 2004

Projektledelse

Lotte Meilstrup, FOA

Pernille Maskell, DS

Hanne Fischer og Birthe Bak Andersen, KL

ISBN 87-91375-40-1

ISBN 87-91375-42-8-pdf

1. udgave, 1. oplæg, januar 2004

Rapporten kan hentes på www.personaleweb.dk/4Z302I

Ude i virkeligheden

**Læringsrum i socialrådgiverpraktikanter og social- og
sundhedshjælperes praktikforløb**

**Undersøgelsen er udført af Anne Kofod og Jo Krøjer
Center for Ungdomsforskning 2004**

Forord.....	5
Konklusion.....	7
Resumé.....	9
Social- og sundhedshjælper området.....	9
Socialrådgiverområdet.....	10
Ude i virkeligheden – undersøgelse og analyse.....	12
Undersøgelsens tilrettelæggelse.....	12
De to uddannelser.....	12
Læringsrum.....	13
I praktik.....	13
Social- og sundhedshjælper området.....	15
Irrelevant eller utilstrækkelig skoleviden.....	15
Relevant teori i praksis.....	18
Ude og inde.....	18
Logbogen.....	21
Relationen til vejlederen.....	23
Vanskelige borgere.....	25
At sige fra og at blive skærmet.....	27
Tid til vejlederhvervet.....	29
Sammenfatning.....	31
Socialrådgiverområdet.....	33
(Urealistiske) forventninger.....	33
Mellem teori og praksis.....	35
Vejledning.....	38
Ansvar.....	40
Klienter/sager.....	41
Vejledernes motivation.....	43
Supervision og personlig udvikling.....	44
Voldsomme oplevelser.....	46
Sammenfatning.....	51
Perspektivering: Udviklingsmuligheder på tværs.....	55
Bilag 1 – Social- og sundhedshjælper uddannelsen.....	58
Bilag 2 - Socialrådgiveruddannelsen.....	61

Forord

Praktik er et væsentligt element i mange uddannelser, herunder en række uddannelser, der sigter mod ansættelser i kommunerne. Rapporten 'Ude i virkeligheden' omhandler to af disse, nemlig socialrådgiveruddannelsen og uddannelsen til social- og sundhedshjælper. Selvom de to uddannelser er forskellige og har organiseret praktikkdelen forskelligt (se bilag 1 og 2), er de fælles om det vilkår, at studerende og elever under praktikken møder fagets 'virkelighed' på godt og ondt. Det har således været frugtbart at inddrage de to uddannelser i denne undersøgelse, der har fokus på netop uddannelsernes praktikdel.

Forbundet af Offentligt Ansatte (FOA), Dansk Socialrådgiverforening (DS) og Kommunernes Landsforening (KL) har sammen taget initiativ til undersøgelsen, der indgår som led i et projekt med det overordnede formål at indsamle og formidle viden om kommunal praktik. Formålet med at undersøge praktikkdelen af socialrådgiver- samt social- og sundhedshjælperuddannelsen er dels at få afdækket praktikkens organisering og tilrettelæggelse, dels at belyse praktikvejledernes og praktikanternes rolle og samspil samt sidst og ikke mindst at få indsigt i praktikkens læringsprocesser og læringsrum. FOA, DS og KL har formidlet kontakten til de kommuner og praktiksteder, der indgår i undersøgelsen.

Center for ungdomsforskning ved RUC har haft til opgave at gennemføre undersøgelse og analyse for FOA, DS og KL. Undersøgelsen er gennemført i perioden maj 2003 til november 2003 af cand.mag. Anne Kofod, CeFU og cand.techn.soc. og Ph.D. Jo Krøjer, CeFU, mens forskningskoordinator i CeFU, Jens Chr. Nielsen, har været projektleder på CeFU's undersøgelse. Undersøgelsen har været mulig, fordi en lang række personer på praktikstederne velvilligt har stillet op til interview. Vi takker for den åbenhed og interesse, som kommuner, praktiksteder, praktikvejledere og praktikanter har vist under forløbet. Vi har tilstræbt at præsentere en læsevenlig rapport, der kan komme de involverede parter til gode i bestræbelserne på at udvikle den kommunale praktik.

God læselyst!

Jo Krøjer, Center For Ungdomsforskning

Konklusion

Overordnet kan man på baggrund af undersøgelse og analyse i rapporten 'Ude i virkeligheden' konkludere, at praktikdelen i både social- og sundhedshjælper-uddannelsen og socialrådgiver-uddannelsen på mange måder fungerer godt. Den viden og indsigt om kommunal praktik, som undersøgelsen har genereret, peger på, at social- og sundhedshjælper-eleverne og socialrådgiverpraktikanterne generelt oplever praktikperioden som meget givende og lærerig. Praktikvejlederne udtrykker generelt tilfredshed med praktikantordningen, som de ser som en mulighed for at udvikle sig fagligt. Omvendt oplever elever, praktikanter og praktikvejlederne i begge fag et stort tidspres, som er en barriere for refleksion og læring i praktikforløbet.

Med hensyn til praktikkens organisering og tilrettelæggelse viser undersøgelsen, at nogle af de formelle rammer om praktikken får indflydelse på de læringsrum, som udfolder sig inden for de to fag. Her er der forskel på, om man som social- og sundhedshjælper-eleverne udgør en del af praktikstedets totale personalenormering, eller om man som socialrådgiverpraktikanterne står uden for normeringen. Undersøgelsen peger på en tendens til, at eleverne forventer af sig selv, at de skal kunne honorere samtlige af arbejdets krav og udfordringer fra praktikperiodens begyndelse, mens praktikanterne i højere grad oplever praktikperioden som en periode, hvor de gradvist øger deres viden og formåen inden for faget.

I begge fag er praktikken tilrettelagt sådan, at elever og praktikanter er tilknyttet en fast praktikvejleder, som skal støtte og bistå deres faglige refleksion og udvikling. Undersøgelsen viser i forlængelse heraf, at mens alle elever og praktikanter har en praktikvejleder, er det forskelligt, hvordan praktikvejledningen organiseres og udfoldes i praktikperioden. Her er der stor variation mellem praktikstederne og på tværs af fag. Variationerne spænder fra at organisere vejledningen som et fast, ugentligt vejledningsmøde mellem eleven eller praktikanten og så praktikvejlederen, til ingen fast vejledningstid, men løbende vejledning fra både egen praktikvejleder og øvrige kollegaer. Her er det interessant, at elever og praktikanter generelt udtrykker stor tilfredshed med netop den vejledningsform, de selv har, uanset hvilken, det er. Undersøgelsen tegner et billede af, at kontakten mellem praktiksteder og uddannelsessteder ofte er usystematisk og sporadisk. For social- og sundhedshjælper-eleverne betyder det blandt andet, at nogle oplever, at deres ankomst til praktikstedet ikke er koordineret, og at praktikvejlederen derfor er uinformeret og/eller fraværende på den første praktikdag. Det opleves som ubehageligt af både elever og vejledere, og er et område, der med fordel kan forbedres. I den forbindelse ser socialrådgiveruddannelsens forventningssamtale forud for praktikken ud til at være gavnlig, idet den forbereder praktikant og praktikvejleder på den kommende praktikperiode, både med hensyn til indhold og tidspunkt.

Relationen og samspillet mellem elev eller praktikant og så vejleder opleves i begge fag som et meget vigtigt og værdifuldt læringsrum. Det er særligt eleven og praktikanten, der værdsætter relationen til vejlederen, ligesom langt de fleste ser netop deres vejleder som et fagligt og ofte også personligt forbillede. Vejlederne værdsætter den mulighed, som praktikvejledningen giver dem for at udvikle sig fagligt. Samtidigt ser vejlederne ud til i høj grad at være bevidst om deres funktion som forbillede for praktikanterne. Socialrådgiver-vejlederne udfolder denne funktion ved at påtage sig ansvar for praktikanternes personlige udvikling under praktikforløbet. For social- og sundhedshjælper-vejlederne giver rollen som forbillede undertiden problemer, fordi hverdagens tidspres gør det vanskeligt for dem at omsætte deres egne krav til fagligt forsvarligt arbejde til praksis. Men også de har blik for den vigtige, personlige udvikling, som praktikforløbet indeholder for eleverne. I begge fag er rummelighed en kvalifikation, som vejlederne ser som et væsentligt mål

med elever og praktikanter personlige udvikling i praktikken. Relationen mellem elev eller praktikant og så vejleder er afgørende for de refleksioner, som kan kvalificere den faglige og personlige udvikling. Derfor er det afgørende, at denne relation bygger på gensidig tillid. Selvom elever og praktikanter generelt udtrykker en grundlæggende tillid til deres vejleder, kræver det også tid til selve vejledningen, hvis tilliden skal holde i situationer, hvor eleven eller praktikanten er fagligt og/eller personligt under pres i praktikken. Det er vejledernes tid til vejledning, som er afgørende for, om eleverne og praktikanterne oplever de store udfordringer, de møder, som positive og udviklende. Hvis ikke eleverne og praktikanterne har mulighed for at få vejledernes støtte i vanskelige opgaver, kan det ryste deres tro på egen evne til at kunne klare sig i faget. Samtidigt oplever især social- og sundhedshjælper-vejlederne det som utilfredsstillende, at de ikke altid har mulighed for at afsætte den fornødne tid til vejledning i en presset hverdag. Den manglende tid virker demotiverende for at blive eller fortsætte som praktikvejledere.

Foruden relationen mellem elev og praktikant og så praktikvejleder udgør relationen mellem elev og praktikant og så borger et meget væsentligt læringsrum. Det er i relationen til de enkelte borgere, at elever og praktikanter oplever, at de både udfolder, afprøver og udvikler deres faglighed. Ofte er elever og praktikanter alene i den praktiske håndtering af relationen til borgerne, og det oplever de generelt som spændende. Elever og praktikanter ser det som et udtryk for praktikvejledernes tillid til dem, at de får lov til at løse opgaver på egen hånd, og det er en anerkendelse af deres værd som kollega, som de sætter stor pris på. Men undertiden kan relationen til enkelte borgere være meget vanskelig – så vanskelig, at elever og praktikanter føler sig rådvilde eller oplever krænkelser. Elever og praktikanter føler et stort krav om at kunne håndtere selv meget svære opgaver selv, og undertiden afstår de fra at bede om hjælp, for ikke at virke inkompetente. Her er det vigtigt at indarbejde faste rutiner i vejledningen, der kan fange sådanne svære opgaver, inden de bliver for stor en byrde for den enkelte elev eller praktikant. I den forbindelse peger undersøgelsen på, at elever og praktikanter har stor glæde af at dele deres erfaringer med hinanden. Det kan være en stor lettelse at høre andres erfaringer med noget, man selv har oplevet som problematisk. Og det kan være oplysende at høre om, hvordan andre oplever noget helt andet i praktikken, end én selv. På samme måde har også praktikvejlederne haft glæde af at deltage i undersøgelsens gruppeinterview og høre andres erfaringer. Erfaringsudveksling mellem ligestillede undervejs i praktikforløbet ser ud til at være et område, der indenfor begge fag kan styrkes fremover.

Resumé

Denne undersøgelses fokus er på elever, praktikanter og vejlederes oplevelse af praktikforløb i hhv. social- og sundhedshjælper- og socialrådgiveruddannelsen. Generelt er der en udbredt tilfredshed med praktikforløbene. Elever og praktikanter oplever praktikken som et tiltrængt indblik i det fag og den praksis, som deres uddannelse retter sig mod. Elever og praktikanter er også meget tilfredse med deres vejledere, som de værdsætter højt både på et personligt og fagligt plan. Vejlederne ser vejlederværet som en mulighed for at videregive en forsvarlig faglighed til deres kommende kolleger. Samtidigt oplever vejlederne det generelt som en faglig udfordring at være vejleder, hvilket især socialrådgiverne værdsætter, mens det i social- og sundhedshjælper-faget kan være en vanskelig opgave at honorere denne udfordring pga. en tidspresset arbejdsdag. Samlet set peger undersøgelsen på, at praktikken fungerer og udgør et uvurderligt og uundværligt læringsrum for elever og praktikanter.

Det overordnede positive billede af praktikken betyder dog ikke, at der ikke er elementer, der kan udvikles og forbedres. På baggrund af undersøgelsen kan der peges på områder inden for hhv. social- og sundhedshjælper- og socialrådgiver-fagene, som med fordel kan udvikles. Samtidig kan der ud fra en sammenholdelse af de to uddannelser identificeres områder, hvor udviklingen er af en sådan karakter, at de med fordel kan tage udgangspunkt i hinandens erfaringer. I det følgende identificeres sådanne opmærksomhedspunkter.

Social- og sundhedshjælper området

Det ideal om sammenhæng mellem teori og praksis, som vekseluddannelserne implicerer, optræder i elever og vejlederes oplevelse ofte som en frustration over den modsætning, de oplever mellem teori og praksis. Modsatningen består bl.a. i, at elever og vejledere oplever, at eleverne har urealistiske forestillinger om den praksis, som udfolder sig på praktikstederne. Samtidigt er det forskelligt, hvor relevant eleverne oplever, at deres skoleviden er i praktikken. For nogle øges oplevelsen af teoriens relevans ved at vejlederen integrerer en del af skolens teoretiske pensum i vejledningen. Der er blandt eleverne en udbredt opfattelse af, at de skal kunne klare at varetage praktikstedets arbejdsfunktioner fra begyndelsen. Samtidigt ønsker eleverne tit at indgå som ligeværdige kollegaer, og kan derfor være tilbageholdende med at bede om hjælp.

Eleverne oplever plejehjem og hjemmepleje som to væsensforskellige læringsrum. Plejehjemmene opleves som en tryk og rolig ramme med mange kollegaer, der om nødvendigt kan fungere som hjælp og støtte. Hjemmeplejen opleves som en stor udfordring, hvor man kan være overladt til selv at skulle håndtere opgaver, som man ikke føler sig helt rustet til som novice. Eleverne har blik for, at man i praktikkens organisering kan profitere af praktikområdernes forskellighed ved at placere 1. praktikophold på plejehjem og vente med hjemmeplejen, til eleverne har fået mere erfaring, helst i 3. praktik.

Logbogen udgør et af de formaliserede læringsrum for praktikanterne. Der er dog meget blandede erfaringer med at bruge den. De dårlige erfaringer skyldes dels, at mange elever oplever skriftligheden som en barriere, da det ikke er en udtryksform, som de føler sig fortrolige med. Det bunder bl.a. i manglende skriftlige kompetencer, og for nogle af de elever, der har en etnisk minoritetsbaggrund kan skriftlig dansk være en særlig udfordring. Det er dog væsentligt at understrege, at den manglende lyst til skriftlighed er generel uanset etnisk baggrund. Den bunder til dels også i, at der hersker stor usikkerhed om, hvem der har eller bør have adgang til at læse elevens Logbog. Det opleves som ubehageligt og overskridende, når nogle vejledere læser i deres elevs

Logbøger. Det vil således være en fordel at sikre, at alle involverede ved og respekterer, at det er eleven, der har ejerskab til Logbogen. Men i lyset af elevernes manglende motivation i forhold til skriftligheden må Logbogen anses for et læringsrum, der ikke er det mest velegnede for social- og sundhedshjælper-eleverne. Nogle af eleverne peger på større mulighed for mundtlig erfaringsudveksling som et nyttigt alternativ til Logbogen.

Relationen til vejlederen er meget vigtig for eleverne. Vejlederen fungerer både som personligt og fagligt forbillede. Eleverne værdsætter tillidsforholdet til vejlederen højt. Derfor udgør relationen til vejlederen et væsentligt læringsrum. Der er imidlertid ofte barrierer for, at dette læringsrum kan udnyttes optimalt. Et eksempel er, at vejledere tilsyneladende ikke altid inddrages i tilrettelæggelsen af praktikforløbet og derfor ikke altid er tilstede, når eleven fx ankommer første dag.

Nogle borgere er belastende for eleverne pga. deres adfærd. Nogle elever oplever seksuelle krænkelser og vold, og nogle møder etnisk diskriminerende borgere. Elevernes psykiske belastning som følge heraf øges af det forhold, at de kan være tvunget til at forsone sig med den krænkende borger, fordi de er henvist til at løse problemet alene. Omvendt kan en arbejdsorganisering, der sikrer dobbeltbemanding hos vanskelige borgere, mindske det psykiske pres på elever (og andre ansatte). En ændret arbejdsorganisering med rutiner, der gør de vanskelige borgere til et fælles anliggende for arbejdspladsen kan medvirke til at skærme eleverne mod overgreb under praktikopholdet.

Vejledernes motivation ligger især i lysten til at præsentere eleverne for det fagligt veludførte social- og sundhedshjælper-arbejde. De oplever tidspresset i arbejdet som en barriere i forhold til denne motivation. Det er i lighed hermed frustrerende for såvel vejledere som elever, når vejledermøder på aflyses eller nedkortes pga. begrænsede personaleressourcer. Mangelfuld personaledekning bliver således et dobbelt pres for vejlederne.

Socialrådgiverområdet

De forventninger og forestillinger, som praktikanterne bringer med fra skole, svarer ofte ikke til den praksis, de møder. Vejlederne opfatter praktikanternes forventninger som urealistiske, og ofte er det nødvendigt at nedbryde disse, før praktikanterne kan lære af den nye praksis, som de er en del af i praktikken. En del af forklaringen på de urealistiske forventninger findes måske i det faktum, at mange praktikanter ikke har andre erfaringer med det sociale arbejde end dem, de har hørt/fået på skolen.

Den refleksion over egen praksis, som mange vejledere fremhæver som væsentlig, medvirker til at skabe større sammenhæng mellem teori og praksis. Her er det afgørende, at refleksionen bidrager til, at praktikanter kan rumme modsætninger mellem teori og praksis.

Praktiklæreren er formelt set et bindeled mellem skole og praktik, og medvirker bl.a. ved evaluering af praktikforløbet. De udgør desuden et sted, hvor praktikanter kan henvende sig, hvis der er problemer under praktikken. For at kunne udfylde denne funktion er et tillidsforhold mellem elev og praktiklærer nødvendigt. Det er tilsyneladende forskelligt, hvor meget praktiklærerne engagerer sig i praktiksteder og praktikanter.

Rammerne for vejledningen er meget forskellige og afhænger bl.a. af den enkelte vejleders personlige stil og præferencer. Vejledningen omfatter typisk forskellige elementer og kombinationer af observation, supervision, vejledermøde og løbende vejledning. Det er således også

forskelligt, hvor systematisk vejledningen er i forhold til uddannelsesplan mv. Gennemgående stilles der krav til praktikanternes fleksibilitet og evne til at sætte sig igennem med deres behov, for ikke at stå tilbage med en følelse af at være blevet overset.

Praktikanterne er generelt overraskede over, at de bliver tildelt selvstændige arbejdsopgaver på et relativt tidligt tidspunkt i praktikforløbet. Når den umiddelbare usikkerhed har fortaget sig, bliver tildelingen af ansvar tolket som en tillids erklæring, hvilket igen øger deres engagement og følelse af ligeværd. Det er således et positivt læringsrum. Hvis det skal bevares, kræver det imidlertid, at vejlederen har tildelt praktikanten en opgave, som modsvarer dennes formåen. Vejlederne gør sig generelt umage for at sikre, at dette er tilfældet. I enkelte tilfælde stiller vejlederne, for at teste praktikanterne, dem over for opgaver med alt for store krav til praktikantens formåen. Det kan give anledning til voldsomme oplevelser, og der er i sagens natur ingen garanti for, at 'testen' ender godt. Den form for afprøvning må derfor anses for at være et u hensigtsmæssigt læringsrum.

For praktikanterne er mødet med klienten, som man selv har ansvar for, et både krævende og inspirerende læringsrum. Praktikanterne tager i høj grad ansvaret på sig for at yde en tilstrækkelig og kompetent service til klienterne. For nogle medfører det en erkendelse af, at deres styrker og motivation ligger inden for et andet område end det, de er i under praktikken.

Vejlederne har generelt en stærk motivation for vejlederhvervet, som dels bunder i ønsket om at medvirke til den faglige og personlige udvikling af kommende kollegaer, hvilket giver anledning til, at mange har særlig fokus på supervision og praktikanternes personlige udvikling som væsentlige elementer i denne socialisationsproces. Videre har vejlederne et ønske om selv at udvikle sig inden for faget. Vejlederne oplever, at disse ønsker imødekommes af vejlederfunktionen.

Supervision er et læringsrum, der værdsættes og prioriteres højt af både praktikanter og vejledere. Her er det de personlige kompetencer, som især vejlederne lægger vægt på at udvikle, der sættes i fokus. Hvis supervisionen skal give et positivt udbytte for både vejleder og praktikant, fordrer det et gensidigt tillidsforhold, foruden den fornødne faglige ballast hos vejlederen. Supervisionen bør desuden gives som et tilbud, der er frivilligt for praktikanten – ligesom den er det for vejlederen. Dette er i reglen tilfældet, men desværre ikke altid. Overskrides de etiske retningslinjer for supervisionen, bliver det en overskridende og dårlig oplevelse for praktikanten.

Socialrådgiveruddannelsen er i det hele taget et forløb, der stiller store krav til praktikanternes personlige udvikling. Man kan sige, at man som socialrådgiver investerer sig selv i sit uddannelsesforløb. Derfor opleves det meget belastende at dumpe et praktikforløb: det er hele ens personlighed, der anfægtes. Det stiller krav til praktikanternes muligheder for at bearbejde et mislykket praktikforløb.

Ude i virkeligheden – undersøgelse og analyse

Undersøgelsens tilrettelæggelse

Undersøgelsen af praktikken for socialrådgiverstuderende og sosu-elever sigter mod at give en nuanceret og varieret viden om praktikforhold rundt om i kommunerne. Fokus har været på praktikanter og praktikvejlederes subjektive oplevelser i forbindelse med praktik. Vi har derfor arbejdet med kvalitative interviews blandt nogle af de mange, der er involveret i praktikforløb i deres hverdag. Da undersøgelsen er kvalitativ, præsenterer analyserapporten en række indsigter, oplevelser og problemstillinger, som har været fremtrædende i undersøgelsens empiriske del. Idet undersøgelsen *ikke* er kvantitativ, ligger det udenfor undersøgelsens rækkevidde at fastslå udbredelsen af de indsigter og problematikker, som undersøgelsen fremdrager. Undersøgelsen har vist, at der er både store fællestræk og væsentlige enkeltksemples, som tilsammen kan medvirke til at sætte praktikken i kommunerne til debat. Nærværende undersøgelse bygger på gruppeinterview med 78 personer fordelt på 27 vejledere og 17 elever på social- og sundhedshjælper-området og 17 vejledere og 17 elever på socialrådgiverområdet fra i alt 9 kommuner fordelt over hele landet. Rekrutteringen af deltagere til interviewene er foregået gennem kontaktpersoner ude i kommunerne, der har rekrutteret og formidlet kontakten til interviewdeltagerne. Vores eneste kriterium for udvælgelse af deltagere har været, at folk havde lyst til at deltage (aktivt). Vi har således ikke bedt om, at fx køn, etnisk baggrund eller alder fungerede som udvælgelseskriterier. Alligevel er vi endt med at have en stor aldersspredning inden for alle deltagergrupper, og ligeledes stor mangfoldighed blandt deltagerne mht. erfaring og baggrund – herunder etnisk baggrund. Endvidere har der deltaget både mænd og kvinder inden for alle grupper med undtagelse af social- og sundhedshjælpervejledergruppen. Samlet set er der en stor overvægt af kvindelige deltagere, hvilket afspejler kønssammensætningen i medarbejdergrupperne. Alle person og stednavne i undersøgelsen er anonymiserede.

De to uddannelser

Langt de fleste korte og mellemlange uddannelser er organiserede efter vekseluddannelsesprincippet: skoleforløb med teoretisk/boglig undervisning i fagets forskellige discipliner, afløst af praktikforløb, hvor elever/studerende opholder sig på en arbejdsplads inden for faget og i denne periode tager del i det arbejde, som udføres på den pågældende arbejdsplads. Der findes en omfattende litteratur, der beskæftiger sig med de pædagogiske begrundelser for at organisere (ungdoms-)uddannelser efter et vekseluddannelsesprincip. Principperne i samspillet mellem vekseluddannelsers teoretiske og praktiske dele er således velbeskrevet, og bygger bl.a. på en opfattelse af, at der bør være en sammenhæng mellem teori og praksis. For eksempel ved at praktikken åbner mulighed for, at eleven kan 'afprøve' sin skolelærdom i praksis, eller ved at eleven kan reflektere over erfaringerne fra praktikken under det følgende skoleforløb. Gennem de senere år har både sosuhjælperuddannelsen og socialrådgiveruddannelsen undergået forandringer som følge af ændrede krav til de færdige social- og sundhedshjælpere og socialrådgivere¹. For Social- og sundhedshjælper-uddannelsen har de væsentligste ændringer været modulisering, indførelse af almene fag samt uddannelsesmål, der retter sig mod almene kompetencer. Det betyder bl.a., at social- og sundhedshjælper-eleverne tænkes at skulle udvikle ikke blot faglige, men også personlige kompetencer som sociale kompetencer samt lærings- og udviklingskompetencer. Socialrådgiveruddannelsens væsentligste ændringer består i en forlængelse på ½ år og status som professionsbachelor, indføring af faget 'socialt arbejde' og indføring af et nyt

¹ Således er baggrunden for nærværende undersøgelse, at Sosuhjælperuddannelsen har gennemgået en reform, der trådte i kraft 1. januar 2002, og socialrådgiveruddannelsen er ligeledes reformeret med virkning fra 1. september 2002.

forvaltningspraktikforløb. For begge uddannelser gælder således, at ændringerne i uddannelserne i særlig grad sigter på en mere dynamisk indplacering i det samlede uddannelses- og efteruddannelseslandskab. Indførelsen af almene fag, erhvervsen af læringskompetencer og erhvervsen af en professionsbachelorgrad muliggør at hhv. social- og sundhedshjælper og socialrådgivere har større muligheder for at gå videre i det etablerede uddannelsessystem. Men hvordan med praktikforløbene i et sådant formelt (videre-) uddannelsesperspektiv? Ændringerne i de to uddannelser har nemlig ikke rokket ved praktikens status som en væsentlig del af uddannelserne eller ved ideen om sammenhæng mellem skole og praktik. Et af spørgsmålene der rejser sig i forhold til vekseluddannelserne er imidlertid, hvordan idealet om sammenhæng mellem skole og praktik udfolder sig i praksis. Oplever eleverne en sådan sammenhæng? Og er det betydningsfuldt for dem?

For at identificere de muligheder for læring, som praktikkdelen af de to uddannelser rummer, fokuserer denne undersøgelse på elevernes egne oplevelser af deres praktikforløb. Samtidigt retter undersøgelsen blikket mod de, som skal initiere og skabe rammer for denne læring, nemlig praktikvejlederne. Da undersøgelsen dækker to forskellige områder, giver det tilsammen et firdobbelt fokus, hvor elever og vejledere i henholdsvis social- og sundhedshjælper og socialrådgiveruddannelsen har hver deres subjektive erfaringer med og vurderinger af praktikforløbene. Vi har i fremstillingen valgt at integrere vejlederperspektivet under elevernes perspektiv. På den måde kommer vejlederperspektivet til at nuancere de temaer, som bringes i spil af elevernes oplevelser og erfaringer under henholdsvis social- og sundhedshjælper- og socialrådgiver-delen. De fire forskellige perspektiver på praktikforløb kan forhåbentlig tjene til inspiration på tværs af både fag og positioner.

Læringsrum

Vi har under udarbejdelsen af rapporten anvendt begrebet 'læringsrum' som betegnelse for en social sammenhæng – et møde, en praksis – hvori der er mulighed for at producere, reproducere, eller transformere erfaringer og kompetencer. Det betyder, at læringsrum omfatter såvel formaliserede som uformelle læreprocesser og læringsrum: rapporten beskæftiger sig både med den formaliserede vejledning og andre formelle læringstiltag og med alle de uplanlagte og uformelle sociale sammenhænge, som eleverne indgår i under praktikken. De formelle og uformelle læringsrum er ikke adskilte, men væver sig ind i hinanden og producerer nye erkendelser af de praksisser, som praktikken omfatter. Både de formelle og uformelle læringsrum er influeret af de organisatoriske, kulturelle og ressourcemæssige rammer, som praktikstedet er underlagt.² En nærmere analyse af disse rammer ligger uden for denne rapports rammer, men de optræder i analysen som almene vilkår i det arbejdsliv, som elever, praktikanter og vejledere indgår i på praktikstederne.

I praktik

Social- og sundhedshjælper-uddannelsen varer 14 måneder og har tre praktikperioder af tilsammen otte måneders varighed. Socialrådgiveruddannelsen tager tre år, og tredje semester udgøres af en fem måneders uddannelsespraktik.³ Men hvordan opleves praktikforløbene af de involverede elever, praktikanter og praktikvejledere? Det klareste billede, der tegner sig i denne undersøgelse af, hvordan praktikken fungerer i uddannelsen til hhv. social- og sundhedshjælper og socialrådgiver er,

² Den forståelse af begrebet læringsrum, som ligger til grund for rapportens analyser, er hentet i en nyligt publiceret forskningsrapport om læring og socialt arbejde: Linda Andersen og Annegrethe Ahrenkiel (2003): 'Læringsrum i det social arbejde', København: AKF Forlaget.

³ 1. august 2002 trådte en ny bekendtgørelse for socialrådgiveruddannelsen i kraft. Deltagerne i denne undersøgelse er indskrevet på uddannelsen under den tidligere bekendtgørelse. For detaljer se **Bilag 2**

at både elever, praktikanter og praktikvejledere er meget glade for praktikforløbene. Praktikvejlederne fremhæver især, at det at have en elev eller praktikant er en kærkommen anledning til refleksion over egen praksis. For elever og praktikanter skyldes tilfredsheden især, at de oplever praktikken som en tiltrængt prøve på, hvad det er deres uddannelse drejer sig om. I modsætning til skolen oplever de, at praktikken giver et realistisk billede af, hvad uddannelsen fører dem frem til:

”Jeg vil sige, nogen af tingene som vi får at vide på skolen, noget af det kan være så sukker sødt, altså: Så kan du gøre sådan og sådan. Men det virker jo bare ikke ude i virkeligheden. Sådan virker det bare ikke.” Elev

I det følgende præsenteres elever, praktikanter og vejlederes oplevelser med praktikforløbene under en række temaer. Temaerne er genereret direkte ud fra undersøgelsens empiriske materiale. Det betyder, at vi har ladet rapporten afspejle de emner, der fylder meget i interviewene. De to områder har således hver deres tematisering, idet det er forskellige ting, der er væsentlige for de to faggrupper.

Undersøgelsen bygger på et omfattende empirisk materiale. Som nævnt peger dette på en generel tilfredshed med praktikforløbene. Det betyder imidlertid ikke, at der ikke findes forhold, som kan forbedres, hvis elever og praktikanter skal have et (endnu) bedre og mere positivt udbytte af deres praktikophold. I analysen er der lagt vægt på, hvad der i materialet optræder som elementer i praktikken, der kan udvikles og forbedres.

Social- og sundhedshjælper området

Irrelevant eller utilstrækkelig skoleviden

Som det fremgår af indledningen er sammenhæng mellem skole og praktik – eller mangel på samme – et tema i forhold til praktikforløbet. Blandt de elever, vi har talt med, er det en udbredt opfattelse, at den viden de har fra skolen, ikke er relevant under praktikken.

”Jeg var totalt grøn, da jeg startede. Der var så nogen af dem, der havde været i faget i flere år, som sagde: Hør her, det er ikke den virkelige verden. Vent til I kommer ud! Og hvor man også sådan til sig selv siger: Nej! Jeg vil bare ikke påvirkes af dét der. Jeg vil se det med mine egne øjne! Men det er sgu rigtigt. Det ikke den virkelige verden, det vi læser i bøgerne – overhovedet ikke.”

Elev

I ovenstående citat oplever eleven, at der er stor forskel mellem skolens teoretiske viden og så den praksis, der udfolder sig under praktikforløbet. Hun har lært noget på skolen, som hun oplever være i modstrid med det, hun lærer i praktikken. Imidlertid har hun været forberedt på, at det måske ville forholde sig sådan. Afstanden mellem det, eleverne hører på skolen og det, der gælder i praktikken, fremhæves også af praktikvejlederne:

”Men jeg synes, hende jeg har nu, jamen hun er jo nærmest blevet lovet guld og grønne skove af skolen, at hun får oceaner af tid hos klienterne, og hun kan nærmest sidde og hygge sig med både det ene og det andet, ikke...fordi sådan skal det være, når man er i praktik, hvor jeg har det sådan: Jamen sådan er det bare ikke, når du kommer ud! Selvfølgelig skal de ikke knokle på samme måde som os andre, men alligevel så skal de altså heller ikke sidde og krydre røv rundt omkring, vel...fordi sådan lærer man det ikke...” Vejleder

For vejlederne gør afstanden mellem skoleviden og praksis på praktikstedet det magtpåliggende for dem at sikre, at praktikforløbet udvirker en erkendelse hos eleven af, hvordan arbejdet som social- og sundhedshjælper ser ud i virkeligheden. Det tidspres, som findes i social- og sundhedshjælpernes arbejdshverdag skal således nødvendigvis afspejle sig i elevens praktik-hverdag. Ellers lærer eleven ikke, hvad det – set med vejlederens øjne – egentlig vil sige at arbejde som social- og sundhedshjælper. Nogle elever er da også uforberedte på afstanden mellem skoleviden og praktik:

”Jeg havde aldrig drømt om, at jeg skulle prøve sådan noget jeg var meget chokeret over at komme ind på sådan et plejehjem. Jeg var jo rundt i starten og hjælpe sammen med min praktikvejleder og så tog vi nogen op og så blev de bare placeret foran et bord og der sad de resten af dagen, og de laver ikke noget, de kunne ikke noget, jeg synes det var forfærdeligt. Nogen der nærmest bare var grønsager.” Elev

For nogle af eleverne har skolen som det fremgår tilsyneladende ikke tematiseret plejehjemsarbejdets karakter. For nogle elever betyder det, at deres opfattelse af faget bygger på tilfældigt opsnappede informationer, fx fra fjernsynet.

”Jeg havde ikke regnet med de var så tunge borgerne, når man kom ud på plejehjemmene. Der er jo nogen som skal hjælpes med lift og sondefodres.”

Sp: ”Hvilket billede havde du så af det?”

”Det var nok mere sådan som man ser i en udsendelse fra fjernsyn, hvor de hygger sig med de ældre og spiller noget banko. Jeg havde slet ikke regnet med, at de kunne være så tunge som de faktisk viste sig at være.” Elev

Selvom faget og uddannelsen er præget af, at mange elever har erfaringer med omsorgsfaget forud for uddannelsesforløbet, er der altså også mange, der er uforberedte på, hvad faget byder på. De bliver tilsyneladende ikke altid hjulpet og informeret tilstrækkeligt inden første praktikforløb. Andre eksempler viser, at nogle elever er blevet forberedt på *noget*, men har svært ved at skelne mellem social- og sundhedshjælper-fagets forskellige typer af arbejde:

”Jeg synes jeg blev overrasket, fordi at jeg var forberedt på, at det var sådan noget hårdt arbejde, og det var det ikke altså, fordi jeg kørte ude, og der kan de sådan mere selv, end de kan på plejehjem. Jeg synes de kan alting selv. Så det blev jeg sådan lidt overrasket over.” Elev

Denne elev har fået en opfattelse af social- og sundhedshjælper-faget som et fag, der udelukkende foregår på plejehjem. Hun var således – i modsætning til de forrige – forberedt på de tunge borgere. Men det var ikke det, hun kom ud til. For andre elever er det mere enkelte arbejdsfunktioner, som de er uforberedte på:

”Jeg har aldrig arbejdet med faget før jeg kom ind, aldrig, jeg kendte intet til det, og ude på skolen var sådan noget som at vaske, altså at vaske forneden og alt sådan noget, det har vi ikke haft noget indblik i før man kom ud i praktikken. Så det var en total omvæltning, for mig i hvert fald, at komme ud og så bare blive kastet ud i det på den måde...” Elev

Vejlederne har en tilsvarende oplevelse af, at nogle elever ikke er klar over, hvad det er, de går ind til i praktikken:

”Det med at mange bliver så overraskede over, hvad det egentlig er, det er utrolig ærgerligt, at man ikke inden de starter på uddannelsen har mulighed for at tale med dem, ansigt til ansigt og sige: Er du helt klar over, hvad det er du søger ind til? Har du tænkt over, at du skal ind og vaske folk? Har du tænkt over, at du skal sådan og sådan? Det har vi gjort engang, og dengang var der faktisk mange, der under den indledende samtale sagde: Nej, det troede jeg ikke var sådan, så tror jeg lige jeg vil overveje det igen... Men nu, når man kommer ud i praktikken, ud i det virkelige liv, så først opdager de: Gud! Er det det her jeg skal? Det kan jeg slet ikke, det vil jeg slet ikke. Det har jeg slet ikke lyst til.” Vejleder

Vejlederen opfatter det tilsyneladende som en iboende del af skoleuddannelsen, at den *ikke* kan tematisere eller skabe erkendelse af, hvad social- og sundhedshjælper-arbejdet konkret består i. En sådan erkendelse skal derfor enten ske inden selve uddannelsen starter eller i praktikken. Der er dog også fortællinger om, at skolen har rustet eleverne med noget, som de kan bruge i praktikken:

”Når man sidder og læser i teorien, så tænkte jeg: Det husker jeg ikke, det der. Men ligeså snart man bare har prøvet det i praksis, så hænger det altså sammen...så falder det bare så naturligt. Altså nu kan jeg ligesom se en sammenhæng i det.” Elev

Det kan således lade sig gøre for nogle elever at kombinere skolelærdom og praktik på en måde, hvor disse bliver gensidigt berigende. Men der tegner sig overvejende et billede af, at skolens viden opleves som misvisende, irrelevant eller utilstrækkelig i praktikforløbet:

”Rent faktisk burde teorien også være længere, jeg tænker også på sådan noget med, at vi ikke har haft – nu er vi jo førstegangs-elever – at vi ikke har haft førstehjælp, og sådan noget der. Pludselig kan vi jo komme ud for en situation, og det får vi først i 2. teori. Jeg har jo rent faktisk været hos en, der var ved at dø i armene på mig. Altså, man står fuldstændig hjælpeløs, ikke.” Elev

”Der er én ting, de skal cutte væk fra denne her nye uddannelse, og det er naturfag (der klappes). Alt det dér. Hvorfor skal vi have naturfag med atomer og ioner og onioner, og jeg skal komme efter dig...Du skal ikke bruge det til en dyt.” Elev

Oplevelsen hos nogle elever er, at noget af det, der undervises i på skolen er snævert knyttet til en idé hos eleverne om, at de skal kunne bruge det, de lærer i skolen direkte i praktikken. Andre elever har et sigte med deres social- og sundhedshjælper-uddannelse, som giver dem en anden holdning til skolens fag. Det gælder blandt andet de elever, der ser social- og sundhedshjælper-uddannelsen som et led i et længere uddannelsesforløb. De ser social- og sundhedshjælper-uddannelsen som en uddannelse, der giver adgang til at blive ergoterapeut eller socialrådgiver på længere sigt. På samme måde er der en forståelse af, at visse fag i social- og sundhedshjælper-uddannelsen mest sigter mod at ruste dem til at tage assistentuddannelsen senere hen.

Det er ikke hensigten med nærværende analyse at besvare spørgsmål som: Har eleverne 'lært nok' inden praktikken? Derimod er det værd at undersøge, hvad der kan være årsagen til elevernes gennemgående oplevelse af, at de ikke er rustet tilstrækkeligt til praktikken. Nedenstående citat rummer måske noget af forklaringen:

”Jeg lærte det først da jeg kom ind i praktik. Det var det samme jeg skulle hen og have en, der havde kateter og så skulle jeg læse om poseskift – jeg fattede ikke en meter af, hvad der stod – men så skulle man bare lige gøre sådan og sådan og sådan og plop så var man færdig, altså det var virkelig til mindste detalje og det var slet ingen sag at gøre det. Jeg skulle bare lige se det. Jeg ved ikke, om de har sådan noget ude på skolen, så man kunne se det.” Elev

Det er slående, at den pågældende elev ikke oplever, at hendes teoretiske viden om fremgangsmåden ved poseskift i forbindelse med kateter rækker. Og samtidigt er det ikke en løsning på hendes frustration, at hun i praksis nemt lærer det nye, der er fornødent. Hendes konklusion er derimod, at det burde hun have lært i forvejen. Eleven har altså et ønske og en forventning om at lære ikke blot det boglige stof, men også de praktiske fremgangsmåder på skolen. For hende er skolen utilstrækkelig, fordi den ikke etablerer et læringsrum for praktisk læring. Det er tilsyneladende ikke muligt at opfatte praktikken som et sådan læringsrum. Det vil sige, at eleverne af én eller anden grund har en opfattelse af, at de skal eller bør kunne indgå direkte i praktikstedets arbejde, og ikke – i hvert fald ikke overvejende – være der som de novicer, som mange af dem er. I stedet ville de ønske, at skolen havde lært dem det fornødne – også det praktiske – på forhånd. Ellers kommer mange elever til at føle sig utilstrækkelige under praktikken:

”Ét eller andet sted så har man det også sådan som elev, at det skal bare se godt ud eller – hvordan pokker skal jeg sige det – dét her, det skal vi nok klare altså. Og inderst inde, så har man det bare så dårligt, og selvom man har lært af vores søde lærer ude på skolen, at hvis man har en lille klump i maven, og man ikke føler, jamen, så skal man sige fra. Men det er sgu nemmere sagt end gjort!”
Elev

Det tyder på, at ønsket om at kunne det hele på forhånd ikke bare opstår som en umotiveret idé i elevernes hoveder. Det ser ud til, at det kan være vanskeligt at indgå som eleven, der er i praktik netop for at lære. Fortællingen ovenfor peger på, at nogle praktiksteder fremstår som steder, hvor der ikke er rum til at indgå som andet end en person, der godt kan klare sig selv.

Relevant teori i praksis

Der findes en række fortællinger om, hvordan teoretisk 'input' opleves som meget meningsfuldt undervejs i praktikken. Der er som oftest tale om, at vejlederen holder enetimer med eleven:

”Når vi har en læringsplan, men det har jo sådan set ikke noget med vejlederen at gøre, så siger jeg til hende: Gud... onsdag skal jeg have læringsplan i kost! Nå, men mandag, så hører jeg dig i det! Og så har du jo bare at læse om det i weekenden, ikke, så øver man sig i det.” Elev

”Der lavede jeg mange læringsplaner, da jeg var inden for genoptræning, fordi jeg fandt ud af, at det var en god måde for mig at lære på...at man så, og man prøvede, og man læste...Men jeg ved ikke, om jeg har samme overskud og energi til at gå hjem og læse på læringsplaner nu her, hvor jeg er i hjemmeplejen.” Elev

Disse to elever er fælles om en tilgang til læringsplanerne, som bygger på en bestemt måde at indgå i læreprocesser på. I begge tilfælde handler det om måder at integrere fagets teoretiske dele i praktikforløbet. Læringsplanerne, som er en måde at formalisere elevernes læreprocesser på, opleves i disse tilfælde som en måde at gøre teorien relevant i praktikforløbet. Udtalelserne kunne tyde på, at elevernes oplevelse af, at læringsplanens teoretiske viden er relevant, blandt andet er forbundet med vejlederens prioritering af elevens læringsplan. Vejledernes ene-undervisning fungerer på den måde ikke blot understøttende for den rent faglige tilegnelse, men også for elevernes erkendelse af den pågældende teori som en viden, der er relevant i praksis.

Ude og inde

Ude/inde tematikken, dvs. at komme ud i virkeligheden og blive lukket ind i arbejdspladsens fællesskab, der optræder i titlen på nærværende rapport og afsnittet om forskellen mellem teori og praksis, optræder også i social- og sundhedshjælpernes arbejde i en anden form. Nemlig som udtryk for forskellen mellem de to typer af arbejdsmiljøer, som udgør den største del af social- og sundhedshjælpernes arbejdsliv i undersøgelsen: plejehjem og hjemmepleje.

”Der er stor forskel på at være inde og at være ude, det er der.” Elev

”Forskellen er, at du farer rundt som en skoldet skid, for at sige det mildt, i hjemmeplejen. Du køber ind og gør rent, og der er ikke særlig meget personlig pleje, hvis du ikke selv beder om det. Selyfølgelig, det hører også med, men der skal være meget mere personlig pleje...udfordringer.”
Elev

Hjemmeplejen, at være 'udekørende', beskrives altså som præget af højt arbejdstempo og høj andel af huslige arbejdsfunktioner. For denne elev har det huslige arbejde ikke samme attraktionsværdi som den personlige pleje, der opfattes som den del af arbejdet, der giver udfordringer. Samtidigt er der blandt eleverne en opfattelse af, at de i hjemmeplejen er mere udsatte og overladte til sig selv i det daglige:

"Jeg tror også, der er mange, der er ude i hjemmeplejen i første praktik, der springer fra pga. at de ikke får samme vejledning og opbakning, som man gør, når man er inde." Elev

Inde vil altså sige inde på et plejehjem. Eleverne oplever tydeligt hjemmeplejen og plejehjemmene som to vidt forskellige læringsrum. De er helt indforståede med, at både 'ude' og 'inde' er en uundværlig del af uddannelsen i deres praktikperioder. Det hænger blandt andet sammen med, at eleverne er stærkt orienterede mod mangfoldighed i de arbejdsfunktioner, de får kendskab til under deres uddannelse:

"...for til november, da er jeg altså social- og sundhedshjælper og skal kunne klare hvad som helst." Elev

Imidlertid har nogle af eleverne en innovativ tilgang til det forhold, at de ser ude og inde som væsensforskellige læringsrum. De foreslår at man indretter praktikopholdene under hensyntagen til denne forskel:

"Det er derfor, jeg siger, at hvis man vil være på plejehjem i første praktik, så er det meget, meget bedre. Man kan få alle oplysningerne fra de kollegaer, som arbejder med de forskellige ældre mennesker. Så man bliver ikke overfaldet eller chokeret, men får snakket om, hvorfor hun eller han gør sådan."

"Når man er udekørende, da er det helt vildt, mand."

"Så første praktik burde simpelthen være, at dér er man inde."

Ordveksling mellem elever

Plejehjemmene opfattes altså som et læringsrum, der er mere trygt og roligt end hjemmeplejen, og desuden som et sted, hvor der altid er nogen at spørge til råds og få hjælp af. Hvorimod hjemmeplejen stiller store krav til elevernes selvstændige, faglige kunnen, da de ofte er alene i hjemmet hos borgerne. Tilsvarende er det også som elev i hjemmeplejen, at man risikerer ganske voldsomme oplevelser:

"Når man er i hjemmeplejen bliver man bare kastet ud i det."

"Klokken er otte, og så får man sådan et chok, og resten af dagen har man det dårligt."

Ordveksling mellem elever

Det er ikke kun eleverne, der opfatter ude og inde som noget meget forskelligt:

”Altså, jeg kører som udekørende, og udekørende opfattes som sådan et folkefærd: Aj, gider du virkelig køre ude i regnvejr? Gider du virkelig ditten og datten? Ikke altså, men hvor jeg jo ligesom gerne vil fortælle folk: Jamen, det er jo ikke vejret! Altså, vi har en frihed uden lige, fordi vi er udekørende. Vi kan virkelig koble af i vores hoveder i forhold til...Jeg har været i praktik på et plejehjem, og jeg savnede virkelig at komme ud. Det der med dag ud og dag ind og...altså, sådan følte jeg det, som noget rutine, ikke, hvorimod jeg synes, hjemmeplejen var meget mere skiftende. Men der er mange, der ikke vil, fordi: Nej men, der er for mange rengøringer! Men vi er jo ligesom også med til selv at bestemme, ikke, altså hvis vi ikke bare lige finder os i hvad som helst.” Vejleder

I denne fortælling opleves hjemmeplejen som positivt forskellig fra plejehjemmene i kraft af større afveksling i arbejdet og større frihed og selvbestemmelse. Da en sådan vurdering ikke optræder i elevernes beskrivelser af hjemmeplejen er det en nærliggende forklaring, at arbejdet som social- og sundhedshjælper i hjemmeplejen kræver en vis erfaring og oplevelse af at være sikker i sit fag. Det er på den baggrund man skal se elevernes anbefalinger om at organisere praktikken, så man gemmer hjemmeplejen til sidst.

Logbogen

Et af praktikforløbets mere formaliserede læringsrum er Logbogen. Alle elever kender til den, men det er meget forskelligt, hvor meget og på hvilken måde de bruger den. Det virker ikke umiddelbart som om Logbogens bagvedliggende idé om ansvar for egen læring er en integreret del af den tilgang de fleste har til Logbogen. Der er en overvejende tendens til at Logbogen anses for at være en belastning snarere end en hjælp.

”Jeg synes logbøgerne er belastende.” Elev

”Det er nok noget af det der er sværest ved uddannelsen, det er at skrive ned, hvad vi gerne vil være gode til. Det er lidt svært – det tror jeg, vi alle sammen har svært ved – at få det skrevet ned på papir. Vi kan måske sådan snakke om, hvad vi gerne vil, men ligefrem at sætte ord på, det kan være svært.” Elev

Der er en række forskellige forklaringer på, hvorfor det er svært at få skrevet i Logbøgerne. En er – som ovenfor – at eleverne tilsyneladende har det svært med selve skriftligheden. Det opleves som et stort spring at skulle formulere sig skriftligt på papir frem for at snakke og tingene indbyrdes, hvilket kan skyldes en generel usikkerhed på ens egen skriftlige formåen:

”Jeg ville ikke have min vejleder skulle læse i den (griner) og jeg har så meget med, at det kan godt være jeg ikke lige staver rigtigt, det kan også godt være, at lige sammensætningen af ordene ikke er rigtig.” Elev

”Eller det der man har lavet en opgave, og så er der én der læser den igennem: Der er en fejl dér og en fejl dér. Så cutter jeg altså, og det gør jeg også automatisk med den der Logbog. For der ikke nogen, der skal sidde og sige til mig: Det dér, det har du stavet forkert! For det gider jeg ikke at høre på. Det er da min logbog. Og hvis jeg staver som vinden den blæser, så er det bare ærgerligt.” Elev

En del af ulysten til at skrive i Logbogen kan således også skyldes, at man så føler sig udsat for andres kritik. Det hænger sammen med en udbredt usikkerhed og forvirring om, hvem der 'må' – det vil sige har ret til – at læse i Logbogen:

”Men jeg tror det der i første praktik, det var mere det der med, at jeg ikke kendte folk. Så skulle de sidde og læse, hvad jeg skrev. Det brød jeg mig ikke om.” Elev

”Jeg kan huske i første praktik, jeg var da ikke meget for, at hun skulle læse min Logbog, og det ville hun gerne.”

”Du har også ret til at sige at hun ikke må læse i den. Ved du ikke det?”

”Nej, det vidste jeg da ikke.”

Ordveksling mellem elever

I forlængelse af usikkerheden om ejerskabet over Logbogen har nogle elever udviklet en særlig strategi: de skriver bestemte ting ned på et separat stykke papir, for at undgå, at kollegerne ville læse i bogen, når hun ikke var der. Det kunne fx være netop om kollegerne. Men den store

usikkerhed og ulyst i forbindelse med Logbogens skriftlighed skyldes i nogle tilfælde sproglige vanskeligheder, som skyldes, at en del elever har dansk som andetsprog:

”Jeg har aldrig skrevet i min Logbog. Ved du hvad, det var helt vildt for mig selv. Hvordan kan jeg sidde og skrive noget på dansk om, hvad jeg har oplevet i dag? Der kommer ikke noget ud af det, fordi man har det hele tiden heroppe (peger på sit hoved).” Elev

Der findes dog også eksempler på, at nogle elever finder det meningsfuldt at bruge Logbogen:

”Men den skal ikke fungere som en dagbog. Den skal fungere som en vejledning, og du selv kan skrive dine problemer, og så skal du helst også kunne, du skriver også nogle løsninger, om du har kunnet løse de problemer med. Det er mere det man skal bruge den til.” Elev

”Jeg har haft en oplevelse med den der Logbog, hvor jeg havde skrevet noget, hvor jeg følte, at jeg havde en borger jeg synes var sådan lidt en belastning. Hun var ikke sød ved mig, og det kørte hun mig psykisk ned på, faktisk. Og så læste vejlederen den, og hun var egentlig ikke klar over, at jeg havde det på den måde, og så kunne hun ligesom se det fra min side af, og så fik hun da en helt anden synsvinkel på det end at: Det er bare dig, der er noget galt med. Så kunne hun ligesom se, sådan havde jeg det med det, og det var vi nødt til at arbejde med. Det synes jeg var rart. Der var også en gang, hvor jeg var sur på min vejleder, og det havde jeg også skrevet i Logbogen. Og så fik hun også lov til at læse det... Gud, gjorde jeg dig sur? siger hun så. Ja! (griner) Så kunne hun så spørge til det bagefter.” Elev

Som læringsrum fungerer Logbogen altså tilsyneladende ikke optimalt. I mange tilfælde virker Logbogen i kraft af sit iboende krav om skriftlighed direkte kontraproduktivt mht. elevernes læring: mange elevers eneste oplevelse med Logbogen er, at deres skriftlige kompetencer er utilstrækkelige. Det er desuden karakteristisk, at de gode eksempler med Logbogen er tilfælde, hvor det er eleven selv, der har bestemt, hvem der skulle læse hvad i den og hvornår. Den store usikkerhed i forbindelse med råderetten over Logbogen er ikke befordrende for elevernes motivation til at anvende Logbogen som et redskab til at tage ansvar for egen læring.

Relationen til vejlederen

Det er gennemgående i elevernes fortællinger, at de fleste er meget glade for deres vejleder – og vejledere, hvis de har haft flere:

Sp: ”Hvordan synes I jeres forhold er til jeres vejleder?”

”Uh, det er godt!”

”Der har jeg været heldig begge gangene”

”Jeg har det også godt. Fint. Jeg har det rigtig godt – det har jeg. Og hun har det også godt med mig, siger hun.”

”Altså, min er perfekt, altså, men det er hun.”

”Men jeg har en kanon...jeg havde en super-duper vejleder i første praktik. Jeg har også en kanon en nu, fordi hun blev uddannet for to år siden og er noget yngre, end jeg er, så hun kan huske, hvordan det var at være elev, så det er ret fedt.”

Ordveksling mellem elever

Eleverne er generelt tilfredse med vejlederne og kan rumme mange forskellige slags vejledere. Selvom den første virkede fuldkommen vidunderlig, kan den anden også være det, selvom hun er helt anderledes. Samtidigt virker det som om, det er vigtigt for mange af eleverne at have et forhold til deres vejledere, der rækker ud over en professionel lærer/elev relation:

”Jeg vil ikke være veninde med hende, for hun er selvfølgelig en voksen dame, og jeg kommer jo sandsynligvis ikke til at se hende mere, vel. Men det er sådan et venneplan vi er på. Det er enormt dejligt, synes jeg. Begge mine vejledere, faktisk...enormt dejligt, det er det. Og hver gang der er noget... jeg gemmer ikke på noget, altså, jeg tager det op med det samme, der er ét eller andet – eller noget, hvor vi har misforstået hinanden – jeg gider ikke gå og have sådan en...dårlig stemning, eller én eller anden dum misforståelse, altså, det tager jeg op med det samme.” Elev

”Min vejleder har jeg bedt om at blive fadder til mit barn, til mine børns dåb, og det har hun sagt ja til. Så, jo, vi har et godt forhold.” Elev

Elevernes oplevelse af at have et helt særligt forhold til deres vejleder er interessant i relation til fortællingerne om, hvordan mange elever oplever at blive glemt eller overset af deres vejleder i begyndelsen af et praktikforløb:

”Faktisk ude hos mig, da jeg kom første dag i observationspraktik, da var min vejleder der ikke. Hun vidste ikke, at jeg kom, så hun havde taget fri.”

”Det havde min så også...holdt også fri de fleste af dagene.”

Ordveksling mellem elever

”Ja, nu har jeg så to, ikke, så hende den anden var der, men hun vidste ikke, at jeg kom, og hun var ikke så meget inde i det. Så det var sådan lidt: Hvem er du? Der blev jeg sådan lidt...altså, man føler sig jo ikke så velkommen, når de ikke ved, at man kommer. Men altså, det gik hurtigt over, og så var der så bare en anden en, der tog mig med rundt.” Elev

Disse fortællinger lyder som om relationen til vejlederen er asymmetrisk: eleven spiller ikke samme rolle for vejlederen som omvendt. Imidlertid virker det ikke som om denne asymmetri har nogen negativ betydning for elevernes tilknytning til deres vejleder. Den nære relation rummer et væsentligt læringsaspekt, idet det er en forudsætning for den tillid, som mange elever oplever, at de kun kan have til deres vejleder:

”Altså, jeg kan huske nu, at min vejleder hun havde fri de tre første dage, og det var ligesom om – altså de var smaddersøde alle sammen, det er slet ikke det – men det var ligesom om, at det var jo ikke deres bord. Altså, de skulle jo bare lige sådan...nåh ja, de kunne da lige vise mig lidt der.” Elev

”Jeg er da også glad for den tryghed bare at kunne gå ind og fortælle hende det og vide, at det kommer sgu ikke længere end de fire vægge vi sidder under.” Elev

På nogle praktiksteder oplever eleverne imidlertid det omvendte, nemlig at alle ansatte påtager sig et lige stort ansvar for eleven:

”Jeg vil sige, jeg har været ligeså glad for de faste øvrige personale til at hjælpe mig, for jeg kan ligeså godt gå til dem, som jeg kan gå til praktikvejlederen.” Elev

Vanskelige borgere

Et af de uformelle læringsrum i social- og sundhedshjælpernes praktikforløb udgøres af de borgere, som af den ene eller anden grund er særligt svære at håndtere for praktikanterne. De vanskeligheder, som praktikanterne fremhæver er helt overvejende af psykologisk karakter, forstået på den måde, at selve kontakten med en vanskelig borger naturligvis er konkret og fysisk, men de problemer, der er forbundet hermed for praktikanten er psykiske. Og ofte udgør disse problemer et læringsrum, hvor praktikanten føler sig udsat og rådvild.

”For eksempel da jeg skulle ud til min beboer første gang – han er en meget stor og ubehagelig fyr. Han snakker ikke om andet end kønsdele og tager på én og slår én...og i starten, da var det meget hårdt, meget hårdt psykisk, og det er det stadig.” Elev

”Men det kan da også være svært, sommetider så spekulerer man da også på det om natten og sådan, det gjorde jeg da lige til at begynde med, da jeg kom ud, så spekulerede jeg da også på det om natten.” Elev

Selvom eleverne oplever sådanne situationer som belastende, mener de, at det er noget, de skal kunne klare. Derfor bliver en vigtig læreproces at vænne sig til de vanskelige borgere:

”Men nu har jeg sådan vænnet mig til ham, og han kan også godt være god. Men i starten havde jeg det sådan: Nej, jeg skal sgu kunne tackle ham, jeg skal finde ud af mine egne grænser også! Meget for at overbevise én selv...” Elev

”Altså jeg skal bare lære at koble fra, når jeg går ud af døren igen.” Elev

Eleverne stiller altså et krav til sig selv om, at de bør kunne klare de vanskelige borgere selv. I interviewene er der mange eksempler på, at praktikanterne undlader at søge støtte og vejledning, selvom de oplever noget, de har svært ved at klare. Nogle fortæller, hvordan de oplever det som en nødvendig kompetence, at man er i stand til at kunne tackle den slags ting selv:

”Når man skal være hjemmehjælp, så skal man have sådan nogle brede skuldre, der kan bære noget...med ham jeg har dér, der ved jeg godt, det er fordi hjernen er gået i stykker, altså så jeg prøver at berolige ham og snakker med ham...altså jeg prøver at snakke ham til fornuft, og sådan nogle ting, og så må det ligesom prelle af, altså når han skælder mig ud.” Elev

Imidlertid støttes sådanne opfattelser også af den respons eleverne møder hos vejlederne, hvis de tager problemet op:

”Jeg har for eksempel et lille eksempel på, at vi har én, som er utrolig pigeglad – en klient. Og det er sådan noget med, at han... for eksempel fjernbetjeningen til sengen lægger han ved sin side, så man skal række ind over ham. Så kommer hans hænder lige sådan kørende...og der var så en sygeplejerske, der sagde til en af hjælperne: Du skal bare tage hans hånd og sige: Nej, jeg vil ikke have det! Og du skal bare blive ved!” Elev

Dette peger på, at der inden for social- og sundhedshjælper-faget hersker en opfattelse af, at den slags vanskelige borgere ikke udgør et arbejdsmiljøproblem på linje med det, som gør sig gældende i forbindelse med borgere med svære fysiske handicaps. I tilfælde af fysisk belastende borgere er der klare retningslinjer for anvendelse af hjælpemidler (lift, forflytningsteknikker) og krav om, at

der fx skal være to ansatte tilstede i bestemte tilfælde. Men når det handler om borgere, der er vanskelige af umiddelbart 'usynlige' grunde, findes et sådant beredskab tilsyneladende ikke. I stedet overlades håndteringen af de vanskelige borgere til den enkelte – evt. som ovenfor fulgt af råd om, hvad den pågældende 'bare' skal gøre. Når det ikke handler om uddannet personale men derimod elever, bliver en sådan faglig kultur til et læringsrum, der er barsk at være i for eleverne:

"...det er ikke okay at komme hos een hver dag, hvor man er bange for: Nå, hvad sker der nu? Og man ikke føler, man tør at sige fra, fordi det skal man bare kunne klare..." Elev

Eleverne oplever ikke, at usikkerheden og angstens ved at være ladet alene med en vanskelig borger kan ikke afhjælpes af velmenende råd:

"Jeg korsrer mig stadig over, at en sygeplejerske kan sige: I skal bare gøre sådan og sådan..." Elev

"Min vejleder sagde, at jeg måtte ikke blive forskrækket, når jeg kom derned. Jeg skulle bare give igen af samme skuffe. Og det var ikke sikkert, han var hjemme – det kunne godt være, han var stukket af. Jeg skulle låse noget medicin ud, og han er alkoholiker og meget stor og sådan. Hun spurgte, om jeg havde det godt med, at skulle derned. Ja, det kan jeg vel blive nødt til! sagde jeg så. Og jeg cyklede så derned, og ét eller andet sted, jeg havde det bare så ubehageligt med det..." Elev

Nogle elever oplever, at den hjælp de får i form af råd fra de fastansatte og/eller deres vejleder er uanvendelige. Konsekvensen er, at de dels lærer, at de selv må klare problemerne, og dels lærer, at de *skal* kunne klare problemerne med de vanskelige borgere, uanset hvor svært det kan være for dem. Der er i materialet også eksempler på, at vejlederne forsøger at skærme eleverne fra sådanne oplevelser, hvilket fremgår af det følgende tema.

At sige fra og at blive skærmet

Tilsyneladende er eleverne hurtige til at overtage den i fagets fremherskende opfattelse af, at vanskelige borgere er noget, der kan og skal klares af den enkelte, og at det således er deres eget personlige problem, hvis en borgers adfærd er svært belastende:

”...han slår også, når han kan komme til det. Jeg har fået to flade, på siden af hovedet, af ham faktisk, hvor jeg simpelthen bare gik, og så var jeg ligeglad, hvordan han så ud. Der gik jeg bare, for så blev jeg tosset. Og så forstår han det også, hvor personalet siger: Gud, gør han det? Det kan jeg ikke forstå! De ved godt, at han kan sige: Jeg stikker dig en flad! Jeg stikker dig en lussing! Du skal have én i den bare ende! og sådan noget. Men de har aldrig oplevet, at han gør det. Og hvor jeg så også har sat mig ned og sagt: Hvorfor slog du mig egentlig? Jamen, det har du fortjent! svarede han. Hvorfor? siger jeg så... Det vidste han jo egentlig ikke rigtig. Nå, men det må du egentlig undskylde så! sagde han. Og så var det ligesom ude af verden...” Elev

Det læringsrum eleverne er i med de vanskelige borgere, producerer flere former for læring i relation til social- og sundhedshjælper-faget: At vanskelige borgere er noget, de skal og bør kunne klare, at de skal klare det selv samt – som i ovenstående eksempel – at en måde at klare det på kan være at gå sin vej. Men endnu et forhold i det ovenstående er interessant i en læringssammenhæng. Eleven griber ind over for borgerens adfærd ved at gå sin vej. Imidlertid er hun nødt til at vende tilbage ifølge den åbenbare logik inden for social- og sundhedshjælper-faget, der tilsiger, at enhver borger har krav på pleje uanset, hvordan de behandler plejepersonalet. Når eleverne oplever, at de selv skal håndtere problemer med de vanskelige borgere, når den hjælp de kan forvente er velmenende råd, som de ikke kan bruge i praksis, og når de som følge deraf ikke ser andre udveje end at forlade klientens hjem – så lærer de også noget mere. Nemlig at de, som en konsekvens af de nævnte lærings- og arbejdsbetingelser, er nødt til at vende tilbage for at fuldføre deres arbejde. Og at de derfor nødvendigvis må forsone sig med deres krænker – in casu borgeren.

På nogle arbejdspladser er det tilsyneladende helt bevidst, at man sender unge, kvindelige elever ind til borgere, som er kendt for kønsspecifikke, seksuelle krænkelser:

”Der er mange af kvinderne, der ikke vil ud til ham, og vi har så en mandlig hjælper, han siger: Jamen, lade mig tage ham. Jeg vil gerne have ham! Nej, men de andre skal også tage ham! siger sygeplejersken så. Men hvorfor udsætte os for dét der? Den krænkelser det er, at en mand altså...der befamler én...” Kvindelig elev

På denne arbejdsplads er man fælles om den vanskelige borger, men kun i den forstand, at man er fælles om at være udsat for ham hver især. Af en eller anden grund griber man ikke den mulighed, der findes for at beskytte de kvindelige ansatte mod borgerens seksuelle krænkelser. Muligheden opstår, da en mandlig social- og sundhedshjælper frivilligt tilbyder at tage ud til den pågældende borger. Det er interessant i lyset af en andet eksempel:

”...nu er vi altid to derude for at undgå, at der skal blive en episode igen, fordi han trak folk ned i sengen til sig, og han havde så mange kræfter. Det kunne godt ske at han ikke kunne stå, men lige så snart han lå i sin seng så havde han altså mange kræfter i armene...men nu har vi så fået en mandlig elev, så det er jo lidt sjov at have ham med derud, for ham gør han det jo ikke med (griner).” Kvindelig vejleder

Her hører vi dels, at de mandlige social- og sundhedshjælpere ikke oplever seksuelle krænkelser fra en borger, som ellers er en kendt for form for adfærd. Og dels, at det åbner et læringsrum for kollegaerne, idet de arbejder i teams om denne borger. Borgerens krænkende adfærd kan nu forstås som kønsspecifik, udelukkende rettet mod kvinder. Sammenholdt kan de to eksempler pege på, at det er et læringsrum, som faktisk efterspørges af den først citerede, kvindelige elev. Det er et læringsrum, der åbner for, at de kvindelige ansatte reflekterer over, hvor meget det er nødvendigt at skulle opleve og forsones sig med i social- og sundhedshjælper-arbejdet. Kønsdiskriminerende adfærd findes også med omvendt fortegn hos nogle borgere:

*”Der er en ældre dame, hun kan ikke lide mænd. Så da jeg var sammen med min vejleder, så sagde hun til mig: Det er bedre, at du står udenfor, du må slet ikke komme ind, fordi hun bliver tosset...hun kan ikke klare det! Så siger jeg: Okay. Og det var et rigtig godt råd. Når man ved, at denne person ikke kan lide mænd, ved du hvad? Hun har faktisk ret. Hvis hun ikke vil mig – da er det ikke noget personligt, hun kan ikke lide **nogen** mænd. Hun har noget imod mænd.”* Mandlig elev

Hvis en vanskelig borgers adfærd kan begribes som rettet mod en hel gruppe af ansatte, frem for at blive forstået som den enkelte social- og sundhedshjælperes personlige problem, bliver det muligt – for både uddannet personale og elever – at lære at finde løsninger, hvor de vanskelige borgere får den fornødne pleje uden samtidigt at få lejlighed til at opføre sig krænkende over for plejepersonalet. En sådan forståelse genfindes i andre eksempler, der ikke drejer sig om noget kønsspecifikt, men derimod en etnisk diskriminerende adfærd:

”Vi har sådan, men det er så også nyere, når vi har etniske elever, at vi har nogle borgere som er meget, meget racistiske. For elevernes skyld, så vælger vi at tage de borgere fra, dem skal de ikke ind til, fordi at det kommer der kun noget dårligt ud af. Og det er ikke for at tage hensyn til borgerne, for de skal ikke bestemme, hvor folk skal komme fra, det er simpelthen for elevernes skyld.” Vejleder

Der findes også eksempler på, at der bliver taget hensyn til eleverne ved at de fastansatte friholder eleverne fra de af borgerne, der er meget vanskelige at arbejde med af andre grunde:

”Vi har også psykisk syge ude ved os, og der kan man sige det er elev-fri-zone på den måde, at eleven skal udvise engagement og interesse for at komme ind det pågældende sted, og så hvis det er 3. praktik, hvis de skal med derind og vi skal godkende, at det kommer de.” Vejleder

Her er de fastansatte opmærksomme på, at en bestemt gruppe af borgere kan virke voldsomt på en elev og være en krævende opgave. Der er således fundet en frivillighedsordning, som sikrer, at eleverne selv kan vælge, om de vil prøve at arbejde med disse borgere. Og ved kun at lade elever i 3. praktikforløb vælge disse borgere, sikrer man, at de pågældende elever har så meget erfaring som muligt, når de skal prøve denne særlige udfordring. På samme måde fortæller andre vejledere om, at nogle borgere har givet anledning til oprettelsen af 'specialteams' og procedurer for dobbeltbemanding til udvalgte borgere eller særlige grupper, som fx demente. Sådanne arbejdsrutiner ser ud til at øge arbejdsglæden og trygheden for social- og sundhedshjælperne idet de sikrer, at ingen social- og sundhedshjælpere eller elever bliver konfronteret med de pågældende borgere alene.

Tid til vejlederhvervet

Som det fremgik under afsnittet om relationen til vejlederen, sætter eleverne generelt meget stor pris på alle deres vejledere. Denne værdsættelse kunne tænkes at være en del af attraktionen ved vejlederhvervet – men hvordan oplever vejlederne det? Hvad får dem til at tage skridtet fra at være almindelig social- og sundhedshjælper eller social- og sundhedsassistent til at blive vejleder?

”Det er jo fordi, man vil jo så gerne gøre det så godt, og man vil gerne gøre et godt indtryk, og fortælle om det dejlige arbejde, vi i virkeligheden har. Men virkeligheden, den er sgu en anden, når du kommer ned...fordi, der er sgu ikke tiden til det. Og der er ikke tid nok til at forklare og tegne og fortælle og sætte dig ned og snakke. Der er ikke den tid, som man burde have for at få nogle gode elever.” Vejleder

Motivationen er her at give de tilkommende elever et godt indtryk af det fag, som man selv er glad for at være i. Det kan imidlertid være en udfordring i sig selv som vejleder at skulle præsentere faget på en attraktiv måde, som man selv kan stå fagligt inde for:

”Der kommer en sygemelding, og de kan ikke bare skaffe folk klokken syv om morgenen, jamen: I klarer den, gør I ikke? Det bliver vi så nødt til. Så sætter jeg simpelthen eleverne af: Altså, nu lukker du lige øjnene, og så ser du ikke efter, hvad jeg gør! Gå lige udenfor! Fordi jeg har simpelthen ikke tid til at gøre det korrekt. Fordi der kun er to eller tre mennesker, og vi skal være seks.”

Sp: ”Hvad er det de ikke skulle se?”

”Jamen, det kan være, for eksempel, at...nej, jeg kan næsten ikke få det over mine læber...en klud i hovedet og en klud i halen og tøj på og ud! I stedet for at de bliver vasket fra top til tå. Og dét skal de bare ikke se, det lærer de tidsnok.” Vejleder

Denne vejleder har et ønske om at medvirke til, at elevernes praktik kan være en mulighed for at lære faget på den rigtige – dvs. fagligt forsvarlige – måde. Det er vanskeligt for hende, fordi de tidsmæssige rammer i hverdagen undertiden modarbejder denne bestræbelse. Hun ønsker imidlertid ikke at give køb på idealet om, at eleverne skal lære arbejdsfunktionerne på den fagligt korrekte måde, og derfor skaber tidspres for hende en slags læringstomrum, hvor eleverne ikke må opleve det, der i praksis foregår på arbejdspladsen. I social- og sundhedshjælper-uddannelsen er eleverne i et ansættelsesforhold og indgår derfor under praktikken i arbejdstidsnormeringen. Alligevel oplever vejlederne det indimellem som et ekstra tidspres at have en elev:

”...de der ugentlige samtaler, vi går sammen hver dag, og der føler jeg også ligesom der er nogle andre opgaver, hvor jeg skal overlade det. Du er på hele tiden, det synes jeg det er lidt pres på, og vi har heller ikke den der fulde time. Vi har kun en halv time hver uge til vejledning, det kan jeg ikke bruge til noget.” Vejleder

Problemet er her, at der ikke er afsat den fornødne tid i hverdagen til selve vejledningsopgaven. Det er der også nogle elever, der oplever:

”Jeg kunne godt bruge nogen gange, at det er sådan lidt mere seriøst, fordi ved den første samtale vi havde, jamen så skulle vi holde nogen ugentlige møder. Men jeg tror vi har holdt en eller to gange, og det har lige som været det, og det er bare løbet ud i sandet, fordi så har de ikke været der, eller de har ikke haft tid...” Elev

Tiden til at have et ugentligt møde mellem elev og vejleder optræder som et generelt problem i interviewene: *Det der med de ugentlige samtaler, hver uge: Glem det!* (Elev). Mange elever regner med, at det er sådan, vejledningen skal foregå, men samtidigt er det meget udbredt, at det ikke bliver sådan:

”Tit så bliver det sådan noget med fem minutter, ikke, og så sidder vi og krydser af i sådan nogle skemaer og siger: Nå, ja, dét har vi, og dét har vi! Vi skulle have noget mere tid til, at vi kunne sidde og snakke – også så jeg kan... jeg kunne da godt tænke mig, at hun også lige fik tid til at sige til mig: Ved du hvad, jeg er sgu da egentlig glad for dig! Og omvendt, at jeg kan sige: Ved du hvad, jeg synes det går skidegodt! Og det har vi ikke tid til.” Elev

Tidspresset kan tilsyneladende medføre, at både vejleder og elev udvikler en instrumentel mødeform, hvor indholdet bliver at krydse af på tjeklister over, hvad eleven har gennemgået i praktikken. Vejledermødet bliver på den måde ikke til en mulighed for refleksion over praksis, med de læringsmuligheder det rummer. I stedet bliver vejledermødet – eller mangel på samme – et læringsrum, hvor det tilsyneladende er den tidspressede hverdag, der er læringens væsentligste indhold. I værste fald kan det være medvirkende til, at eleverne får oplevelsen af et fag, hvor menneskelige hensyn må træde i baggrunden til fordel for en instrumentel tilgang:

*”Dét jeg har fundet ud af indtil videre med denne her uddannelse, det er, at jeg skal **ikke** på plejehjem, når jeg bliver gammel.”*

”Nej, det skal jeg heller ikke!”

”Hvad skal du så?”

”Så vil jeg hellere dø!”

”Vi behandler vores arbejde som arbejde. Og det må ikke være et arbejde. Det skal være noget, man skal give fra sig selv til andre, så de har tid at modtage det. Som der er nu har de slet ikke tid... de kender dårligt dit navn.”

Ordveksling mellem elever

Hvis rammerne i vejlederværet gav bedre mulighed for, at vejlederne kunne introducere eleverne på den fagligt forsvarlige måde som de ønsker og i en hverdag, hvor de oplevede mindre tidspres, kunne man forestille sig, at de erfaringer, som udtrykkes her, blev færre.

Sammenfatning

At opleve eller skabe sammenhæng mellem skolens teori og praktikstedets praksis er en udfordring for vejledere og elever. Eleverne oplever undertiden, at der er meget stor forskel på det, de har hørt på skolen og den virkelighed, de møder på praktikstedet. For nogle er forskellen så stor, at de bliver rystede og usikre. Vejlederne oplever på samme måde, at nogle elever har et misvisende billede fra skolen af, hvad det vil sige at arbejde som social- og sundhedshjælper. Der er blandt eleverne en udbredt ønske om at kunne indgå på praktikstedet som en ligeværdig arbejdskollega. Denne opfattelse af, at eleverne bør kunne klare det meste fra begyndelsen ser ud til at blive støttet af et behov på praktikstederne for, at eleverne kan påtage sig et reelt stykke arbejde. For eleverne opleves det som noget positivt at kunne indgå på lige fod med de øvrige ansatte. Men samtidigt giver det anledning til usikkerhed hos eleverne over at spørge om hjælp, fordi de opfatter sig som utilstrækkelige, hvis de ikke kan klare tingene selv.

Sammenhængen mellem teori og praksis opleves stærkest hos de elever, der får direkte teoriundervisning under praktikken, hvor deres vejleder knytter en konkret praksis eller arbejdsfunktion sammen med en pensumbaseret teorigennemgang. Andre elever er ikke så utilfredse over ikke at kunne se en umiddelbar sammenhæng mellem samtlige skolefag og praktik, idet de opfatter skoleforløbet som noget, der kvalificerer dem bredere i forhold til det øvrige uddannelsessystem.

I praktikken oplever social- og sundhedshjælper-eleverne tydeligt områdets to hovedarbejdsområder, plejehjem og hjemmepleje, som to væsensforskellige læringrum. Eleverne er stærkt optagede af og motiverede for at prøve så mange af fagets forskellige arbejdsfunktioner og arbejdsområder som muligt. Da hjemmeplejen af både vejledere og elever opfattes som mere krævende end plejehjemsområdet, og da eleverne særligt udpeger hjemmeplejen som det arbejdsfelt, hvor den enkelte kan føle sig usikker og overladt til sig selv i arbejdshverdagen, er der blandt eleverne et ønske om, at hjemmepleje-praktikken skal placeres i 2. praktik. Omvendt oplever eleverne plejehjemmene som praktiksteder med trygge og rolige rammer, og mener derfor, at det er mest hensigtsmæssigt at starte 1. praktik på plejehjem.

Som læringsrum fungerer Logbogen tilsyneladende ikke optimalt. I mange tilfælde virker Logbogen i kraft af sit iboende krav om skriftlighed direkte kontraproduktivt mht. elevernes læring: mange elevers oplevelse med Logbogen er, at deres skriftlige kompetencer er utilstrækkelige. Det er desuden karakteristisk, at de gode eksempler med Logbogen er tilfælde, hvor det er eleven selv, der har bestemt, hvem der skulle læse hvad i den og hvornår. Der er nemlig stor usikkerhed i forbindelse med råderetten over Logbogen og hvem der må læse den. Nogle vejledere læser således i elevernes Logbøger. Både skriftlighedskravet og andres læsning i Logbogen er ikke befordrende for elevernes motivation til at anvende Logbogen som et redskab til at tage ansvar for egen læring.

Relationen mellem eleverne og deres vejleder har stor betydning for eleverne. De lægger vægt på at have et tillidsforhold til deres vejleder og der er en udbredt tilfredshed med vejlederne som faglige og personlige forbilleder. Den gode relation mellem elev og vejleder udgør et værdifuldt læringsrum, som med fordel kan prioriteres, både mht. tid og fortrolighed. Som nævnt findes der gode erfaringer med at anvende vejledningen til at integrere teoretiske kundskaber i praktikforløbet. Tilsyneladende er relationen mellem vejleder og elev ofte asymmetrisk i den forstand, at vejlederne ikke (kan) prioritere/r relationen til eleven ligeså højt som omvendt. Det oplever eleverne i form af vejledere, der er fraværende på vigtige tidspunkter i praktikforløbet. Det gælder særligt den/de første

dag/e af elevens praktikophold. Her oplever eleverne det som afgørende at kunne møde deres vejleder og følge hende/ham i begyndelsen. Denne undersøgelse kan ikke forklare, hvorfor dette ikke prioriteres højere i praktiktilrettelæggelsen, da denne typisk finder sted på andre niveauer i organisationerne end der, hvor elever og vejledere mødes i hverdagen. Måske er det netop en del af forklaringen.

En mindre del af de borgere, som eleverne skal varetage under praktikken, giver anledning til særlige vanskeligheder pga. deres adfærd. Nogle af de kvindelige elever oplever såvel verbale som fysiske seksuelle krænkelse fra borgere. Andre borgere optræder voldeligt over for eleverne, ligesom nogle elever udsættes for en blanding af seksuelle og voldelige overgreb fra enkelte borgere. Endelig oplever personalet borgere, der er diskriminerende over for social- og sundhedshjælpere med etnisk minoritetsbaggrund, ligesom der er eksempler på borgere, der kun ønsker social- og sundhedshjælpere af et bestemt køn.

For eleverne udgør de vanskelige borgere et særligt læringsrum. Eleverne er stærkt orienterede mod at kunne klare at varetage disse borgere, men oplever ikke altid, at de får den fornødne støtte hertil i praktikken. For nogle elever bliver de vanskelige borgere et læringsrum, som opleves stærkt psykisk belastende. Den psykiske belastning øges ved, at eleverne er henvist til at forson sig med de krænkende borgere. Denne type belastning kan reduceres eller elimineres ved at indføre arbejdsorganiseringer, som sikrer, at der altid er flere ansatte om at pleje de vanskelige borgere. Det muliggør at man kan skærme eleverne over for at være udsat for oplevelser, som de ikke kan eller bør klare selv. Sådanne praksisser findes nogle steder, men ikke alle.

Vejledernes motivation i forhold til vejlederhvervet ligger primært i at videreformidle deres egen glæde ved faget til de kommende social- og sundhedshjælpere. Derfor er det væsentligt for vejlederne at have mulighed for at præsentere eleverne for et stykke arbejde, som udføres fagligt forsvarligt. Derfor oplever vejlederne tidspres og manglende personale som ekstra belastende, da det er en barriere for at udføre arbejdet fagligt korrekt. Samtidigt er tidspreset i arbejdshverdagen en hindring for afholdelsen af faste vejledermøder. Den manglende tid til faste vejledermøder kan for eleverne betyde, at de mangler et vigtigt refleksionsrum, som potentielt øger praktikkens læringsmuligheder.

Socialrådgiverområdet

(Urealistiske) forventninger

Forud for praktikforløbet, der er af fem måneders varighed, har de socialrådgiverstuderende gennemgået et skoleforløb på et år. Her har de fået en teoretisk indsigt i faget, der i praktikken vil blive suppleret med nogle praktiske erfaringer. Praktikinstitutionerne godkendes af de sociale højskoler. Det er typisk sociale organisationer, fagforeninger og offentlige forvaltninger, der udgør rammen om uddannelsespraktikken. For de studerende der har deltaget i denne undersøgelse, gælder det, at de er tilknyttet en kommunal forvaltning. De står samtidig for et gennemsnit på 50% af de udbudte pladser.

Et af undersøgelsens temaer har sat fokus på de studerendes forventninger til praktikken. Det handler om sammenhængen mellem den faglighed skolen repræsenterer og så det de oplever ude i forvaltningerne. Desuden afspejler forventningerne også de studerendes kendskab til faget. Nogle har allerede dannet sig et indtryk af socialt arbejde, fx som frivillige i en frivillig organisation. Andre har ingen konkrete forudsætninger for at forvente noget af den praktiske del af uddannelsen:

”Og jeg havde så svært ved at forvente, at det ville jeg lære, og det ville jeg ikke lære. Fordi jeg har ikke – sådan i mit privatliv – har jeg aldrig haft kontakt med en kommune før. Jeg har ikke engang fået boligstøtte, så jeg tror det eneste, jeg har fået sendt, det er et nyt sygesikringsbevis, når jeg har flyttet adresse. Så jeg havde slet ikke nogen forventning til, hvad man laver sådan et sted, andet end det jeg kunne læse i den tidligere praktikants beskrivelse.” Praktikant

Når den studerende forud for en praktik ikke har personlige erfaringer med hverken socialt arbejde eller arbejdsvilkårene i en forvaltning, kan det være svært at forestille sig, hvad et femmåneders praktikforløb vil byde på af udfordringer. Forventningerne bygger typisk på skriftlige eller mundtlige overleveringer fra studerende på en ældre årgang. Disse beskrivelser giver efter alt at dømme ofte anledning til forvirring, hvorfor nogle af praktikanterne lægger vægt på, at kommende praktikanter må gøre sig deres egne erfaringer, *holde ud! Skue ned for forventningerne! Og så lade være med at lytte til, hvad ældre studerende siger!* Vejlederne er også opmærksomme på, at forskellen på teori og praksis giver anledning til vanskeligheder, særlig i begyndelsen af et praktikforløb:

”De studerende får et kulturchok, når de kommer ud i praktikken, fordi de føler sig ikke godt nok forberedt til det, der sker ude i praktikken.” Vejleder

”Af og til har de nogle frygtelig urealistiske forventninger. Og så bliver de jo lidt forvirrede, lidt frustrerede.” Vejleder

”Det er så virkelighedsfjernt, det der foregår på skolen. De lever i en osteklokke.” Vejleder

Der er blandt vejlederne bred enighed om, at de studerende ikke er forberedte på, hvad det vil sige, at deltage i arbejdslivet i en forvaltning. De beskriver hvordan praktikanternes urealistiske forventninger betyder, at de får et kulturchok, når de begynder i praktik. Dette forklarer vejlederne blandt andet med, at den faglighed skolen formidler ikke stemmer overens med praksis. Mere specifikt så handler det om, at skolen tegner et forvrænget billede af socialrådgiverfaget i praksis, og det kan de studerende snakke med om:

”Det er meget smukt, det man lærer på skolen – den helt rigtige måde, hvis det skulle gøres rigtig pænt og smukt – og så kommer man så ud i en forvaltning og finder ud af: Hvis nu vi gør det pænt og smukt, jamen så tager det en time! Og det kan man jo ikke, det er simpelthen umuligt. Så jeg synes, det er sådan lidt: De glemmer at fortælle, hvordan virkeligheden er i en forvaltning. De gør det lidt for pænt.” Praktikant

Praktikanten forklarer, hvordan han forlod skolen med en forestilling om, at skulle ud og praktisere socialrådgivning udfra nogle idealer om at have god tid til at løse opgaverne. Erfaringen har dog vist ham og hans medstuderende, at de har et fortegnet billede af virkeligheden. For der er ikke tid til fordybelse, og stik mod alle forventninger *bliver man selv til et eller andet monster*, som en kvindelig praktikant formulerer det. Hun føler at tidspresset er med til at forringe hendes bidrag i sagsbehandlingen. Vejlederne er tilsvarende opmærksomme på, hvilke elementer i praktikken, der overrasker praktikanterne:

”Man forbereder dem nok ikke på, hvor barskt et fag det egentlig er. De er hverken forberedt på vores arbejdsvilkår i forhold til arbejdspresset, arbejdssituationen, men heller ikke i forhold til, hvad er det i grunden for nogle klienter? De er jo nok heller ikke forberedt på, at når man kommer med det der store bankende hjerte og vil frelse verden, så er man af gode grunde heller ikke forberedt på, at folk ved gud ikke vil have din frelse (griner).” Vejleder

Det er vejledernes opfattelse, at praktikanterne hverken er forberedt på de generelle arbejdsvilkår eller dialogen med klienterne. Forudsat at de studerende er uden erfaring med socialt arbejde, bliver praktikken ikke kun et forløb, hvor de skal omsætte den teoretiske viden de har tilegnet sig gennem det første år af uddannelsen. Det er et læringsrum, hvor en forudsætning er, at de er i stand til at håndtere følelsen af at være utilstrækkelig i mødet med klienterne. Enten fordi tiden tilsyneladende ikke slår til, eller fordi deres forestilling om, hvordan de gør en forskel, ikke matcher klientens behov. I lyset af praktikanternes forventninger er praktikken et rum, hvor de skal nedbryde et sæt forestillinger om det fag de har valgt, i takt med at de opbygger et nyt.

Mellem teori og praksis

På de sociale højskoler er det de studerende selv, der i fællesskab varetager fordelingen af praktikpladser. Praktikanterne fortæller, at det er et fåtal, der ikke får opfyldt et af deres ønsker. Umiddelbart efter fordelingen kontakter de studerende vejlederne, og aftaler en forventningssamtale. Omkring 50% af praktikpladserne udbydes af de sociale forvaltninger. Før praktikforløbet er det ofte de såkaldt eksotiske praktikker – væresteder, frivillige rådgivninger, fagforeninger – der trækker i de studerende. Flere af praktikanterne fortæller om de fordomme, der knytter sig til den kommunale praktik; fx fortæller en praktikant, at han frygtede, *at det bare er et spørgsmål om at få vippet den ene sag ud efter den anden i sådan et samlebandstempo*. Alligevel er der nogle studerende, der bevidst prioriterer at tilbringe deres praktik i en forvaltning:

”Jeg synes også vi havde fået at vide inde fra skolen af, at hvis vi ikke kom et sted hen i praktik, hvor der var meget lovgivning, så skulle vi sørge for selv at få læst det op, og der ved jeg måske at min rygrad den ikke rækker til det. Så hvis det ikke lige var pga. den, så tror jeg også, jeg havde valgt et af de eksotiske steder i stedet for, men jeg fortryder bestemt ikke.” Praktikant

Når hun ikke fortryder sit valg af en social forvaltning, skyldes det, at hun har fået indfriet sine positive forventninger og afkræftet de negative. Skolen har på den ene side gjort det klart, at jura er et væsentligt element af uddannelsen til socialrådgiver, og på den anden side melder den ud, at den ikke kan tilbyde en fyldestgørende undervisning på området. For at løse dette dilemma er den studerende nødt til at vælge et praktikforløb, hvor hun kan opøve denne kompetence. Valget byder også på et overraskende brud med nogle fordomme: Borgerne er ikke blot et nummer i rækken.

Anvendt teori

Mødet med praksis gør indtryk på de studerende. De har som udgangspunkt tilbragt et år på skolebænken, hvor de har tilegnet sig en teoretisk forståelse af socialrådgiverfaget:

”...man får jo nogle redskaber, og jeg tror ikke man sådan bevidst tænker: Nu bruger jeg dét! Det gør jeg i hvert fald ikke. Men sådan bagefter, når man sidder og tænker: Hov, det var vidst lige den metode jeg lige brugte dér!” Praktikant

”Ja, jeg synes godt vi kan bruge det vi har lært på skolen, men teori og praksis er ikke altid det samme. Jeg har i hvert fald oplevet mange gange, at det vi har lært inde på skolen, det er helt anderledes ude i praktikken og ude i det virkelige liv.” Praktikant

Andre gange får praktikanten en ahaoplevelse:

”Nåååh, nu forstår jeg, hvordan den der teori hænger sammen!” Praktikant

De studerende oplever skoleforløb og praktikforløb som to forskellige sfærer, hvor de i nogle af forholdene selv kan gøre noget for at skabe sammenhæng. Det kan fx være ved at vælge en forvaltningspraktik, med forventning om at tilegne sig de fornødne juridiske kompetencer. Tilsyneladende byder praktikken også på så mange indtryk, at teorien ikke er tilstede på et bevidst plan. Det er først ved eftertanke, at praktikanterne kan sætte ord på, hvad de egentlig har lært på skolen, og hvordan de oplever, det knytter an til hverdagen i en forvaltning. Når de studerende så genkender teorien i virkeligheden, er det i refleksionen over en handling, mere end et aktivt redskab.

Når forbindelsen mellem teori og praksis ikke er tydeligere, betyder det, at praktikanterne kan agere uden hele tiden at konferere med teorien om dette og hint. Det kan opleves som en frihed, at der ikke stilles krav om at forholde en sag eller en klient med, hvad der står i faglitteraturen. Det stiller krav til praktikanten om at bruge sin sunde fornuft, hvilket vejlederne også fremhæver som en væsentlig egenskab hos socialrådgiverne. Men teori og praksis kan også støde sammen:

”...fx jeg kan nævne en situation, hvor jeg var meget, meget forarget til at starte med: At man kunne sætte folk, der var boligløse i aktivering! Jeg kunne simpelthen ikke forstå det, fordi hvis man putter dem ind i en behovspyramide – hvordan hang det lige sammen, ikke også? Jamen de basale behov var bare overhovedet ikke opfyldt, og så går man ligesom efter det øverste. Så den skulle jeg lige...jeg kan huske fra den dag, der tænkte jeg bare: Ok nu må jeg også lade være med at tænke så meget i teori! Og så er det faktisk gået meget lettere efter. Nu tager jeg det sådan lidt som det kommer.” Praktikant

I den teoretiske del af uddannelsen lærer praktikanterne, at mennesket har forskellige behov, hvoraf nogle er vigtigere end andre; fx kommer bolig før job. I den praktiske del af uddannelsen, viser det sig så, at denne anskuelse står i modsætning til lovgivningen. Det stiller krav til de studerende om at håndtere situationer, hvor én tilgang til faget bliver afvist af en anden. I ovenstående eksempel løser praktikanten konflikten, ved at lade praksis diktere sagens udfald. På skolen var valget måske faldet på teorien. Praktikken giver anledning til, at de studerende med lovgivningen i hånden må træffe nogle valg – ofte af vanskelig karakter – der ændrer deres forståelse af, hvad der er rigtigt og forkert.

Praktiklæreren

En af målsætningerne for praktikforløbet er, at de studerende får øvelse i at omsætte den viden, de har tilegnet sig gennem den teoretiske del af uddannelsen. Ligesom den studerende har en praktikvejleder, der repræsenterer praktikstedet, knytter skolen en praktiklærer til den studerende. Læreren deltager ved midtvejsevalueringen, hvor praktikforløbet vurderes. Kun på særlig opfordring fra vejleder og praktikant deltager læreren ved den afsluttende bedømmelse.

Til midtvejsevalueringen forholder lærer, vejleder og studerende sig til uddannelsesplanen. Er delmålene opfyldt, og er det realistisk at indfri de endelige mål i perioden frem til slutevalueringen, består den studerende. Midtvejsevalueringen er altså en eksaminering i praktikanternes evne til at forbinde teori og praksis:

”Jeg synes det var rart at bekræfte over for både sig selv og læreren, at man kunne de her ting som man nu snakkede om, at der var en lærer, der så, at man kunne. Men jeg var ikke sådan synderligt nervøs. Altså jeg var da mere nervøs første dag, da vi kom end til midtvejsevalueringen, hvis man skal snakke om nervøsitet.” Praktikant

Mødet, der kan få afgørende betydning for resten af uddannelsesforløbet, tager som oftest form som en almindelig vejledning med praktiklæreren som gæst. Det kan være med til at afdramatisere evalueringerne, at de foregår i vante omgivelser, og med deltagelse af personer, den studerende kender i forvejen. Samtidig repræsenterer lærer og vejleder hvert deres perspektiv på fagligheden, hvor den studerende kan identificere sig med begge. Det kan være medvirkende til at skabe et trykt forum for den studerende. Midtvejsevalueringen tjener også som et holdepunkt i en del af uddannelsen, hvor dagsordenen sættes af en arbejdsplads og ikke en uddannelsesinstitution;

lærerens tilstedeværelse medvirker til at forbinde det praktiske forløb med det teoretiske. Men det er ikke alle, der oplever evalueringen og mødet med praktiklæreren som uproblematisk:

”Til at starte med, eller før, i dagene op til, der er man nervøs. For hvad er det lige det her det er? Og hvad drejer det sig om? Og skal man nu sidde i den varme stol med to praktikvejledere og en lærer, der bombarderer én?” Praktikant

Hvor nogle praktikanter oplever midtvejsevalueringen som en vejledning, hvor praktiklæreren deltager, kan andre fortælle om nervøsitet, der viser sig at være ubegrundet. Men det tyder også på, at den bekymrede praktikant i virkeligheden fortæller en historie om sit forhold til sine to vejledere og praktiklæreren, end om evalueringen som sådan:

”Jeg har ikke sådan på den måde været i tvivl, om jeg kunne bestå eller ikke kunne bestå, men de har været stride ved mig mine vejledere, de har virkelig presset, så jeg har brugt Gitte til at snakke med, for vi går også i klasse sammen. Der er nogen gange de virkelig har prikket til mig, ikke også, hvor jeg måske, hvis jeg havde haft en praktiklærer som jeg kendte, måske ligeså godt kunne ringe til ham, og sige: Jeg ved ikke hvor jeg står henne, fordi der sker det og det! Eller: Jeg oplever det og det, og jeg har en følelse af et eller andet, og jeg kunne godt tænke mig at få det vendt med en eller anden! Og det har jeg ikke kunne bruge ham til – eller det har jeg jo, det var det der var meningen, men jeg har bare ikke haft følt, at det var det jeg havde lyst til. Så der har jeg gået til Gitte i stedet for, vi har også snakket en del om det.” Praktikant

På den ene side var hun nervøs, og så oplevede hun evalueringen som en hyggesnak. På den anden side har hun haft nogle voldsomme oplevelser med sine vejledere. På den baggrund kunne et fortrolighedsforhold til praktiklæreren have givet luft for usikkerheden og i bedste fald kunne vedkommende træde til og hjælpe til at skabe balance i forholdet. Men praktikanten har ikke tillid til, at en fremmed person vil vise forståelse og retfærd for hendes situation.

Men hvad sker der, hvis forholdet til vejlederen er det, der giver anledning til frustration? Eksemplet illustrerer, hvordan praktikanten orienterer sig i retning af læreren. Hun når dog aldrig at tage kontakten, hvilket hun selv forklarer med et manglende fortrolighedsforhold. Altså er der ikke nogen garanti for, at hun vil få den støtte hun efterlyser; tvært imod risikerer hun, at læreren bakker op om vejledernes håndtering af praktikken. I sådan en situation er det mere oplagt at betro sig til en medstuderende, for de er trods alt i samme båd, og der er derfor basis for at opnå den forståelse og empati, hun har brug for.

Denne historie er mere undtagelsen end reglen. De studerende, der har deltaget i undersøgelsen, har overvejende velfungerende forhold til deres vejledere, og forholder sig ikke til praktiklæreren som en mulig sparringspartner. Derimod er der flere historier om *nogen de kender*, der har haft voldsomme oplevelser i praktikken. Her viser det sig i nogle tilfælde, at praktiklæreren er trådt til, og har ageret som den advokat, den nervøse praktikant efterlyser.

Vejledning

Praktikanternes erfaring med og oplevelse af vejledning er forskellige. I de forvaltninger, der tager sig af akutte opgaver, vil vejledningen typisk foregå ad hoc, fx i en bil på vej til familiebesøg eller retsmøde. For andre er vejledningen et integreret element i arbejdsugen:

”Vi har brugt det meget i forhold til mine uddannelsesplaner, at følge op på dem hver uge, og så gennemgå dagene, altså: Sker der noget, eller hvad er det for noget i løbet af ugen, der har rørt mig? Så jeg har aldrig haft problemer med, at jeg ikke havde noget, jeg kunne tage med. Jeg synes nærmere, det var dejligt at kunne gå og samle tingene sammen, så man ikke skulle komme løbende ti gange ned og skrabe på døren og sige: Hvad nu? At så vidste jeg, at den time var til det. Og det synes jeg, har været rart.” Praktikant

De studerende skal sammen med vejlederen udarbejde en uddannelsesplan, hvor målsætningerne for praktikforløbet er formuleret. Praktikanten her beskriver et forløb, der stemmer overens med de formelle rammer for uddannelsespraktikken. Ved hver vejledning diskuterer hun og vejlederen, hvilke målsætninger opgaverne i den forgange uge har givet anledning til at indfri. Den studerende lægger vægt på, at kontinuiteten, samt den stramme opdeling af vejledning og øvrig tid, er med til at gøre hende tryk. Tanken om at rende sin vejleder på dørene i tide og utide fremstår også som billedet på en dårlig måde at organisere sig på. Eksemplet er en af to typiske beskrivelser af vejledning, der dominerer praktikanternes fortællinger. Den anden er kendetegnet ved, at praktikanten oplever at måtte insistere på sin kontakt til vejlederen; enten i form af vejledning eller ved at observere vejlederen i arbejdsopgaver:

”Jo og så er jeg så heldig i dag, at jeg har en times vejledning. Altså når jeg siger det på den måde, så er det fordi, jeg føler mig egentlig sådan...når jeg er sammen med andre studerende – jeg var sammen med tre andre studerende fra klassen i går aftes – og hørte lidt om, jamen de overværer stadigvæk vejledere og samtaler, og jeg måtte sådan allernådigst, følte jeg næsten i går, ligge på mine tiggende knæ og spørge: Må jeg ikke godt tage med ud og overvære den samtale? Jeg fik så lov i går, men ellers så kører jeg totalt mit eget løb. Når nu jeg tænker på at møde andre, der stadigvæk overværer samtaler ikke, og deres vejledere overværer stadigvæk nogle af deres samtaler, så mangler jeg et eller andet.” Praktikant

Det er ikke alle vejledere, der lægger vægt på regelmæssig vejledning og et tæt samarbejde med praktikanten; mest almindeligt er det, at vejledningen i den sidste del af forløbet er fraværende:

”I takt med at praktikforløbet skrider frem, skal den studerende jo også i højere og højere grad kunne varetage selvstændige opgaver.” Vejleder

Nogle praktikanter befinder sig godt med, at vilkårene for vejledning ændres måned for måned. Andre finder det problematisk at deres behov ikke stemmer overens med vejlederens vurdering. I eksemplet giver studiekammeraternes erfaringer anledning til, at praktikanten får formidlet sit behov til vejlederen, der reagerer positivt. Alligevel står praktikanten tilbage med en oplevelse af at måtte tigte om det, hun føler, hun mangler, og det holder hende fast i en fortælling om at være blevet overset. Men hvis ansvar er det at vejledningen fungerer?

”Det starter altid med, at man planlægger, og som oftest så skrider det lidt, men jeg giver også mine den opgave, at det er ligesom dem, der skal tage teten. Der er også noget de kan øve sig på. Så når der går et stykke tid, så er det dem der overtager, hvornår vi skal have det.” Vejleder

”Og jeg syntes også, at det var meget mit ansvar det hele, at hvis jeg bliver vejledt, så er det mit ansvar, og hvis jeg vil snakke med hende, så er det mit ansvar. Det var sådan helt...kun mit ansvar, og det syntes jeg måske var sådan lidt træls under forløbet. Men her bagefter så kan jeg godt se, at det har været skidegodt, for jeg har lært så meget af det, så...” Praktikant

Vejlederne giver på deres side udtryk for, at de nøje overvejer, hvordan de sammensætter praktikforløbet; det er måske ikke ideelt, at den formaliserede vejledning *skrider*, men det giver på den anden side praktikanten en mulighed for at lære at tage ansvar. Den kvindelige praktikant synes umiddelbart, at det er et *træls* vilkår, men ved nærmere eftertanke har hun *lært* meget. Denne måde med først at skitsere en utilfredshed, der bliver efterfulgt af en ydmyghed over for de elementer af praktikken som trods alt fungerer, optræder i mange af praktikantfortællingerne. De situationer hvor den studerende som udgangspunkt føler, at vejlederen har ladet hende i stikken, leder oftest til en erkendelse af, at det har været det hele værd.

Hvad der dog også er slående er, at ingen af parterne forholder sig til, hvad denne type erfaring skal føre til. Det er muligt, at det øger praktikanternes handlekompetence, når de fx må tage ansvaret for vejledningen. Men oplevelsen af, at de skal udstå et vanskeligt vilkår for at nå til en erkendelse af, at praktikken er udviklende, fremstår kompliceret og kostbar.

Vejledning er bredt defineret kontakten mellem vejleder og praktikant; det kan være samtaler under fire øjne, og det kan være at praktikanten observerer nogle af de arbejdsopgaver, vejlederen løser til dagligt. Med vejleder og praktikanter udsagn in mente er vejledningen et læringsrum, hvor muligheden for læring i vid udstrækning er betinget af vejlederen og praktikantens evne til at formulere og forhandle behov.

Ansvar

Der er mange eksempler på, at praktikanterne er blevet overraskede over den tillid, vejlederne har mødt dem med. De beskriver ikke som sådan, hvad de havde forventet, men lægger vægt på, at de har fået langt mere ansvar end de havde forestillet sig:

"Jeg blev overrasket over, jeg fik alt det ansvar. Altså i sidste ende er det jo min vejleder, der har ansvaret, men hun overlod sådan mere eller mindre opgaven til mig, og så måtte jeg selv finde ud af, hvordan jeg kunne klare den, og hvis jeg havde nogle spørgsmål, så kunne jeg jo komme og snakke med hende. Men det havde jeg ikke forventet. Jeg havde forventet, at jeg var mere med som kid i lang tid." Praktikant

"Tør du virkelig lade mig ordne alt det der? Bl.a. måtte jeg sende en kvinde på krisecenter. Hvor jeg også tænkte, det var måske slet ikke mig der burde gøre det vel, som praktikant." Praktikant

Praktikantens bekymring går på, hvorvidt hun var i stand til at hjælpe kvinden ligeså godt som en uddannet socialrådgiver. Hun er i tvivl om, hvorvidt det overhovedet er forsvarligt, at hun som praktikant skal tage ansvaret for denne borger, der var suicidal. Det taler hun med sin vejleder om, og den studerende bliver bekræftet i, at hun har løst opgaven rigtigt. Afslutningsvis konkluderer hun:

"...altså jeg har fået meget mere ud af det, end jeg egentlig havde regnet med, så derfor er det ud over al forventning. Det er igen det der med, at jeg har fået så stort ansvar, så jeg føler, at jeg har arbejdet på lige fod som min vejleder. At prøve at arbejde som socialrådgiver, selvom jeg kun er praktikant." Praktikant

Fortællingen er et eksempel på, hvordan det opleves som positivt og udviklende at få ansvar. Som udgangspunkt kan overgangen fra bøgernes verden til socialforvaltningen forekomme brat, netop fordi de to miljøer er så forskellige. Vejlederne fortæller, at de gør sig nøje overvejelser over, hvilken type opgaver de stiller de studerende og hvornår. Typisk øger de sværhedsgraden i takt med at praktikforløbet skrider frem. Når de tør lægge ansvar over på den studerende, er det formentlig med en tillid til, at praktikanten til hver en tid vil henvende sig, hvis der er noget hun er i tvivl om. Både praktikanter og vejledere er bevidste om, at vejlederen sidder med det endelige ansvar og det derfor og hende, der har det sidste ord. Så længe de har overblikket er vejlederne trygge ved at lade praktikanterne løse selvstændige opgaver:

"Og hvad jeg også gør meget ud af at forklare dem: Ja, ja, men du kan dumme dig alt det, du vil i din praktik, men når først du kommer ud, i den sidste ende så er det altså bare dit ansvar, og så nytter det ikke noget at sidde dér og være vægelsindet." Vejleder

"Jeg troede jeg ville være sådan en, der ligesom kontrollerede mere end jeg faktisk gør. Når alt det er vendt og drejet og det er aftalen, så er jeg helt tryk ved det. Og jeg mener faktisk også, det er den måde man udvikler sig på, ved at få noget ansvar, og bliver mødt med: Det kan man godt!"
Vejleder

For de færdiguddannede socialrådgivere fremstår praktikforløbet som et læringsrum, hvor det er muligt at begå fejl inden for nogle relativt trygge rammer. Når først vejlederen har lært at give slip, skal praktikanterne blot kaste sig ud i det. Hvad vejlederne måske ikke er så opmærksomme på er, at praktikanterne også skal føle sig trygge. Når praktikanten, der stod med en selvmordstruet ung

kvinde, efterfølgende får bekræftet, at hun har handlet korrekt, føles det formentlig som en sejr. Det ændrer bare ikke på, at hun i situationen følte sig inkompetent, særlig med tanke på, at historien kunne have fået en ulykkelig udgang for hendes klient.

Ansvar og tillid skal være gensidigt vejleder og praktikant imellem. I det omfang vejledernes opbakning formår at gøre praktikanterne trygge, bliver tildelingen af ansvar til et gunstigt læringsrum. Det er afgørende at vejlederne gør det tydeligt, at de står med det endelige ansvar. Dette sammenholdt med tilliden til, at praktikanterne kan løse opgaven betyder, at de finder det meningsfuldt fx at møde klienter på egen hånd. Når praktikanten får sine egne sager, virker det tilsyneladende selvforstærkende for hendes engagement og dermed også hendes evne til at benytte sin teoretiske for forståelse og til at udvikle sin faglighed i praksis. Oplevelsen af at løse *rigtige* socialrådgiver opgaver, kan udviske den traditionelle hierarkiske forståelse af forholdet mellem lærer-elev / mester-lærling, og bidrager til de studerendes oplevelse af ligeværd i relationen til vejlederen. Dette er befordrende for tillidsforholdet, da det er mere tilgængeligt at dele sin tvivl og usikkerhed med en ligeværdig, end med en autoritetsfigur.

Klienter/sager

Praktikanterne får deres egne sager, når vejlederne vurderer, at de er parate. Typisk lægger vejlederne også vægt på at øge sagernes sværhedsgrad i takt med, at praktikforløbet skrider frem. Det er her praktikanterne gør sig deres spæde erfaringer med Serviceloven i praksis, ligesom de for første gang står ansigt til ansigt med en klient. Som udgangspunkt har de studerende øvet sig med cases på skolen, men de fortæller også, at dette ikke er fyldestgørende for den virkelighed, de møder i forvaltningerne. Det handler på den ene side om afstanden mellem teori og praksis. På den anden side erfarer praktikanterne, at der opstår situationer, hvor lovgivningen kan diktere beslutninger de ikke personligt er enige i. En praktikant fortæller om første gang, hun skulle træffe en selvstændig beslutning:

”Jamen jeg syntes ikke ret godt om det, fordi det gik mig i den grad imod, den beslutning jeg skulle træffe, den økonomiske vurdering, fordi jeg havde enormt lyst til at give den borger de penge. Fordi jeg synes hun var lidt sej, og hendes arbejde for at komme op og stå igen. Så snakkede jeg med min vejleder om det, og så sagde hun: Ja men du kunne også have vurderet, altså lagt nogle andre ting til grund, der vejede tungere end økonomien – skal vi gå ud og hente hende? Nej, tænkte jeg, nu har jeg sgu gjort det! Så kan jeg håbe, hun klager hvis det er... Men det har så også gjort, at jeg har set mig for, med at behandle borgerne ens. Altså lagt en ret skrap linie for, hvornår folk kan få noget eller ikke. Altså hvis det skal være nogenlunde det samme, der skal vægtes.” Praktikant

Praktikanten konfronteres i sin første sag med at skulle forvalte inden for rammerne af Serviceloven. Da det som udgangspunkt er hende imod at blive begrænset, viser hendes vejleder, at der findes en anden måde at vurdere sagen på, som ville give sagen det udfald hun ønskede for sin klient. Alligevel vælger praktikanten at fastholde sin første beslutning. Samtidig lader hun denne måde at forvalte loven på, danne præcedens for fremtidig sagsbehandling. Hun fortæller, at det hjælper hende at være skrap. Det kan være i et forsøg på at finde fast grund under fødderne, i et univers der viser sig at være mere kompliceret, end hun først havde forestillet sig. Vejlederen, der står med det endelige ansvar, vælger tilsyneladende at overlade beslutningen til praktikanten.

At kæmpe for en sag

De fleste praktikanter kan fortælle om sager, der har gjort indtryk. Som ovenfor er det typisk sager, hvor empatien med klientens situation betyder, at den studerende gør sig ekstra umage i sagsbehandlingen. Når det er spørgsmål vedrørende tvangsfjernelser eller udformning af klager over afslag på opholdstilladelse, konsulterer praktikanten altid sin vejleder en ekstra gang, netop med bevidstheden om, hvor afgørende betydningen af sagens udfald er for de implicerede. Tilsvarende glædes praktikanterne, hvis sagen falder ud til klientens fordel. En praktikant, der lige har været i retten med en forældremyndighedssag, som klienten vandt, fortæller:

”...så bliver man da helt glad, ikke også, på hendes vegne, det er lige som om det kunne lige så godt have været min søster eller et eller noget andet, og det er fordi man har fulgt hele processen, og været en del af den. Så det bliver nok én jeg husker.” Praktikant

En anden konstaterer:

”Fordi det er jo et rigtigt menneske. Det er ikke bare en leg ligesom vi har gjort det inde på skolen – med rollespil.” Praktikant

Praktikanterne har øvet sig med rollespil, inden de begyndte i praktik. Men der er en væsentlig forskel: I forvaltningerne står de over for et *rigtigt menneske*, der tilmed kunne have været en søster. Det gør indtryk, og graden af identifikation skærper tilsyneladende praktikanternes engagement og empati, og det bliver så meget desto vigtigere for dem, at sagsbehandlingen er i orden.

De svære klienter

Da en socialrådgiver ikke selv vælger sine sager og klienter, så er et vilkår også møder, der giver anledning til frustration. Fx oplever praktikanterne, hvordan nogle borgere prøver at udnytte, at de kender det sociale system bedre end den studerende. Her er erfaringen som oftest, at det er nødvendigt også at kunne markere over for en klient, hvor meget man er villig til at finde sig i. Det hjælper også praktikanten til at blive klar over, hvilke fagområder de kunne forestille sig at arbejde med efter endt uddannelse, og hvilke der byder på konfrontationer de personligt ønsker at vige uden om:

”Man bliver påvirket meget på anderledes måder, eller forskellige måder af folk med de samme problemstillinger, fordi de kommer op og er en person, og der kommer en anden én op og er en anden person, og det er klart der man bliver påvirket. Det er da klart, du samarbejder sgu da ikke med én, der står og råber dig ind i hovedet, man kan prøve, men du skal ikke fortælle mig, at du ikke bliver påvirket til, at du trækker dig lidt, i modsætning til én som kommer og fremfører sin sag, og kan redegøre for, hvad der egentlig er galt. Det er fuldstændig umuligt andet.” Praktikant

Praktikanten har oplevet, at en borger er kravlet ind under huden på ham. Det konkrete problem får han luft for hos sine kolleger, men oplevelsen betyder også, at han har gjort op med sig selv, at han vil bidrage bedst i arbejdet med erhvervsaktive voksne. I familiesager er der for meget på spil for de involverede, og derfor også mange følelser til, at han er i stand til at bevare en professionel distance.

Hvor grænser hører op, sætter rummelighed ind

Med udgangspunkt i spørgsmålet om, hvorvidt de har stået i en situation, som de ikke havde forventet, fortæller en praktikant om en sag, hvor klienten efterfølgende klagede over hende. Samtidig undskylder hun klienten som magtesløs.

”Altså jeg har prøvet at være med til en samtale, hvor man sidder og snakker stille og roligt med klienten, og lige pludselig så farer hun op i en spids. Det kom sådan lidt bag på mig: Hvad sker der her? Det var ikke mig, der førte ordet, der var jeg bare med på en lytter, så jeg sad jo bare neutral, men efterfølgende blev jeg så anklaget for at være, ja, hvad var det hun sagde? Hun brokkede sig til borgmesteren over at praktikanten var ligeglad i situationen og havde siddet og drejet øjne af sagen og var mere eller mindre ligeglad med et hele. Og det var ikke sandt, og det synes jeg, det var lidt ubehageligt ikke, jeg kunne jo ikke gå imod, hvad hun siger og sige: Nej, nu skal du høre hvordan det foregik. Den mulighed har vi jo ikke. Man skal bare sidde og tage imod den kritik, der nu kommer af os. Klagen kan du jo ikke stille noget op overfor. Sådan er det jo, det må vi jo, mange af klienterne er jo så magtesløse, og et eller andet sted skal de vende vreden mod, og det var sådan set mig, altså.” Praktikant

Klientens anklage tager magten fra praktikanten, der som den professionelle efter alt at dømmes ikke har stemme til at tale sin sag. Det er hendes oplevelse, at socialrådgiveren stiltiende må acceptere overgreb af denne karakter. Tilsyneladende er klientens magtesløshed mere væsentlig end hendes egen. Eksemplet viser også at, det er muligt for praktikanterne at tilegne sig den rummelighed, som flere vejledere taler om. En rummelighed som nødvendigvis må træde i kraft, når der opstår situationer, hvor det ikke er muligt at sætte grænser.

Vejledernes motivation

Langt de fleste vejledere fortæller, at vejlederrollen er et positivt tilvalg. Men *man bliver heller ikke altid spurgt*, fortæller en vejleder; dette element af tvang hører dog til sjældenhederne, og lader heller ikke til at smitte negativt af på forløbet, når det først går i gang. Enkelte socialrådgivere har valgt at dele opgaven med en kollega, således at praktikanten har to vejledere. Det giver på den ene side en sparringspartner at diskutere praktikforløbet med. På den anden side kan de aflaste hinanden i en travl hverdag, hvor der i afdelingen ikke kompenseres for socialrådgivernes ekstra arbejde som vejledere. I flere afdelinger bliver det også diskuteret, hvorvidt det overhovedet er forsvarligt at have praktikanter, den almindelige arbejdsbyrde taget i betragtning.

”Det har jeg flere grunde til: For det første synes jeg, det må være vores forbaskede pligt, fordi hvis ikke vi skal være med til at uddanne socialrådgiverne, hvem skal så? Det er den ene del, og den anden del er: Jeg vil også godt have indflydelse på, hvad er det for nogle kollegaer, vi får ud i den anden ende, og det får du altså ved, at du selv er med til at uddanne dem. Jeg synes også, at det er givtigt, altså. Selvom det kan være en belastning i en ellers travl hverdag at have praktikanter, så synes jeg også, det er givtigt på den led, at det tvinger mig til hele tiden at holde min uddannelse ajour, og det tvinger mig også til at forholde mig til, hvorfor jeg gør og tænker og mener, som jeg gør. Fordi vi kan alle sammen sådan komme ind i den der rutine: Og så gør vi sådan, fordi det plejer vi at gøre, ikke, og så har de studerende det jo med at komme og sige: Jamen, hvorfor gør du sådan? Og hvorfor gør du sådan i denne her sag, hvor du gjorde sådan i den der sag? Og hvordan kan det være, at du bruger den der metode? Det er i hvert fald nogle af de grunde, jeg har til at være praktikvejleder.” Vejleder

Vejledernes motivation kan opdeles i tre; det er en pligt, det er berigende og så er det en mulighed for at få indflydelse på fremtidige kolleger. Mange føler, at det er en *pligt* at tage studerende i praktik. Det handler både om, at nogen skal løse den opgave, og de praktiserende socialrådgivere er de mest nærliggende i den sammenhæng. Det er deres opfattelse, at praktikken er et væsentligt element af uddannelsen til socialrådgiver, da det er her, de studerende kan lære det fundamentale sociale arbejde. I den sammenhæng nævner en vejleder, at da han var under uddannelse, da var der langt mellem de gode praktiksteder. På den baggrund, og fordi han mente, at hans arbejdsplads vil udgøre en god ramme omkring et praktikforløb, har han meldt sig som vejleder.

En anden grund til at blive vejleder er, at det er *giventigt*. Socialrådgiverne føler, at det er fagligt berigende at have praktikanter. En enkelt mener, at det kan kompensere for de kurser, de hverken har tid eller råd til at deltage i. Samtidig sætter praktikanterne fx også spørgsmålstejn ved deres handlinger, og det tvinger vejlederne til at forholde sig aktivt til deres egen faglighed, og det giver et velkomment brud på rutinen. De motiveres også til at holde sig ajour med den juridiske side af faget. Praktikanten er også en god sparringspartner i en hverdag, hvor den faglige dialog med de øvrige kolleger ofte må vige for stakken af sagsmapper.

En tredje forklaring på, hvorfor socialrådgiverne vælger at blive vejledere er, at de i kraft af vejlederrollen får direkte indflydelse på deres fremtidige kolleger. En af vejlederne fortæller, at netop denne side af sagen er med til at afgøre, hvorvidt hun lader en praktikant bestå: Hvis ikke hun kan forestille sig at have praktikanten som kollega, eller for den sags skyld socialrådgiver, *så er der altså en god grund til, at vedkommende måske slet ikke skal være socialrådgiver*. Det der fylder mest er dog muligheden for at give viden fra sig, som de finder er bestemmende for, at praktikanten udvikler sig til en socialrådgiver, om ikke i deres billede, så i hvert fald med elementer af det de betragter som hørende til den ideelle socialrådgiver.

Vejlederne lægger ikke skjul på, at det er en krævende opgave, de står overfor, hver gang en ny praktikant møder ind. Men det er gevinsten, der fremstår som det centrale for deres motivation. For socialrådgiverne bliver praktikforløbet en mulighed for at overlevere den stolthed og de værdier, der knytter sig til det fag de repræsenterer. Og ikke mindst har de øje for det udviklingspotentiale, der ligger i at dele arbejdsliv med en studerende i fem måneder.

Supervision og personlig udvikling

Supervision er et vigtigt redskab i socialrådgiverfaget, særlig i lyset af, at sagerne byder på store udfordringer for en novice. Vejlederne lægger vægt på, at personlig udvikling er en nødvendighed i arbejdet med mennesker, der i en eller anden udstrækning har vanskelige livsvilkår. For praktikanterne er det samtidig en øvelse i, at de ikke hverken behøver eller bør stå alene, hvis en sag vokser dem over hovedet. Nogle vejledere har en supervisorsuddannelse, enkelte afdelinger har en psykolog ansat, som praktikanterne får at vide, at de frit kan bruge, hvis de får behov for det. På spørgsmålet om, hvad det vil sige at lave supervision, svarer en praktikant:

”Jamen så, det betyder så... døren står altid åben ud til gangen. Så lukker hun døren og så går hun virkelig i kødet på mig: Hvad er det inde i mig, der gør, at det er svært sådan her? Og hvorfor jeg i det hele taget har det vanskeligt med det. Og så kan det godt være, jeg meget gerne vil snakke udenom, men så på en eller anden måde så får hun altså... det tager lang tid, men så finder hun ind til det. Så vender hun nogen ting, giver mig nogen ting at tænke på: Hvad er det? Der er jo en grund til, at jeg synes det er svært det her! Så tænker jeg lidt over det, og så kan jeg bruge det senere hen, føler jeg. Det er ikke rart lige mens det står på, men vi laver meget supervision. Nu er

jeg begyndt at synes, det er rart. I starten der synes jeg, det var hårdt, og jeg var meget træt bagefter, og jeg vidste udmærket godt, hvad det betød, når døren blev lukket (griner).” Praktikant

Denne praktikant har lært at afkode sin vejleders færden. Det kan være en konsekvens af, at vejlederen ikke tydeligt inviterer til supervision, og det kan være et udtryk for, at praktikanten ikke selv opsøger den. Hun beskriver supervisionen som en krævende proces, der på længere sigt tjener sit formål: At hjælpe til, at svære situationer bliver nemmere at håndtere, fx ved at have et rum som supervisionen, hvor hun frit kan give udtryk for personlige følelser og holdninger. Vejlederen er typisk også bedre end praktikanten, til at få øje på reaktioner og handlemønstre, som kan være en barriere i praktikantens sagsbehandling. Og de er bevidste om, at det er vigtigt at få talt ud. Praktikanterne ved tilsyneladende også, at negative oplevelser kan påvirke deres dømmekraft:

”Det er så meget herude, hvordan man har det, og jeg kan også godt høre, at der bliver givet det der signal om: Du kan jo ikke lige gå ud og træffe en beslutning om at fjerne nogle børn, fordi du altså bare lige havde en dårlig dag, vel? Altså dybt overdrevet, men altså...at det har en betydning, hvordan du har det, og du ville ikke kunne gå ud og rådgive et andet menneske, hvis det er, at du er helt til rotterne psykisk.” Praktikant

Med supervisionen bliver de studerende også klar over, at det er vigtigt at kunne skelne mellem deres egne følelser og holdninger, og så deres sager og klienter. Som nævnt tidligere bliver det i praktikken tydeligt for praktikanterne, at det er rigtige mennesker de står overfor, og at de har krav på en professionel sagsbehandling. I vejledernes øjne er de derimod knapt så opmærksomme på, at den kompetente socialrådgiver er andet og mere end en person, der kan navigere i Serviceloven:

”Og der er vi igen tilbage til det her, de her arme praktikanter, fordi de tror ved gud, at de bliver vurderet på det der, om de kan § 46 eller 81, eller hvad det nu er. Det chokerer dem, fordi det tror de slet ikke på, at det er dem som personer, der også skal ud og måles og vejes.” Vejleder

Vejlederne er ikke bekymrede for, hvorvidt praktikanterne kan lave beregninger eller ressourceprofiler – *det skal de nok få lært*. Det er ikke desto mindre de faglige kompetencer, der optager praktikanterne, og det kan også være forklaringen på, at nysgerrighed og forundring knytter sig til processen omkring den personlige udvikling, der tilsvarende er vanskelig at italesætte:

”Jeg synes også man kan sige, at det har været svært at se, hvor meget vi egentlig har udviklet os, men for mit eget vedkommende, så har jeg bare udviklet mig rigtig meget på de har tre semestre vi har gået i skole. Nogle af mine venner siger, jeg taler sådan lidt et andet sprog, og jeg opfører mig på en lidt anden måde, og jeg tænker måske på en lidt anden måde, at man måske har tænkt lidt egoistisk før, at man er sådan mere god til at lytte nu.” Praktikant

En forudsætning for at yde en klient bistand er fx, at socialrådgiveren først lytter og siden identificerer behovet for hjælp. Det har denne praktikant lært. I det hele taget oplever både hun og hendes venner, at hun har forandret sig markant i løbet af praktikken.

”Der er altså nogle af vores studerende – når man tænker sådan personligheds-mæssigt – så er de blevet fem år ældre på fem måneder...” Vejleder

At vejlederne også er bevidste om praktikanternes forandring, fremstår ikke som en tilfældighed. Efter alt at dømmes opleves denne proces som en af praktikkens grundsten. Det skal bl.a. ses i lyset

af, at vejlederne oplever, at de studerende bliver stadig yngre. Derfor mangler de også den livserfaring, vejlederne mener er en forudsætning for at kunne yde en professionel bistand. Men der er råd for, at det fx er *svært for en 65-årig alkoholiker at tage en praktikant på 23 alvorligt*:

”Så bidrager jeg med lidt livserfaring. Jeg siger: Nu skal du høre, sådan og sådan og sådan kan det være i de situationer. Og jeg synes det er vigtigt, at du er den du er i samtalen, og du kan sige, at du kan høre, det er svært det her, men du har ikke selv nogen erfaringer på det område.” Vejleder

Vejlederne kan ikke ændre på, at praktikanterne som udgangspunkt savner livserfaring. Derimod kan de sætte ind i praktikken. Her kan de fx give råd om, hvordan de unge kan møde klienten med empati, og på den måde kompensere for de forskellige referencerammer. Samtidig er det også en mulighed at være selektiv i de sager som praktikanten får tildelt.

Det står klart for praktikanterne, at supervisionen er et nødvendigt redskab i mødet med klienterne. Særlig i sager hvor den professionelle distance er afgørende for den bistand de yder. De ved at de kan søge hjælp, hvis de oplever, at det er svært at bevare overblikket, måske fordi en sag vækker følelser, der er vanskelige at håndtere. På den måde fremstår supervisionen også som et redskab til at beskytte sig selv; en anden dimension, som vejlederne finder afgørende, er elementet af personlig udvikling. De finder, at de menneskelige kompetencer er bestemmende for, hvordan praktikanterne vil klare sig som socialrådgivere. Som udgangspunkt er praktikanterne overraskede over dette element af faget, men de forholder sig åbne, om end de ikke tillægger modenhed og alder samme betydning som vejlederne.

Voldsomme oplevelser

Generelt tegner praktikanter og vejlederes fortællinger et billede af forløb, der trods mindre vanskeligheder er personligt og fagligt berigende. I dette afsluttende tema, vil fokus blive rettet mod begivenheder og erfaringer, som hos nogle få praktikanter har gjort et anderledes voldsomt indtryk. De to første fortællinger, der har skilt sig ud, viser hvordan vejlederne sætter deres praktikanter på en prøve for at vurdere, hvad eller hvor meget de kan magte; den ene i forbindelse med supervision, den anden med en praktisk opgave. Den tredje fortælling tematiseres omkring en praktikant, der ikke består sin praktik, og derfor må gøre et nyt forsøg.

De følte ikke de kendte mig

Fænomenet *at prikke til* er blevet bragt på banen af både vejledere og studerende. Det knytter an til supervisionen, hvor vejlederne stiller skarpt på praktikanterne, og deres oplevelser med og holdninger til klienter og sagsforløb. En praktikant beskriver det således:

”Jamen det er også svært at forklare, fordi...altså det de siger det er, at de vil se en reaktion, og de ville se en reaktion på: Nu bliver jeg bare vred – når du siger sådan, så bliver jeg bare vred! Eller hvis du bliver meget glad eller du bliver ulykkelig. Den reaktion vil de gerne se, og derfor – det er det de siger, efter vi har snakket om det her bagefter – det er derfor de har prikket til mig, fordi de følte ikke de kendte mig. Og til sidst så kan, så brød jeg virkelig sammen, fordi det jeg kunne ikke. Jeg kunne simpelthen ikke holde til det der, at der sidder to i halvanden time, og bombarderer dig med alt muligt, ikke også, det synes jeg, så det kunne jeg bare ikke.” Praktikant

Supervision er en mulighed for personlig udvikling; det er en invitation til, at praktikanten/socialrådgiveren kan arbejde med de elementer, der opleves som svære i forbindelse med sagsbehandlingen. Alle der har deltaget i undersøgelsen er enige om, at uanset hvor erfaren en socialrådgiver er – praktikant eller vejleder – så vil der altid være sager, der berører dem. En forudsætning for at håndtere disse, er på den ene side et kollegialt miljø, hvor der er rum til at være sårbar, og på den anden side tilbudet om supervision, som et institutionaliseret forum, hvor der bliver taget hånd om det, der er vanskeligt. Det praktikanten ovenfor beskriver, fremstår ikke som befordrende for hendes tillid til vejlederne, der efter alt at dømme er meget bevidste om deres handling:

”Og vi fik snakket om det, og det de så udlægger er, at de har ikke følt, at de har presset mere på, end de godt kunne gribe mig igen bagefter. Så for dem var det ikke ondskabsfuldt ment, altså de havde en grund til at gøre det, og et formål. For de mente godt, de kunne styre situationen. Jeg har bare følt det på en anden måde.” Praktikant

Praktikanten er tilsyneladende ikke med til at sætte dagsordenen for den halvanden time lange session. Hun føler sig *bombarderet* med henblik på at skulle udtrykke følelser, som hun ikke kan identificere sig med. Vejlederne giver på deres side udtryk for, at processen er tilsigtet, og ikke *ondskabsfuldt ment*. For dem handler det tilsyneladende om at lære deres praktikant at kende. De vælger at anvende en metode, hvor de bevidst fremprovokerer følelser som glæde, sorg og vrede hos hende, og det resulterede i, at hun *brød sammen*. Det fremstår som om, at vejlederne har erhvervet sig indsigt på bekostning af den gensidige forståelse og tillid, som er en forudsætning for at processen fremstår som meningsfuld for supervisionens hovedperson; i dette tilfælde praktikanten. Det kan derfor virke afskrækkende, og have den modsatte effekt end tiltænkt, at vejlederne gør så ihærdig en indsats. Deri vel også sagens kerne: Supervisionen er ikke et redskab, der som her skal tjene vejlederen til at afsøge grænser hos en praktikant. Det er et tilbud til den enkelte, om at være tilstede som den man er, og hvor dialogen er katalysator for en personlig som faglig udvikling. Får praktikanten ikke denne erfaring med sig fra praktikken, vil hun i værste fald blive berøringsangst over for at tale om de svære elementer i socialrådgiverfaget – også på sigt.

At springe ud i trapez uden sikkerhedsnet

Inden praktikken mødes vejleder og praktikant ved en forventningssamtale. Her lærer de så småt hinanden at kende, ligesom de sætter ord på forventninger til de fem måneder, hvor de skal samarbejde omkring praktikforløbet. Næste møde er så praktikantens første arbejdsdag, som en praktikant og en vejleder beskriver som følger:

”Jeg vil så sige, da jeg så startede den allerførste dag, der var små ting som betyder utrolig meget som navneskilte og sådan noget, var kommet på døren og inde i skabet, hvor mine sager skulle være, jeg havde fået computer og bord og min egen brevbakke og alle de der ting var i orden, og det gjorde, at jeg følte mig enormt velkommen og ligeværdig.” Praktikant

”...så har jeg sedler, store sedler på skærmen og på bordet og ’Velkommen’, og en buket blomster eller ét eller andet.” Vejleder

Fortællingerne om, hvordan den første dag forløber varierer. Det er ikke alle, der bliver modtaget med eget kontor og blomster; nogle får en brevbakke og er mobile praktikforløbet igennem, og andre får rundstykker i stedet for blomster. Men fælles for socialrådgiverpraktikanterne er, at de

føler sig godt modtaget og velkomne fra første dag. Meget peger også på, at vejlederne er beviste om, at det gør en positiv forskel, at praktikanterne får tid og rum til at falde til i afdelingen. For en praktikant tog den første dag sig anderledes voldsomt ud:

”Den var rædsom. Det var ret voldsomt. Men det var så med vilje, at min vejleder gjorde det. Det var sådan noget med bare at blive kastet ud i en opgave og så som at springe ud i trapez uden sikkerhedsnet. Det var sådan noget med, han kom ind og hentede mig, og sagde: Nu tager du med den pige der ud! Det var så en, der havde været på krisecenter, og boede ude på et eller andet hotel. Og så skulle jeg hente hendes ting, flytte dem ud i hendes lejlighed, og hun kunne ikke et ord dansk. Altså det var noget med at hoppe ind i en taxa og så ned til det der hotel, som så viste sig ikke at være det hotel, det var et helt andet. Men så med hjælp fra taxachaufføren så fandt vi ud af, hvor det var. Det lykkedes så til sidst, og så blev jeg sådan: Yes! Men altså jeg synes det var lidt voldsomt de første dage. Der regnede jeg jo med, at nu skulle vi sidde og drikke kaffe og vises rundt og sådan et eller andet. Jeg regnede med, det var stille og roligt den første dag. Det var det ikke. Så sagde han så et par dage efter, at det var simpelthen med vilje, fordi vi simpelthen konstant får akutte sager ind, skal vi bare springe ud i det med det samme. Og så var det for, nu er vi så tre praktikanter, så var det så for at prøve os af: Kan du klare det der? Og kan du ikke, sagde han så, så vil jeg ikke have dig! Men jeg havde så klaret det. Jamen jeg synes, bagefter var det da ok.”
Praktikant

I lyset af, hvordan den første dag i praktikken almindeligvis bliver beskrevet, er det naturligt at praktikanten her, har en forestilling om, at hun vil blive modtaget med en kop kaffe og en rundvisning. Ikke desto mindre bliver hendes forventning langt fra indfriet. Hendes vejleder vælger nemlig at sende hende på en opgave ud af huset. Så i stedet for at vokse med opgaven og blive fortrolig med forskellen på at sidde på skolebænken og så det at være en del af en socialforvaltning, så springer hun ud i trapez uden sikkerhedsnet og hjælper en klient i en udsat position med at flytte.

Som udgangspunkt er det en voldsom oplevelse for hende. Fortællingen om den første dag bliver åbnet med, at *den var rædsom*. På den anden side beskriver hun det som en sejr, at det lykkedes hende at løse den opgave, hun blev stillet; en dobbelthed der viser sig i de fleste praktikantfortællinger. Hun udviser også forståelse for, at vejlederen vælger at prøve sine praktikanter af, netop fordi de akutte sager er et arbejdsvilkår i afdelingen. Vejlederens håndtering af situationen, er endnu et eksempel på, at praktikanternes vilje og evne til at tilegne sig de egenskaber, der opfattes som iboende i faget, sættes meget højt, når det vurderes, hvorvidt de er kompetente socialrådgivere.

En væsentlig forskel på skole og praktikforløb er mødet med klienter og håndteringen af de problemstillinger, de bringer med sig. Trods det at en vejleder fra begyndelsen stiller voldsomme krav, kan praktikanten godt stå tilbage med en succesoplevelse, som bidrager positivt til hendes faglige selvtillid. Men et læringsrum som dette har også karakter af, at det i højere grad handler om at overleve, snarere end at føle sig velkommen og ligeværdig.

Jeg skulle have sagt nej

Både vejledere og praktikanter vurderer, at et af kriterierne for et succesfuldt praktikforløb er, at kemien parterne i mellem er i orden. Forventningssamtalen bliver derfor også brugt som en mulighed for at se hinanden an, inden selve praktikforløbet begynder:

”Dér er jeg meget hård, fordi jeg vil have en følelse af, om praktikanten og jeg, vi kan harmonere. I de fem måneder, der er, der er der ingen af os, der har brug for, at der, oveni at sagerne de er hårde, så har vi ikke også brug for, at der bliver noget.” Vejleder

Fortællingerne vidner generelt om, at disse møder er faldet positivt ud. Øjensynligt hænger dette sammen med at vejledere og praktikanter forventer at kunne samarbejde, om end parterne kan have forskellige forudsætninger for at træffe dette valg. Vejlederen der fortæller, at hun er *hård*, giver på sin side ikke udtryk for at sætte noget på spil ved at stille krav til forventningssamtalen. Tværtimod betragter hun denne fremgangsmåde som en investering. Omvendt peger en praktikant på, at de studerende føler sig forpligtede til at takke ja til praktikpladsen uanset, hvordan mødet forløber, da der ikke er særlig mange at vælge imellem. Dette tema handler om en praktikant, der netop ønsker, at han havde sagt fra ved forventningssamtalen:

”Der skulle jeg have sagt nej. Nu kan jeg kigge tilbage og sige: Det skulle jeg have gjort.”
Praktikant

Det er ikke praktikantens oplevelse, at forventningssamtalen egentlig gik dårligt. Det er heller ikke her forklaringen på, at han fortryder skal findes. Der imod er vejlederens vurdering af hans person et gennemgående tema i beskrivelsen af det praktikforløb, som han endte med at dumpe:

”Men altså at stå i den situation som jeg gjorde, der havde jeg jo løbende samtaler med vejlederen, så jeg vidste, der var problemer. Samtidig mente jeg også, at de ting som vi havde snakket om, dem lavede jeg også om, men det var på det rent faglige plan. Hvis jeg fik de ting der, så lavede jeg det selvfølgelig om. Men samtidig kan jeg jo også sige, det endte jo også med, at min vejleder så siger til mig: Du kan jo godt, men det kom bare lidt for sent og jeg synes, at hvis du havde vist, at du kunne noget før...og sådan nogen ting. Og det er samtidig med, at jeg sidder med en vejleder, som også har sagt til mig: Har du tænkt over, hvordan din udstråling er, hvordan din fremtoning er? Hvor jeg godt vidste, at det drejede sig om, at jeg havde fuldskæg og hvem jeg i øvrigt rendte rundt sammen med, når jeg havde fri. Altså så er det jo noget forbandet fis, ikke, at få den der afsluttende bemærkning med: Du er egentlig god nok, men det kom bare lige lidt for sent, så jeg kan ikke lade dig bestå! Nå, ok, hvad kan jeg bruge det til? Så det er på grund af de der personlige ting.”
Praktikant

Praktikanten skelner meget skarpt mellem sine personlige og så sine faglige kompetencer. For ham er det en selvfølge at tage faglig kritik til efterretning, og ændre på det vejlederen beder om. Vejlederen roser ham da også afslutningsvis for evnen til at indhente det forsømte. Desværre er det ikke tilstrækkeligt til, at han består. Han kan samtidig fortælle, at han gennem praktikforløbet er blevet mødt med en uvilje mod sin personlige fremtræden; en uvilje han ikke, som med den faglige kritik, har besvaret med at ændre på fx sit udseende eller sin væremåde. Det er da heller ikke hans oplevelse, at en forudsætning for at bestå i andet forsøg er, at han arbejder med sine faglige kompetencer:

”Jeg har aldrig nogen sinde været i tvivl om, at jeg var god nok til det her.” Praktikant

Trods denne følelse af, at forklaringen på, at han ikke bestod sin første praktik, skulle findes i hans personlige kompetencer, er det forventningerne til de faglige udfordringer han har haft fokus på i sit andet forsøg:

”Jeg har så selv valgt ikke at få så meget ansvar, fordi jeg gider ikke ryge ud i en situation, hvor der måske skal sås tvivl, om jeg kan overskue det eller ikke kan overskue det. Det er ikke det det handler om lige nu. Lige nu handler det om, hvorvidt jeg er i stand til at udføre det her arbejde, ikke om min stressfaktor den måske er for høj eller hvad ved jeg...fordi jeg havde haft en stresset periode og et par uger til at beslutte mig for, om jeg skulle starte forfra.” Praktikant

Den umiddelbare forklaring på, at han ikke ønsker for stort et arbejdspress er, at han blot havde et par uger til at beslutte, hvorvidt han ønskede at give et nyt praktikforløb en chance. Han kan også fortælle, at hans nye vejleder, særlig i begyndelsen, spurgte ind til problematikkerne i den dumpede praktik. De har også en klar aftale om, at han er praktikant og at hans indsats skal være derefter.

Relationen til den første vejleder bliver praktikantens forklaring på, hvorfor han dumpede praktikken. Kemi var ikke tilstede og fokus på de faglige kompetencer måtte vige pladsen for personligt funderede problematikker. På den baggrund ønsker han nu, at han dengang takkede nej til den første praktikplads. Når han vender tilbage til skolen, for at afslutte sin uddannelse, vil praktikken først og fremmest have lært ham, at det er afgørende for hans faglige bidrag, at han bliver accepteret som den han er. I modsætning til den generelle holdning blandt vejlederne, mener han ikke, at socialrådgiverens personlighed er bestemmende for, hvorvidt denne er faglig kompetent. Han giver heller ikke som sine medstuderende udtryk for, at den personlige udvikling kan være et nødvendigt redskab i det sociale arbejde.

Indledningsvis fortalte en vejleder, at hun gjorde meget ud af forventningssamtalen. Ikke så meget for at vælge nogen fra, som for at være sikker på at hun og praktikanten havde basis for et godt samarbejde. Det er tilsyneladende ikke et tema for praktikanterne, der ydmygt tager den plads de får tilbudt. Det ville være mere ligeværdigt – og frugtbart – om de studerende i forbindelse med praktikvalget tillod sig at stille samme krav som vejlederne. Ikke at dette ville dæmpe op for enhver potentiel konflikt, men i bedste fald vil det bringe færre nederlag til både vejledere og praktikanter.

Sammenfatning

Socialrådgiveruddannelsen er bl.a. kendetegnet ved at være overvejende teoretisk i sin sammensætning. Ved praktikkens begyndelse har de studerende tilbragt et år på en af de sociale højskoler, og her har de skulle finde sig tilrette i rollen som studerende, der modtager undervisning og løser teoretiske opgaver. Samtidig er skolen et forum, hvor de udveksler holdninger og måske erfaringer med fagligt ligesindede, og opbygger et sæt forventninger til, hvad der venter dem i den praktiske del af uddannelsen. For flertallet af de studerende er uddannelsespraktikken det første møde med socialrådgiverfaget i praksis. Det er en forsmag på, hvad de har i vente efter endt uddannelse.

Et særligt fokuspunkt i undersøgelsen er de forestillinger, som de studerende gør sig om hverdagen i en kommunal forvaltning i løbet af det første år på skolen. Her viser det sig, at de sjældent stemmer overens med de faktiske vilkår. Tilsyneladende er det almindeligt, at de studerende, der optages på de sociale højskoler, ikke har nogen praktiske forudsætninger for at indgå i faget. Derfor bliver de tilsvarende afhængige af den fortælling, skolen overleverer om netop socialrådgivernes arbejdsvilkår. Efter alt at dømme er det ikke alle forestillinger, der svarer til virkeligheden. Derfor skal de urealistiske forventninger, om fx vilkårene for sagsbehandling og klienternes behov, i nogle tilfælde nedbrydes før den teoretiske viden kan blive omsat til praksis.

Selvom vejledere og praktikanter oplever en markant uoverensstemmelse mellem forestillingen om praksis og så de faktiske vilkår, findes der områder, hvor teori og praksis supplerer hinanden. Det er tilsyneladende muligt at få indfriet sine forventninger til de juridiske kompetencer, som har en fremtrædende plads i både den teoretiske og den praktiske del af uddannelsen. En studerende har på denne baggrund fulgt skolens opfordring, og søgt en forvaltningspraktik, hvor det også viser sig, at hun kan få styrket denne del af fagligheden. Derudover er det typisk i refleksionen over praksis, at praktikanterne oplever, at der er en sammenhæng, mellem det de har lært på skolen og de opgaver de skal løse i forvaltningerne. Her er det tilsyneladende også en forudsætning, at de samtidig er i stand til at håndtere eventuelle modsætninger mellem netop teori og praksis, i det deres opfattelse af rigtigt og forkert kan blive udfordret.

En anden forbindelse mellem skole og praktik er praktiklæreren, der deltager ved midtvejsevalueringen, som er en eksaminering i praktikantens evne til at forbinde teori og praksis. Praktiklæreren er ligeledes en mulig sparringspartner, hvis der opstår problemer i forløbet som praktikant og vejleder ikke selv formår at løse. Som udgangspunkt stiller det krav til, at der i forvejen findes et tillidsforhold de to i mellem. Er det ikke tilfældet vil praktikanten typisk vende sig mod en ligesindet; fx en medstuderende, der kan lytte og trøste. Men i modsætning til en tredjepart i form af praktiklæreren, har hun ikke forudsætninger for eller mandat til at gå ind i konflikten.

Nogle praktikanter trives bedst med den kontinuerlige vejledning, der følger den obligatoriske uddannelsesplan, hvor forløbets målsætninger er sat i system. For andre giver det mening at mødes, når behovet opstår. Observation er også en del af det læringsrum, hvor vejlederen er et direkte aktiv. Praktikanterne har stor glæde af at overvære den erfarne socialrådgiver i samspil med klienter. Gennemgående stilles der krav til praktikanternes fleksibilitet og evne til at sætte sig igennem med deres behov, for ikke at stå tilbage med en følelse af at være blevet overset.

Praktikanterne er generelt overraskede over, at de bliver tildelt selvstændige arbejdsopgaver på et relativt tidligt tidspunkt i praktikforløbet. Når den umiddelbare usikkerhed har fortaget sig, bliver tildelingen af ansvar tolket som en tillidserklæring, hvilket igen øger deres engagement og følelse af ligeværd. En forudsætning for denne udvikling er dog, at praktikanterne føler sig så trygge ved vejlederen, at de ved den mindste tvivl vil søge hendes råd. Både fordi vejlederen står med det endelige ansvar, men særlig fordi gensidig tillid er basis for, at praktikanten tør vedgå eventuelle fejl. Vejlederne betragter på deres side også praktikken som et læringsrum, hvor det – i modsætning til i det professionelle arbejdsliv – er legitimt at begå fejl.

Når praktikanterne bliver stillet over for selvstændige arbejdsopgaver, har vejlederne nøje overvejet karakteren af sagerne. De er meget bevidste om, at praktikanterne ikke tidligere har haft klientkontakt. Sagerne og mødet med *rigtige mennesker* kan stille praktikanterne i situationer, hvor de oplever at brænde for sager og klienter på en måde, de ikke kan genkende fra arbejdet med cases på skolen. Praktikanterne oplever også at måtte træffe afgørelser, de ikke nødvendigvis er enige i, hvilket kan øge deres latente usikkerhed. Når en praktikant efterfølgende lader sin skrappe håndtering af svær sag danne præcedens for fremtidig sagsbehandling, kan det være hendes forsøg på at genvinde den tabte selvsikkerhed. En anden erfaring praktikanterne gør sig er, at klienterne kan give anledning til frustration. Hvis praktikanten ikke formår enten at rumme klienten, eller at distancere sig fra vedkommende, kan en handlemulighed være at se sig om efter arbejdsområder, hvor klientgruppens behov i højere grad matcher det, praktikanten føler, at hun har at tilbyde.

De socialrådgivere der har deltaget i undersøgelsen, trives med deres rolle som vejledere. De mener, at det er deres pligt at løse den opgave. De giver i den forbindelse også udtryk for, at de synes at netop deres afdeling er velfungerende, og derfor egner sig godt som praktiksted. Vejlederne finder også, at det er berigende at have praktikanter. De ser det som en kærkommen mulighed for at blive udfordret på deres faglighed. Sidst men ikke mindst er vejlederne bevidste om muligheden for at forme fremtidige kolleger. Det er givet anledning til, at mange har særlig fokus på supervision og praktikanternes personlige udvikling som væsentlige elementer i denne socialisationsproces.

Vejlederne betragter personlig udvikling som et vilkår for at kunne trives i faget, og særlig i arbejdet med vanskelige sager er supervision et konkret redskab. Praktikanterne giver udtryk for, at de deler denne opfattelse. De forstår, at deres personlige følelser ikke må influere på svære beslutninger, og de finder det derfor berigende at få rum til at tale om det, de oplever som svært. Som nævnt i forbindelse med de selvstændige arbejdsopgaver forudsætter det, at praktikant og vejleder har et gensidigt tillidsforhold. Vejlederne hæfter sig ved, at praktikanterne som udgangspunkt forventer, at praktikken har fokus på de faglige kompetencer. De oplever, at praktikanterne bliver overraskede over, at deres personlige kompetencer synes at spille så afgørende en rolle. Når vejlederne har dette fokus, skyldes det bl.a. deres opfattelse af, at praktikanterne er yngre end tidligere, hvilket afspejles tilsvarende i deres livserfaring. På den baggrund engagerer de sig i praktikanternes evne til at sætte sig ind i klienternes situation, hvilket kan kompensere for den manglende personlige erfaring.

Undertiden oplever praktikanterne voldsomme episoder under praktikken. Det kan for eksempel være i forbindelse med supervision, hvor en praktikant i undersøgelsen beskriver, hvordan hendes to vejledere prikker til hende, i et ønske om at lære hende at kende. Denne form for supervision fremstår som meget ubehagelig for praktikanten. I dette tilfælde bliver supervisionen problematisk, fordi den tager udgangspunkt i vejledernes behov, hvilket ikke er den overordnede idé med at yde bistand med dette redskab.

Det kan også være voldsomt at begynde i praktik. En praktikant oplever den første dag at blive testet af sin vejleder. Han sender hende direkte på en opgave med en kvindelig flygtning, der ikke taler dansk. Med støtte fra en taxachauffør lykkes det for praktikanten at få hjulpet kvinden med at flytte fra et krisecenter til egen lejlighed. Nogle vejledere mener, at sådanne tests er en nødvendig afprøvning af praktikanternes personlige egenskaber. I lighed med de øvrige historier om ansvar, føler praktikanten sig som udgangspunkt utryk og usikker, men vurderer efterfølgende, at oplevelsen har lært hende meget.

Nogle praktikanter består ikke deres praktikforløb, hvilket også kan være en menneskeligt set voldsom oplevelse for praktikanten. Da mange vejledere lægger stor vægt på praktikantens personlige udvikling. Derfor er det nærliggende for praktikanten at opfatte det som en underkendelse af hele hans personlighed, hvis han dumper. Og ofte føler praktikanterne ikke, at de kan tillade sig at stille krav til praktiksted og vejledere. Dette står i modsætning til vejlederne, der tilsyneladende betragter det som en fordel for begge parter at benytte forventningssamtalen til at afklare, hvorvidt der er basis for et berigende samarbejde og praktikforløb.

Perspektivering: Udviklingsmuligheder på tværs

Som det fremgår af rapporten, er der en udbredt tilfredshed blandt vejledere, elever og praktikanter. De finder på mange måder praktikken berigende. Der er adskillige eksempler på, at forløbene for alle parter kaster en masse gode erfaringer af sig. På nogle områder rummer uddannelserne de samme succeser og udfordringer. På andre er der basis for at tage ved lære og hente inspiration hos hinanden. I det følgende sættes fokus på gensidige udviklingsmuligheder for social- og sundhedshjælper- og socialrådgiveruddannelserne.

En målsætning med vekseluddannelsessystemet er, at skole og praktik spiller sammen og udgør en faglig helhed for deltagerne. Ikke desto mindre finder mange, at teori og praksis fremstår som modsætninger, hvad enten der er tale om det sundhedsmæssige eller det sociale område. Dette skal ikke forveksles med, at fagligheden er fraværende i praktikken. Det er snarere et udtryk for, at de faglige udfordringer på praktikstederne er vanskelige at sætte i system sammenlignet med skoleforløbene, der som udgangspunkt er struktureret af pensum og skema. I den sammenhæng kan selve praktikvejledningen anskues som en slags bro mellem de to virkeligheder. Fx er der i social- og sundhedshjælper-faget eksempler på, at eleverne oplever teorien mere meningsfuld, når den integreres i vejledningen. Det samme sker lejlighedsvis i socialrådgiverfaget. Det skal også understreges, at forskelle mellem teori og praksis ikke nødvendigvis er problematiske, men derimod i sig selv kan udgøre produktive læringsrum – kilder til undren for elever og praktikanter. For vejlederne betyder det tilsvarende, at de kontinuerligt bliver udfordrede til at forholde sig til deres fag.

Modsætningerne forekommer tydeligst, hvis enten teori eller praksis gøres irrelevant i uddannelsernes forskellige læringsrum. For at forholdet mellem teori og praksis kan fremstå som relevant, er det ikke alene et spørgsmål om, at en given teoretisk tilgang viser sig nødvendig i det praktiske sundhedsmæssige eller sociale arbejde. Det meningsfulde understreges i lige så høj grad af praktikvejlederens konkrete engagement i en given målsætning. Et kardinalpunkt er også, at eleven eller praktikanten oplever at have medbestemmelse på den individuelle uddannelsesplan⁴, samt at praktikvejlederen aktivt støtter i processen for at indfri delmålene.

De elever og praktikanter der i andre sammenhænge har gjort sig praktiske erfaringer med det sundhedsmæssige eller sociale område, er typisk også dem, der oplever overgangen fra skole til praktik som mest harmonisk. Derimod tegner der sig et billede af, at der findes en gruppe, der bliver overrasket over den virkelighed, som møder dem i praktikken. Deres urealistiske forventninger kan til dels i mødekommes ved, at skolerne bliver tydeligere i deres formidling af praktikens vilkår. Her kan elever og studerende, der *har* været i praktik, fx bidrage med deres erfaringer fra arbejdspladserne, hvad enten der er tale om hjemmepleje eller plejehjem, offentlige forvaltninger eller private organisationer. Det væsentlige er, at de deler deres erfaringer i forholdet 1:1.

På socialrådgiveruddannelsen er en del af praktikforløbet forventningssamtalen. Her mødes studerende og praktikvejledere, inden praktikken begynder. Det er en mulighed for, at parterne kan afklare, hvad de forventer sig af praktikforløbet og hvad praktikstedet har at byde på. Det er centralt for disse samtaler, at betingelserne for ligestilling er tilstede. Ideelt skal praktikanterne kunne

⁴ For social- og sundhedshjælperuddannelsen gælder, at eleven i samarbejde med skolen udarbejder i uddannelsesplan ved uddannelsens begyndelse. Det er muligt senere at revidere planen fx i samarbejde med praktikstedet. For socialrådgiveruddannelsen gælder det, at praktikanten udarbejder en uddannelsesplan i samarbejde med praktikvejlederen.

sætte sig ud over en eventuel mangel på praktikpladser, og på niveau med vejlederne stille krav til samarbejdet. Det skal ikke forstås som en invitation til parterne om at vælge hinanden fra, men derimod et udgangspunkt for, at samarbejdet bliver indgået på reelle betingelser.

Med disse erfaringer en mente er det værd at overveje, hvorvidt forventningssamtalen skal bringes tilbage i social- og sundhedshjælper-uddannelsen. I bedste fald kunne den være med til at dæmme op for de misvisende forestillinger, nogle af eleverne gør sig om det praktiske arbejde. Samtidig vil den direkte kontakt forud for selve praktikken øge muligheden for, at vejlederen er orienteret om, hvornår hun skal modtage en ny elev.

Vejledernes motivation er grundlæggende den samme på de to områder: at medvirke til at skabe fremtidige kollegaer med en forsvarlig faglighed. Samtidig stiller rollen som vejleder krav om at organisere arbejdsdagen, så der bliver overskud til at tage hånd om elever og praktikanter. Vejlederne på social- og sundhedshjælper-området oplever en række – primært tidsmæssige – barrierer i forhold til at kunne indfri dette ønske, hvorimod socialrådgiverne udtrykker glæde og tilfredshed over vejlederhvervet. At være vejleder er på mange måder berigende, hvilket i sig selv får de uddannede på begge fagområder til at påtage sig hvervet. For at fastholde de engagerede kræfter kan det samtidig være væsentligt, at opgaven er et tilbud snarere end et påbud, da elementer af tvang kan sætte de udpegede vejledere i en situation, hvor opgaven bygger på pligt mere end lyst.

Oplevelser med vanskelige borgere eller svære sager er et vilkår i det sundhedsmæssige og det sociale arbejde, men disse forhold kan fungere som positive læringsrum i praktikken. Det stiller krav om, at der tages højde for en sikring af elever og praktikanter, så de ikke sættes over for belastende oplevelser eller opgaver, som de ikke er rustede til at løse. På social- og sundhedshjælper-området er der gode eksempler på, at det kan lade sig gøre at organisere arbejdet på en måde, så den enkelte ikke står alene med vanskelige borgere. I socialrådgiverfaget er der tilsyneladende en større tradition eller mulighed for at skærme praktikanterne mod voldsomme oplevelser med klienter; muligvis fordi praktikanterne ikke indgår som en del af personalenormeringen. Samtidig er supervision en integreret del af faget, som et tilbud om støtte til at bearbejde voldsomme oplevelser.

Afslutningsvis forbliver vi i dialogen om kommunikationen på praktikpladserne, ved at henlede opmærksomheden på et helt generelt forhold: alle de grupper, der har deltaget i denne undersøgelse, har givet udtryk for, at gruppeinterviewene var en kærkommen lejlighed for dem til at udveksle erfaringer med ligestillede. I forlængelse af indholdet i interviewene ser det ud til, at det vil være frugtbart at etablere sådanne erfaringsudvekslingsgrupper som et formaliseret element i både uddannelserne og vejlederhvervet. Den erfaringsudveksling, der har fundet sted under gruppeinterviewene udgør i sig selv et værdifuldt læringsrum.

BILAG

Bilag 1 – Social- og sundhedshjælper uddannelsen

Social- og sundhedshjælper-uddannelsen varer 14 måneder. Uddannelsen er delt op i tre skoleperioder af i alt 6 måneder, og to praktikperioder af i alt 8 måneder. Der udbetales løn under uddannelsen, og i praktikforløbet indgår eleven som en del af normeringen på praktikstedet.

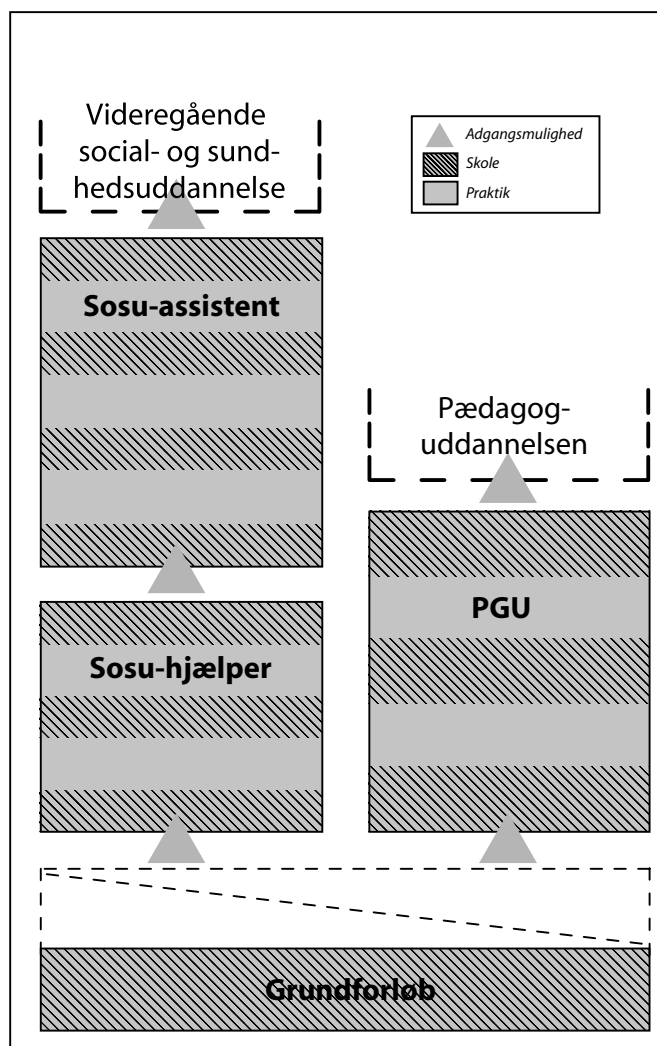
Ifølge Undervisningsministeriets bekendtgørelse om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser⁵, er formålet med social- og sundhedshjælper-uddannelsen, at eleven erhverver forudsætninger for selvstændigt og i samarbejde med andre at yde praktisk og personlig hjælp til daglig livsførelse, hjælpe til aktivering med henblik på at fastholde normal livsudfoldelse og selvstændigt at udføre omsorgsopgaver og elementære sygeplejeopgaver inden for social- og sundhedssektorens bistands-, pleje- og omsorgsområde. Målet med praktikken er, at eleven

- 1) opnår færdighed i at arbejde sundhedsfremmende og sygdomsforebyggende i samarbejde med borgeren, sådan at dennes livsudfoldelse og livskvalitet understøttes og styrkes,
- 2) opnår færdighed i at observere fysiske, psykiske og sociale forandringer og symptomer på ændret sundhedstilstand hos borgeren samt vurdere, planlægge, gennemføre og evaluere elementære sygeplejeopgaver med udgangspunkt i den enkelte borgers ønsker, vaner og behov,
- 3) opnår færdighed i at arbejde støttende, vejledende og igangsættende i forhold til den enkelte borgers almindelige daglige livsførelse, deltagelse i generelle og lokale aktiviteter, samt vedligeholdelse og styrkelse af den psykiske og fysiske sundhed,
- 4) opnår færdighed i at vurdere, planlægge, udføre og evaluere praktisk hjælp under hensyntagen til den enkelte borgers vaner, behov og holdninger, samt i at arbejde støttende, forebyggende og sundhedsfremmende i forhold til kostsammensætning og tilberedning af mad og i øvrigt under hensyn til miljøet,
- 5) opnår færdighed i at indsamle, bearbejde, vurdere og formidle informationer om såvel kommunale som private servicetilbud, samt i at vejlede og rådgive den enkelte borger om tilbud i nærmiljøet ud fra borgerens muligheder, ønsker og behov,
- 6) opnår færdighed i at arbejde ud fra lokale institutioners værdigrundlag og social- og sundhedssektorens målsætninger samt forholde sig til disses betydning for eget uddannelsesforløb,
- 7) opnår færdighed i at arbejde med elektroniske kommunikationssystemer der anvendes lokalt, med henblik på kommunikation, formidling og videnssøgning,
- 8) opnår færdighed i at kommunikere faglige overvejelser og begrundelser til borgere, pårørende, kollegaer og andre samarbejdspartnere, samt indgå i tværfagligt samarbejde,
- 9) opnår færdighed i alene og i samarbejde med andre at tilrettelægge og udføre bistands-, pleje- og omsorgsopgaver under hensyntagen til det psykiske og fysiske arbejdsmiljø, herunder arbejdet i pressede situationer, og
- 10) opnår færdighed i at vurdere og anvende hensigtsmæssige arbejdsbevægelser, personforflytninger og hjælpemidler i forhold til den enkelte borger og i forhold til regler og lovgivning på området.

⁵ BEK nr. 1073 af 17/12/2001

De grundlæggende social- og sundhedsuddannelser

Uddannelsen til social- og sundhedshjælper hører under de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser, der også består af grundforløbet, den pædagogiske grunduddannelse samt uddannelsen til social- og sundhedsassistent. Figuren nedenfor illustrerer, hvordan uddannelserne er bygget op, og står i relation til hinanden:



Ifølge Undervisningsministeriets bekendtgørelse om de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser⁶, hedder det, at de faglige og personlige kompetencer skal udgøre en helhed og tilsammen lede frem til en afsluttende erhvervsfaglig kompetence. Den samlede erhvervsfaglige kompetence nås gennem undervisning i og elevens aktive tilegnelse af områdefag, grundfag og valgfag samt gennem undervisning og læring i praktikuddannelsen. Der skal i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af såvel skoleundervisningen som praktikuddannelsen ske en sammentænkning af de faglige og de personlige kompetencer, og der skal tages udstrakt hensyn til elevernes individuelle forudsætninger for at tilegne sig uddannelsernes indhold og elevernes individuelle måder at tilegne sig faglige og personlige kompetencer på.

⁶ BEK nr. 1073 af 17/12/2001

Skolen udarbejder i en uddannelsesordning, og i samarbejde med eleven udarbejdes ved begyndelsen af uddannelsesforløbet en personlig uddannelsesplan, som indgår i tilrettelæggelsen af den enkelte elevs uddannelsesforløb.

Om sammenhæng mellem skoleundervisningen og praktikuddannelsen hedder det, at uddannelsernes vekselvirkning mellem skoleundervisning og praktikuddannelse skal tilrettelægges og gennemføres således, at uddannelsen for den enkelte elev udgør en helhed, der stimulerer elevens lyst til og interesse for uddannelsen og den kommende erhvervsfunktion. Vekselvirkningen mellem skoleundervisning og praktikuddannelse skal endvidere styrke elevens aktive tilegnelse af viden, færdigheder og holdninger.

For at styrke helhed og sammenhæng i elevens uddannelsesforløb formulerer eleven i forbindelse med hvert skole- og praktikforløb sammen med henholdsvis skole og praktiksted elevens personlige og faglige læringsmål for den efterfølgende periode. Skolen og praktikstedet har hver for sig ansvaret for gennemførelsen af skoleundervisningen henholdsvis praktikuddannelsen. Skolen og praktikstedet samarbejder med henblik på at skabe gode læringsbetingelser og på at opfylde målene for praktikuddannelsen. Skolen tager initiativ til, at samarbejdet etableres og vedligeholdes.

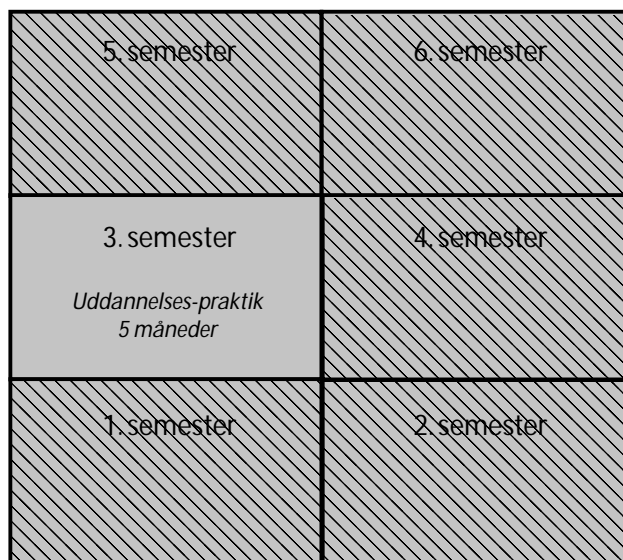
Om elevens personlige uddannelsesbog og uddannelsesplan hedder det, at skolen forsyner eleven med en uddannelsesbog ved påbegyndelsen af skoleundervisningen. Uddannelsesbogen tilhører eleven, og skal indeholde elevens personlige uddannelsesplan. Eleven vedligeholder uddannelsesbogen med udstedte beviser og eventuelle revisioner af uddannelsesplanen med hjælp fra skolen. Skolen udarbejder sammen med eleven ved begyndelsen af uddannelsesforløbet elevens personlige uddannelsesplan. Har eleven en aktuel uddannelsesplan i henhold til folkeskoleloven eller anden uddannelse, tages der udgangspunkt heri. Uddannelsesplanen skal sammen med elevens uddannelsesbog fastholde elevens faglige og personlige læringsmål og understøtte elevens læreproces.

Uddannelsesplanen skal indeholde oplysninger om det uddannelsesforløb, eleven planlægger at gennemføre. Eleven, skolen og praktikstederne er ansvarlige for at følge op på uddannelsesplanen og herunder tage initiativ til eventuel revision. Uddannelsesbogen og uddannelsesplanen skal sikre, at eleven har overblik over hele sit uddannelsesforløb, og skal fungere som et samarbejdsredskab mellem elev, lærer og praktikvejleder. Oplysninger om eleven skal vedrøre udviklingsmål.

Om selve praktikuddannelsen hedder det, at den generelt skal give eleverne mulighed for at tilegne sig erhvervsfaglig kompetence i et fagligt funderet praksisfællesskab gennem udførelse af og refleksion over daglige arbejdsopgaver inden for området. Endvidere skal den ansættende amtslige eller kommunale myndighed planlægge praktikuddannelsen i overensstemmelse med uddannelsesordningen og i samarbejde med skolen ud fra pædagogiske overvejelser og lokale muligheder inden for de godkendte praktiksteder. Praktikuddannelsen og vejledningen skal i tilknytningen hertil tilrettelægges, så den understøtter elevens tilegnelse af færdigheder, viden og holdninger inden for de enkelte uddannelsers områder. De kompetencer der erhverves i praktikken dokumenteres ved en standpunktsbedømmelse.

Bilag 2 - Socialrådgiveruddannelsen

Socialrådgiveruddannelsen er en mellemlang videregående uddannelse. Bekendtgørelsen for socialrådgiveruddannelsen blev ændret pr. 1. august 2002. De socialrådgiverpraktikanter der har deltaget i denne undersøgelse, er alle indskrevet på uddannelsen under den forrige bekendtgørelse. For disse studerende gælder det, at uddannelsen varer tre år. Den består af seks semestre, hvor af det tredje udgøres af en ulønnet uddannelsespraktik af fem måneders varighed:



Figur 1: Før 1. august 2002

Ifølge denne bekendtgørelse, har uddannelsen til formål at kvalificere de studerende til at tilrettelægge og udføre socialt arbejde. Den studerende skal kvalificere sig fagligt og personligt til såvel selvstændigt som i samarbejde med andre at kunne identificere, beskrive, analysere, vurdere og handle i forhold til livsbetingelser og sociale problemer på individ-, gruppe-, organisations- og samfundsniveau.

Uddannelsen består af følgende fire socialfaglige hovedområder:

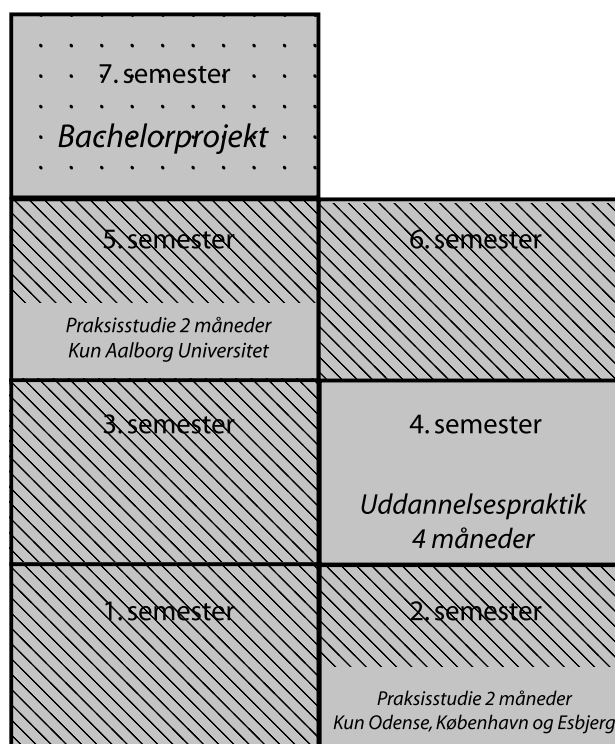
- 1) Socialrådgivning og socialrådgivningsmetodik.
- 2) Menneskers udvikling og interaktion.
- 3) Retlig regulering.
- 4) Samfund, politik, økonomi og organisation.

Desuden skal uddannelsen udgøre et samspil mellem teori og praksis og tilrettelægges med et tværfagligt sigte i en kombination af forskellige læringsformer, herunder kurser fx casestudier, forelæsninger og øvelser, problemorienteret projektarbejde og uddannelsespraktik.

Om uddannelsespraktikken hedder det, at den studerende her skal arbejde med at omsætte teoretisk viden til praktisk udøvelse inden for socialt arbejde samt afprøve og udvikle færdigheder i socialrådgivning. Den studerende skal endvidere sættes i stand til at kunne vurdere sine forudsætninger for at arbejde som socialrådgiver. Praktikanten indgår ikke som en del af normeringen på praktikstedet.

Professionsbachelor

Som en del af en større uddannelsesreform, er bl.a. uddannelsen til socialrådgiver pr. 1. august 2002 blevet forlænget med 6 måneder. Studerende, der gennemfører studiet efter denne bekendtgørelse, kan efter endt uddannelse kalde sig professionsbachelorer. Den nye ordning er bl.a. tiltænkt at gøre det mere tilgængeligt at få meritoverførsel samt videreuddannelse fx på universiteterne.



Figur 2: Efter 1. august 2002

Ifølge Undervisningsministeriets bekendtgørelse om socialrådgiveruddannelsen⁷ er målet med praktikken at skabe sammenhæng mellem teoretisk og praktisk kundskab og derved sikre professionsbaseret, praksisnær og udvikling af professionel kompetence. Som illustreret i figur 2. består praktikken af en uddannelsespraktik, og et praksisstudie (feltstudie). I uddannelsespraktikken skal den studerende omsætte teoretisk viden til praktisk udøvelse i en institution inden for det sociale område. I praksisstudiet skal den studerende opnå kendskab til forvaltning som politisk, økonomisk og juridisk ramme for socialt arbejde i en (amts)kommunal forvaltning.

Af bekendtgørelsen fremgår det, at de to praktikforløb samlet tilrettelægges med progression fra det observerende til det reflekterende og selvstændigt udøvende. Det sker i forbindelse med refleksion over og afprøvning af grundlæggende kompetencer inden for eksempelvis rådgivning, vejledning, koordinering, analyse, forhandling, udvikling, formidling og myndighedsudøvelse, således at den enkelte studerende arbejder med at omsætte teoretisk viden til praktisk udøvelse af socialt arbejde samt at udvikle og afprøve færdigheder i socialrådgivning. Den studerende skal endvidere kunne vurdere sine forudsætninger for at arbejde som socialrådgiver. Praktikanten indgår ikke som en del af normeringen på praktikstedet.

⁷ BEK nr. 536 af 28/06/2002