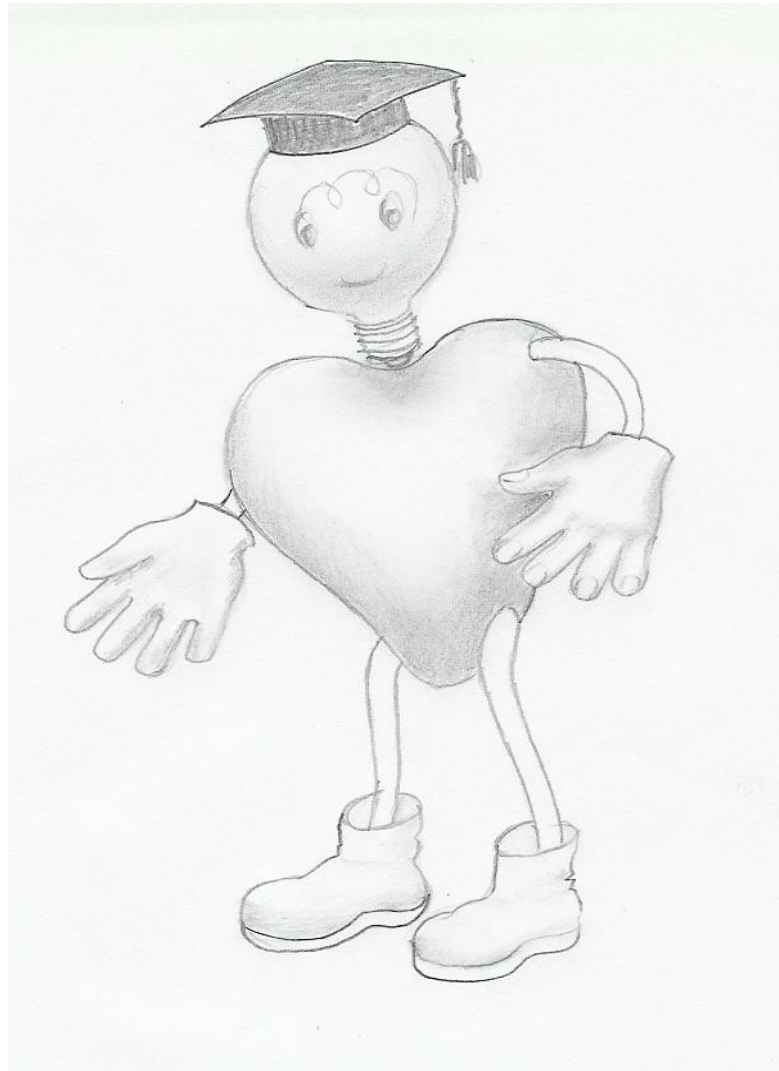


Forflytningsundervisningen på Social- og sundhedshjælperuddannelse
Forflytningsundervisningen på Social- og sundhedshjælperuddannelsen
- Et didaktisk perspektiv -



Grete Bergland

Vejleder: Solveig B

Voksenunderviseruddannelsen ved JCVU, Århus maj 2004

Indholdsfortegnelse

- 1. Indledning s. 3**
 - 1.1 Dilemmaerne s. 3**
 - 1.2 Problemstilling s. 5**
 - 1.3 Problemformulering s.6**
 - 1.4 Arbejdsmetode s. 6**

- 2. Hvad er viden s. 7**
 - 2.1 Phronesis – viden om, at det altid kunne være anderledes s. 7**
 - 2.2 Episteme – viden, der er endegyldigt sand s. 8**
 - 2.3 Techne – viden, der er kendetegnet ved kunstnerisk dygtighed s. 8**

- 3. At mestre forflytninger s. 8**
 - 3.1 Tavs viden s. 9**
 - 3.1a Aktuel og principiel tavs viden s. 9**
 - 3.2 Konteksten s. 10**

- 4. lærerprocesser s. 11**
 - 4.1 Erfaringer s. 11**
 - 4.1a Kontinuitet og samspil s. 12**
 - 4.2 Refleksion s. 13**

- 5. Konklusion s. 15**

- 6. Perspektiv s. 16**

- 7. Litteraturliste s. 18**

- 8. Bilag s. 20**

1. indledning

Jeg har i 2.½ år arbejdet som underviser på Social og sundhedsskolen, hvor jeg er tilknyttet social- og sundhedshjælperteamet.¹

Mit fagområde er aktivitets- og praktiske fag. En del af målene her kan relateres til det at lære personforflytninger². Der er en del dilemmaer omkring læring af forflytninger i uddannelsen. Min baggrund er uddannelse som fysioterapeut og mange års erfaring med arbejde i hjemmeplejen, som terapeut.

1.1 Dilemmaerne.

Ikke lært nok?

Næsten samtlige elever skriver i deres evalueringer³ at de ikke har lært nok om forflytninger (og hjælpemidler), de samme tilbagemeldinger får skolen fra praktikken.⁴

Praktikvejlederne giver udtryk for⁵ at eleverne generelt er mere utrygge ved forflytninger end på nogle af de andre teoriområder i uddannelsen og specielt i forhold til forflytninger giver eleverne udtryk for, at de ingenting har lært.

I interviewet med eleverne er de ret enige om, at det, de har lært på skolen, ikke kan bruges til ret meget. *”Det, som jeg havde inde på skolen, synes jeg ikke at have fattet, som jeg gerne ville”*

Grundene hertil er bl.a.:

Motivation.

- *”På skolen kan du ikke forholde dig til det, for du er ikke ude i praksis...”*
- *”Inde på skolen skal man lade som om der er en, der er gammel, det virker ikke...”*
- *”På skolen er det svært at tage det alvorligt.”* *”Det er træls at komme i gruppe med nogle, der ikke tager det seriøst.”*

Vilkår (rammefaktorer) og læreprocesser.

- *”På skolen er der for lidt tid til undervisningen.”*
- *”Der er for mange elever, der skal have hjælp på en gang, så der er megen ventetid i forhold til at få undervisers hjælp.”*

Eleverne er overladt for meget til sig selv, så de finder aldrig ud af om den viden og kunnen, de synes at have tilegnet sig, er rigtig. De har brug for at gennemgå det, de har fundet ud af *”Til introduktionen fik vi måske 60 sideres læsning for. Det var svær læsning, som vi gerne ville have underviseren til at gennemgå”*⁶.

En assistentelev siger om undervisningen på skolen: *”Vi lærer ikke det grundlæggende, vi lærer ikke alfabetet”*.

Følelsen af ikke at lære nok kan desuden hænge sammen med, at eleverne har nogle forventninger om at kunne indgå på lige fod med de færdiguddannede, at de skal kunne

¹ Se bilag 4 om Social- og sundhedshjælperuddannelsen

² Bilag 5, Hvad er personforflytninger

³ Eleverne bliver bedt om at evaluere skoleforløbene til slut i uddannelsen. Næste samtlige elever udtrykker ønske om at have lært mere omkring personforflytninger.

⁴ Tilbagemeldingerne kommer fra skole-praktik nævnet, hvor der bliver spurgt til, hvad vi lærer eleverne ang. forflytninger, da praktikken generelt oplever, at elevens basiskundskaber er mangelfulde.

⁵ Se bilag 2

⁶ Se bilag 1

varetage arbejdsfunktionerne fra dag ét.⁷ Eleven sætter en ære i at gøre det godt og selvstændigt. Når hun så står over for en opgave, hun ikke kan løse, bliver tanken: ”*Det burde de have lært mig på skolen*”

Praktikvejlederne⁸ giver udtryk for, at når eleverne siger, at de ikke har lært noget på skolen, så er det fordi:

- De ikke kan få øje på hvad de har lært og derfor skal eleverne hjælpes til at få øjnene op og munden på gлед.

Barrierer i praksis, der forhindrer eleven i at arbejde hen imod at kunne mestre at forflytte.

- Eleverne oplever, at de kommer til at arbejde for sporadisk med forflytninger.
- Når behovet for hjælp til forflytninger melder sig, har eleverne ingen rutine i at tænke i forflytninger, de handler bare.
- Eleverne siger, at der ikke er tid til at arbejde med personforflytninger i hverdagen. Der er en oplevelse af, at det tager længere tid at forflytte.
- Eleverne siger, at det er svært at anvende forflytninger i hverdagen, da det øvrige personale ikke altid kan identificer behovet for forflytning, men løfter.

Det er svært for eleven at påvirke de erfarnes vaner, elevens egen faglige ballast er ikke stor nok til at kunne argumentere for, hvorfor én handling er bedre end en anden. Desuden virker det, de erfarne gør, nemt og elegant. Eleven kan ikke gennemskue, at belastningen på hjælper evt. kunne reduceres og at borgeren kunne stimuleres mere adækvat.

- En anden barriere kan være, at det at forflytte ikke opleves som værende så vigtigt som at mestre andet.

Derfor har jeg forsøgt at finde ud af, hvad der vægtes i dagligdagen. Omdrejningspunktet for eleverne (også for det færdiguddannede personale) er relationen til borgerne⁹. De har et stort engagement i borgerens trivsel og er optagede af at gøre en forskel. De strækker sig gerne langt, bøjer reglerne og går på kompromis med deres eget arbejdsmiljø for at skabe eller bevare den gode relation til borgeren. ”*måske kan man godt sige, at vi er noget konfliktsky*”¹⁰ I forhold til borgeren og/eller kollegaerne kan hjælper opleve at komme i konflikt med egne etiske bevæggrunde. Eleven kan opleve en konflikt mellem at gøre det hun selv finder godt, som er et udtryk for egne værdier, og at gøre det hun mener er det rette, som udspringer af regler og krav. At opleve sig selv som konfliktsky, kan handle om ikke at have fået identificeret sine etiske bevæggrunde og bevidst afveje dem i forhold til hinanden.

I dagligdagen er det ikke forflytninger, der snakkes om, med mindre det er et akut opstået problem, hos en borger, der mister funktion eller er syg. I dagligdagen er det de borgere, der er kommunikationssvage på grund af f.eks. demens, apopleksi eller psykisk sygdom, der fylder meget i personalets snak og bevidsthed.

Hvis man i praksis oplever det at forflytte som ren teknisk kunnen på lige fod med løfteteknik, er det forståeligt, at det ikke vægtes, men det at mestre personforflytninger, er langt mere end bare teknisk kunnen. At mestre personforflytninger er en måde at kommunikere på og opbygge en relation. Forflytninger tager altid udgangspunkt i borgerens selvstændigheds- og funktionsniveau så borgerens integritet ikke krænkes. Her er ”hændernes

⁷ Forbundet af Offentlige Ansatte, Dansk Socialrådgiverforening og Kommunernes Landsforening har undersøgt læringsrummet i praktikforløb og en af deres konklusioner er at eleven ønsker at varetage arbejdsfunktionen fra dag ét. Se litteraturlisten ”Ud i virkeligheden (2004)”

⁸ Se bilag 2

⁹ Bilag 1,2,3

¹⁰ Bilag 3

formidling”¹¹ og bevægelsens timing og tempo alt afgørende. En forkert berøring eller for hurtig bevægelse kan få borgeren til føle sig krænket, til at blive aggressiv, til at resignere eller blive bange, da sanserne ikke kan tolke det der sker. Borgeren får hverken mulighed for at bevare kontrollen, at bruge sine ressourcer eller at blive tilpas stimuleret. I disse situationer, er det også oftest sådan, at belastningen på plejepersonalet øges, da borgeren bliver vanskeligere at samarbejde med, plejepersonalet bliver dem, der forflytter, frem for at være dem, der hjælper borgeren til at forflytte sig.

Det er et dilemma, at forflytninger dels opleves som noget teknisk og ikke ses i et etisk perspektiv, som en kunnen, der er med til at skabe relation til borgerne og dels, hvis der tages udgangspunkt i det etiske perspektiv, opleves som for ”fin” eller ”urealistisk” i praksis, da tidspresset gør, at man ikke synes at have tid til at tage udgangspunkt i borgerens ressourcer. Dilemmaet kan hænge sammen med manglende implementering/læring. Så længe forflytninger ikke er ”lært”, vil det tage eller føles som længere tid at forflytte, fordi der er så meget kognitiv opmærksomhed forbundet med handlingen.

Når plejepersonalet får en forståelse for og mestring af forflytninger, ud over det tekniske niveau, vil de kunne se, at de ved at hjælpe borgeren med at forflytte sig, arbejder efter deres egen målsætning. Borgeren får hjælp til selvhjælp, får mulighed for at blive mere selvstændig og undgår tillært hjælpeløshed og de selv får færre gener i bevægeapparatet og risikoen for akutte arbejdsskader reduceres.¹²

Et andet aspekt i forhold til hvad der vægtes som vigtigt at kunne er, at næsten samtlige elever har det at mestre forflytninger som et læringsmål i praksis, så motivationen til at lære det i praksis er der at bygge videre på.

Hvem har ansvaret for, at eleven mestrer at forflytte?

Når eleverne evaluerer udbyttet af forflytningsundervisningen, er der en forventning til, at det primært er skolen, der har ansvaret for, at de lærer at mestre personforflytninger. Disse forventninger bliver ikke indfrie og efterfølgende har eleverne store forventninger om at lære det i praksis, men her bliver eleverne også nemt skuffede.

Praksis forventer også, at skolen har hovedansvaret for, at eleven mestrer personforflytninger, siden de melder tilbage, at eleverne kan for lidt, underforstået: Lær dem noget mere!

Det er vigtigt at afklare og have forståelse for, hvilken læring, i forhold til forflytninger, eleverne med fordel kan støttes i på skolen og hvilken læring, praksis er bedst til at støtte op om, så vi (skole og praksis) får en større bevidsthed om, hvad vi hver i sær kan bidrage med og forvente af hinanden.

1.2 Problemstilling.

Det er et stort dilemma, at eleverne ikke lærer tilstrækkeligt til at kunne mestre forflytninger. Der er et stort ønske fra elevernes side om at lære mere. Det kan læses af samtlige evalueringer, eleverne laver af uddannelsen. Både elever og praktikvejleder oplever, at forflytningsområdet er det område, hvor mestring er lavest i forhold til alle områder i uddannelsen¹³. Det er meget problematisk, at et fagområde ligger underdrejet. Hvad læring og mestring angår. Praktikken efterlyser mere mestring på området. Det er noget af et Sisyfosarbejde, praksis har med at ændre kulturen fra løft til forflytninger, når de elever, der skal forny ”fødekæden” ikke er bærere af den nye kultur, men snarere bliver socialiserede ind i den gamle kultur.

¹¹ Se afsnittet om aktuel og principiel tavs viden.

¹² Der er forskningsresultater der dokumentere dette. Se Danske Fysioterapeuter 2001 nr. 17.

¹³ Bilag 1,2,3

- Eleven lærer ikke ”nok” på skolen, dels fordi motivationen til at lære det er svag, da situationen opleves som kunstig, den er ikke ”game-like” og fordi vilkårene til at lære forflytninger, opleves for svære.
- I praksis lærer de ikke at mestre forflytninger, da kulturen gør, at der ikke bliver arbejdet tilstrækkeligt med at anvende og reflektere over forflytninger.
- Det er ikke tydeligt for alle de involverede parter (underviser, praktikvejleder og elever) hvilken læring, det er muligt at få i henholdsvis teori og praksis og hvordan ansvaret er fordelt.

1.3 Problemformulering

Hvilke læreprocesser er nødvendige for at lære at mestre personforflytninger?

Spørgsmålet er:

- Hvad er viden?
- Hvad er viden ”nok” til at mestre forflytninger?
- Hvilke læreprocesser støtter udvikling mod mestring af forflytninger?

1.4 Arbejdsmetode

I Voksenunderviseruddannelsens praktik 2 har jeg været i en undersøgende praktik i hjemmeplejen i Hammel Kommune. Jeg har fulgt 3 social- og sundhedshjælperelever (herefter elever) i deres arbejdsdag. Den ene elev i to dage. De to andre én dag hver. Jeg har deltaget som ”fluen på væggen” i en vejledningstime, til midtvejsevaluering, til skole-/praksis- samtale, hvor kontaktlæreren kom på besøg. Jeg har fulgt to elever til undervisning i forflytninger, som stedets terapeuter afholdt, interviewet¹⁴ tre elever, to vejledere, to plejegrupper og læst to elevers logbog.

Disse data bliver, sammen med mine egne erfaringer som terapeut i hjemmeplejen og som underviser, elevevalueringer af skoleforløbene¹⁵, faglitteratur, fagblade, en undersøgelse af læringsrum i social- og sundhedshjælpernes praktikforløb¹⁶, samt dialog med Hammels Kommunes terapeuter og ikke mindst min praktikvejleder Rie Grotkjær, baggrund for problemformuleringen.

Jeg har i dataindsamlingsfasen forsøgt at være mig min egen forforståelse bevidst.

I observationsfasen var jeg optaget af at fornemme elevens dagligdag, at observere, hvad der blev snakket om og hvordan eleven arbejdede med at mestre forflytninger.

I interviewene var jeg optaget af at stille åbne spørgsmål¹⁷

Under læsning af elevernes logbog brugte jeg disse fortolkningsrammer:

- Hvad er eleven optaget af?
- Er der forbindelser til de enkelte fag i uddannelsen
- Bevæger eleven sig på P1, 2 og 3 niveau¹⁸?

¹⁴ Bilag 1, 2 og 3

¹⁵ Eleverne bliver bedt om, at evaluere skoleforløbene til slut i uddannelsen. Næste samtlige elever udtrykker ønsket om at have lært mere omkring personforflytninger.

¹⁶ Litteraturliste: fysioterapeuten nr. 17/2001, 7/2000, 8/2000, 7/1996, 16/1998

Projektevaluering - Et personale-og brugerrettet forebyggelsesprojekt på Lokalcenter Abildgården
Forbundet af Offentlige Ansatte, Dansk Socialrådgiverforening og Kommunernes Landsforening har undersøgt læringsrummet i praktikforløb se litteraturlisten

Bilag 3

¹⁷ For at blive klædt på til at observere og interviewe har jeg læst: Peter Javis(1999) ”Praktiker-forskeren”, Ib Andersen(1997) ”Den skinbarlige virkelighed”, Steinar Kvale (1999): Om tolkning af kvalitative forskningsinterview, in ”Voksenliv og læreprocesser” se litteraturlisten og interviewspørgsmålene bilag 1,2, 3

- Bruger eleven arbejdsmetoden til at beskrive ud fra¹⁹?
- Reflekterer eleven i forhold til de mange kontekster²⁰?

Opgaven, bliver ud fra læringsteoriene²¹, et forsøg på at:

- Forstå og forklare, hvilke læringsprocesser, der skal til for at mestre forflytninger,
- Ud fra det, komme med et bud på, hvor man med fordel kunne overveje at ændre rammerne og/eller afprøve nye læreprocesser

Mit eget udgangspunkt, er på nuværende tidspunkt:

- En socialkonstruktivistisk holdning til læring. Kort fortalt: Læring er en konstruktion der sker i den enkelte ud fra dennes forforståelse. Forforståelsen er præget - og afhængig - af den sociale kontekst.
- At teori og praksis er to forskellige ting. Teorien kan aldrig være handlingsbeskrivende, men teorien kan fungere som "dialogpartner" i forhold til praksis. Man kan "se" på, hvad teorien kan sige om den handling, man ønsker - eller har udført. Teorien kan give handlingen betydning og mening, velvidende, at samme handling kan have mange forskellige bevæggrunde.

2. Hvad er viden?

Aristoteles²² har beskrevet viden som tre kundskabsformer epistémé, techne og phronesis.

2.1 Phronesis - viden om, at det altid kunne være anderledes.

Phronesis er kundskaben at vide, **hvilke handlinger**, der er til bedste for mennesket; en slags etisk knowhow kombineret med evnen til at handle rigtigt. Det gode liv knyttes til det, der er rigtigt at gøre i situationen "*Phronesis er således viden for praksis, idet phronesis bestemmer det rette princip for den moralske handling*" (Scheel (2000) s. 28).

Den phronesiske kundskab, som er kontekstbundet, indeholder noget alment, som hører til det at være menneske og noget særskilt, som er, hvordan det almene kommer til udtryk. Det almene er målene for det gode. Der er mange valg og overvejelser i forhold til, hvordan man opnår det gode, en afvejning mellem det almene og det særskilte. Man skal i situationen fornemme, hvad der er rigtigt.

F.eks. at gøre det gode eller at gøre det rigtige. Det gode kan være at tage hensyn til, at borgeren er træt (det særskilte) og behøver hjælp til at forflytte sig, det rigtige kan være at borgeren selv skal forflytte sig for at bevare funktion eller undgå sygdomme (det almene).

Den phronesiske kundskab udøves ved skøn, er erfaringsbaseret og personlig. Phronesis bygger på mellem menneskelige relationer, kommunikation og dialog, situationsfornemmelse, helhedsforståelse og samarbejdsevne.

Social- og sundhedshjælperen lærer at lytte til borgeren og justere principper og handlinger i forhold til den enkelte person. Hun skal samarbejde med kollegaer (og organisationen) om borgeren, og, via dialog, sammenstemme værdier, mål og handlinger. For

¹⁸ P1niveau er beskrivelser af praksis, af handlinger, P2 niveau er beskrivelser af baggrunden for at handle, teori, erfaringer eller hypoteser, P3 er overvejelser over præmisserne for handling, hvor der reflekteres over, de mange konteksters værdier og etikker.

¹⁹ Arbejdsmetoden er: "se" "tænke" "planlægge" "udfører" "evaluerer"

²⁰ De mange kontekster referer til, at alt arbejde udføres i multiple kontekster. Elevens egne, borgerens, kollegaernes, institutionens og samfundets.

²¹ Det er her for stor en opgave, at beskrive hvilken læringsteori der danner baggrunden. Læser opfordres til at orientere sig i litteraturlisten.

²² Scheel(2000) s.26-49

at kunne respondere på det særskilte har eleven brug for alle tre vidensformer og en veludviklet klangbund²³

2.2 Episteme - viden, der er endegyldigt sand

Den epistemiske kundskab handler om **at vide og at vide hvorfor**. Det er den ”sande” viden. Episteme er videnskabelig kundskab, der er universel og invariabel, den hviler på logiske og analytiske argumenter og kan ledes tilbage til principper og lovmæssigheder. Den viden, der produceres, er uafhængig af tid, rum og kontekst og er baseret på rationalitet. Viden er eksplicit og skal kunne forstås af ethvert fornuftsvæsen. De videnskabelige kundskaber erhverves ved, at mennesket (videnskabsmanden) beskriver, betragter og analyserer. F.eks.: Social- og sundhedshjælperen ved, at det naturlige bevægelsesmønster primært har til mål at ophæve eller øge gnidningsmodstanden, som opstår på grund af tyngdekraftens påvirkning. At gnidningsmodstanden skal ophæves ved bevægelse, bl.a. for at undgå beskadigelse af borgerens hud.

2.3 Techne – viden, der er kendetegnet ved kunstnerisk dygtighed.

Techne handler om at vide, **hvordan** i forhold til et bevidst mål. Techne er praksisnær viden, som eksperter er i besiddelse af. Techne er en funktionel, teknisk procedurekundskab, en teknisk know how, der omfatter en forestilling om og en vurdering af, hvordan handlinger skal udføres. Techne er konkret, variabel og kontekstafhængig.

Eksperten forstår de principper, der ligger til grund for det, som skal udføres.

F.eks.: Social- og sundhedshjælperen forestiller sig, hvordan en forflytning skal foregå, så borgeren er så aktiv som muligt, og hun forestiller sig, hvordan borgerens opererede hofte skal skånes osv. Hvilken forflytning, der vælges, afhænger af en vurdering i situationen - af konteksten.²⁴

Jo flere praksiserfaringer hjælper får, jo mere udviklede og varierede bliver hendes tanker og ideer og hun får fornemmelserne indlejret i kroppen.

Kundskaben techne indeholder både viden om principper for professionsudøvelsen bl.a. empirisk viden og viden om, hvad der skal gøres i en konkret situation.

I forhold til forflytninger indeholder techne en kropslig empati, som rummer mere end forestillingsevnen om en handling. Den kropslige empati er en forudsætning for, at man kan overskue borgerens bevægestrategi og tilpasse sin egen derefter. Forflytninger er dualistisk og indbefatter, at to mennesker interagerer.

At hjælpe borgeren ”fru Jensen” med at forflytte sig læres i den konkrete situation med fru Jensen. At øve kropslig empati, kan udmærket foregå i et øverum sammen med et andet menneske(elev). En del af kundskaben techne er tavs viden.²⁵

3 At mestre forflytninger.

At mestre forflytninger er at handle med visdom og techne.

²³ Klangbunden referer til det som er principielt tavs viden se s. og til den fænomenologiske tilværelseskompetence beskrevet af Jan Tønnes Hansen, se litteraturlisten.

²⁴ Konteksten består af:

- Borgerens levede og nuværende liv, funktionsniveauet og evt. sygdomme.
- Lokalet, hjælpemidler, pårørende,
- Hjælperens levede og nuværende liv, erfaringer og viden
- Arbejdspladsens artefakter og grundantagelser.

²⁵ Se afsnittet om tavs viden

Ingen af kundskabsformerne er tilstrækkelig i sig selv, i forhold til at handle kompetent i praksis.

I kundskaben Techne, er både den phronetiske og den empiriske kundskab integreret. Hvis eleven ikke har den phronetiske og empiriske kundskab vil hun ikke kunne handle kompetent i praksissituationen.

Handlingerne skal ifølge Aristoteles udføres med kvalitet (min understregning) og det læres på følgende vis: ”Ved at bygge godt bliver man gode bygmestre, ved slet slette. Hvis det ikke var så, havde man jo ingen vejleder nødvendig, men alle blev straks gode eller slette”

Scheel(2000)s.40

Hvis ovennævnte skal tages alvorligt, er det vigtigt, at vejlederen/ underviseren er kompetente og mestrer forflytninger, så eleverne kan bliver vejledt i at ”bygge godt”²⁶ Desuden er det vigtigt, at hjælper altid reflekterer²⁷ over for sine handlinger, også når det tilsyneladende går godt i forflytningssituationen

Det særlige ved at mestre forflytninger er, at techne, udover at indeholde forestilling om og vurdering af, hvordan handlingen skal udføres også fordrer en kropslig empati, der gør, at man kan overskue borgerens bevægestrategi og tilpasse sin egen derefter, noget som er specielt og specifikt i forhold til forflytninger, men hvad er kropslig empati for en viden? Dette kan måske blive tydeligere med begrebet tavs viden.

3.1 Tavs viden²⁸

I modsætning til den rationalistiske (episteme) opfattelse, mener Wackerhausen, at enhver kompetent praksis har en tavs side, der falder uden for bøgernes og sprogets grænser.(Den techné og phronetiske kundskab). Dels har fagudøveren ikke bevidst adgang til hele grundlaget for sine egne handlinger, dels, hvis dele af grundlaget er bevidst, kan det ikke beskrives eller indfanges i klare sætninger og entydige regler. Det ligger uden for eller i periferien af i-tale-sættelsens grænser.

Den tavse viden kan deles op på aktuel tavs viden og principiel tavs viden.

3.1a Aktuel tavs viden og principiel tavs viden.

Aktuel tavs viden dækker den viden, som mennesket er i besiddelse af, men som ikke er sprogligt i-tale-sat, men som alligevel kan i-tale-sættes på en udtømmende måde.

Der er meget viden om forflytninger, og den kontekst, forflytningen udspiller sig i, der er aktuel tavs. Som vejlederne siger, eleverne kan ikke få øje på det, de har lært og de skal hjælpes til at få øjnene op og munden på gled²⁹.

Principiel tavs viden er viden, der i mere principiel forstand ligger uden for det eksakte sprogs grænser. Denne viden kan komme til udtryk via symboler i musik eller poesi. Men viden kan kun begribes i kraft af den resonans, den skaber i den person, som læser eller hører det. Uden oplevelser af f. eks. smerte og glæde mangler den klangbund, som skal give symbolerne betydning.

Dette mener jeg er overordentlig vigtigt, da eleven må besidde sådan en klangbund, for at kunne leve sig ind i borgerens behov, der ofte kommunikerer i symboler. Den principielle tavse viden er empatiens resonansbund.

²⁶ At mestre forflytninger indeholder alle tre vidensformer, at ”vejlede godt” indeholder også alle tre vidensformer.

²⁷ Se afsnittet om refleksion.

²⁸ Se litteraturlisten: Steen Wackerhausen ” Tavs viden og pædagogik”

²⁹ Se bilag 2

Derfor er fag-læring/udvikling også i et vist omfang personudvikling. Der, hvor den faglige viden, er en del af ens forforståelse³⁰ og sker i kraft af egen eksistens.

Den tavse viden omfatter det kropslige, det sanselige og det emotionelle. Jo nærmere vi kommer det sociale, det psykiske og betydningsmæssige, jo mere fylder de tavse sider.³¹ Forflytningsteknik er i høj grad samspil mellem teoretisk viden og praktisk kunnen. Hjælper får bl.a. en masse "tavs viden" fra sine hænder. Hænderne er et effektivt sensorisk organ, der kan opfange mange fine nuancer. Vi modtager mange informationer om det vi berører, som vi ikke kan få på anden måde. Hænderne er også et handlingsredskab, der f. eks. kan signalere nærhed eller distance, hænderne udtrykker meget om, hvordan vi har det med situationen. Hænderne kan signalere sikkerhed, de kan også signalere det modsatte og begge dele smitter af på borgeren.³²

At hjælpe en borger med at forflytte sig, kræver god indfølelse, kropslig empati.

Det er værdifuldt for hjælper:

- At kunne sætte sig ind i, hvordan en forflytning må mærkes for borgeren.
- At have en veludviklet fornemmelse af den bevægelsestrategi, der er mellem hende og borgeren, da hjælper og borger danner et bevægelsessystem, hvor der hele tiden bliver udvekslet bevægelsesenergi.
- At være kropslig opmærksom på dels borgere og dels sig selv og justere derefter.

Der er forskel mellem den talte viden og kroppens tavse automatiserede viden. Her er det værd at være opmærksom på, at kroppen ikke altid gør det, hovedet ved den skal gøre. Der er forskel på at vide noget om "hvad" kontra "hvordan". At vide "hvordan" lærer man ved at se, imitere, ved at få vejledning og feedback. Ved at gøre, sanse og erfare.³³

Det er ikke al tavs viden, der er af kvalitet. Som Wackerhausen siger: *"..alt hvad der er tavs og legemliggjort i den etablerede fagudøvelse, er bestemt ikke tavs viden, men måske rettere tavs ideologi, virkningsløse (eller eventuelt skadelige, uhensigtsmæssige) rutiner og vaner."*³⁴

Dette kommer f.eks. tydeligt til udtryk, når den "tavse viden" er viden om, hvordan borgeren løftes, frem for at forflyttes³⁵. Derfor, siger Wackerhausen, er kritisk analyse af og refleksion³⁶ over praksis helt essentiel.

At opøve kropslig empati kræver mange erfaringer/øvelse. Dette er måske forklaringen på, at eleverne generelt er mere utrygge ved forflytninger end ved nogle af de andre teoriområder i uddannelsen.³⁷

3.2 Kontekst

Handlingen, at hjælpe borgeren med at forflytte sig, udspiller sig i multiple kontekster³⁸. Den "rigtige" handling kommer an på så meget³⁹ og er afhængig af konteksterne og hvordan disse tolkes.

³⁰ Forforståelse kan forklares som det videns og dannelsesniveau vi har i øjeblikket. Se i litteraturlisten under bl.a.: Illeris 2000 s.67-81, Hansen 1998 s.387-414, Kristiansen, 2002 in Psykologiske grundtemaer s.171-189

³¹ Wackerhausen s.197

³² Roxendal1992

³³ En erfaring adskiller sig fra oplevelser og sansning, ved at være bearbejdet oplevelse og sansning. Se afsnittet om erfaring

³⁴ Wackerhausen s. 200

³⁵ betegnes som ikke reflekteret handling. Se afsnittet om refleksion.

³⁶ Se afsnitte om refleksion

³⁷ Det at arbejde med elevernes kropsskemaer og billeder er komplicerede læreprocesser se Litteraturliste: fysioterapeuten nr. 17/2001, 7/2000, 8/2000, 7/1996, 16/1998

³⁸ Rømer Thomas Aastrup (2002)

Hjælper skal kunne reflektere over sin forståelse af situationen (frames⁴⁰) og situationens tilbagemelding (back-talk⁴¹), hvor der tilkendes om situationen er som antaget og om nødvendigt korrigerer eller omformer sin forståelse (re-framing⁴²). Viden om den rigtige handling skabes i situationen. F.eks. Fru Jensen plejer at kunne trække med armen, når hun skal have hjælp til at komme op at stå. I den aktuelle situation kan hjælper mærke, at Fru Jensen ikke trækker med den kraft, hun plejer. Hjælper må konsultere sin ”viden” Er det tilfældigt, skal hun stimuleres, har hun smerter, er hun syg, vil hun ikke, har jeg taget anderledes fat, er hun træt, hvad sket der i går, for en time siden, mangler jeg et hjælpemiddel, etc. og må ud fra re-framing finde måden at hjælpe fru Jensen på.

Det er ikke altid, at hjælper bruger sin epistemiske viden f. eks. kan hun undlade at nedsætte friktionen under trykpunkterne, selvom det kan forårsage tryksår og øget belastning på hjælper, eller hjælper kan trække borgeren i armen, hvilket kan beskadige borgerens skulderstrukturer.

Det er heller ikke altid, at hjælper konsulterer sin phroniske viden f. eks. kan hun overse borgerens ønske om selvstændighed og udføre handlingerne for borgeren eller undlade at informere borgeren om, hvad der skal ske. Det kan også være at hjælper overser borgerens signaler om, at det gør ondt eller at hun har ondt, at handlingen går for hurtigt etc.

Når hjælper ikke medtænker ovennævnte kan det skyldes:

- Uvidenhed (man har ikke den fornødne viden eller man har ikke erkendt⁴³ dilemmaet mellem det almene og særskilte) eller
- Et valg. Man gør noget man ved er forkert, for at undgå konflikt. (Med borger, kollegaer, vejleder eller underviser)

Problembaggrunden peger på, at begge årsager er aktuelle.

4. Læreprocesser

Wackerhausen giver et bud på, hvordan den tavse viden bliver til, hvordan læreprocesserne skal tilrettelægges. ”*Den tavse viden kan ikke formidles på traditionel sproglig og skolastisk vis. Tavs viden er noget, der genereres eller skabes, hvis de rette betingelser er givet. Disse betingelser er forbundet med praksis, med det oplevede, med det strukturerede erfaringsrum*”⁴⁴

Dette gør det nødvendigt at undersøge, hvad erfaring er, og hvordan erfaring kan blive til læring.

4.1 Erfaring.

I dette afsnit tager jeg udgangspunkt i Illeris’ beskrivelse af erfaringsbegrebet.⁴⁵

En grundlæggende antagelse er, at læring bygger på erfaringer. Enhver erfaring giver potentiel mulighed for læring. Hvis erfaring skal blive til læring skal der sker en fortolkning via refleksion, hvormed der sker en ny erkendelse, og der er åbnes for nye valg eller handlemuligheder. Dette kræver, at eleven selv aktivt indgår i læreprocessen.

³⁹ Rømer(2002)

⁴⁰ Rømer s. 160

⁴¹ Rømer s.160

⁴² Rømer s. 160

⁴³ At erkende er det samme som at lære og kræver, efter min mening, en refleksion.

⁴⁴ Wackerhausen s.198

⁴⁵ Illeris (2001) ”læring” s. 114-124 og Illeris (2003) ”voksenuddannelse og voksenlæring” s. 117-125.

Ifølge Illeris er erfaringsbegrebet et overbegreb for de former for læring, der virkelig betyder noget for den lærende. Erfaringsbegrebet er på en væsentlig måde helhedsorienteret i forhold til læringens 3 dimensioner.⁴⁶

Læringens 3 dimensioner er potentielt tilstede i forhold til forflytninger, men det er her, pædagogikken, eller tilrettelæggelsen af læreprocesserne skal stå sin prøve.

Som det fremgår af indledningen, er der på nuværende tidspunkt ikke etableret det rette ”erfaringsrum” i uddannelsen.

Forklaringen kan måske findes i begreberne *kontinuitet* og *samspil*⁴⁷.

4.1a Kontinuitet og samspil.

Dewey siger, at erfaringer dannes via kontinuitet og samspil.

Kontinuitet henviser til, at enhver enkelt erfaring viser tilbage til de forudgående og er en forudsætning for de fremtidige. I forhold til læring af forflytninger, kan det se ud til at eleverne ikke får de nødvendige erfaringer, de får ikke prøvet, øvet og reflekteret tilstrækkeligt over deres (første) erfaringer, så de har en erfaringsbase at øve videre ud fra. Jævnfør indledningen, hvor eleverne dels giver udtryk for, at de er overladt for meget til sig selv, så de finder aldrig ud af om den viden og kunnen, de synes at have tilegnet sig, er rigtig, og i praktikken er forflytninger ikke integreret tilstrækkeligt i praksiskulturen.

Samspil vedrører forholdet mellem erfaringsens ydre og indre vilkår.

De ydre vilkår er de fysiske og sociale rammer. Disse rammer har, i forhold til forflytninger, overordnet noget at gøre med:

1. Tid og ressourcer.
 - På skolen er der for mange elever på holdene, de skal vente for længe på hjælp og der er for få timer til undervisning.
 - I praktikken oplever eleverne, at der ikke er tid til at arbejde med forflytninger
 - Konkret, når de står over for borgeren, da der er en opfattelse af, at det tager længere tid at hjælpe en borger med at forflytte sig end at løfte vedkommende.
 - Desuden opleves mulighederne for at trække sig tilbage fra praksis og skabe refleksions- og øverum lille, da der er en forventning om, at eleven deltager i praksis, er en arbejdskraft, den største del af tiden.⁴⁸

2. Underviser og vejleders kompetencer.

Det er vigtigt at underviser og vejleder forstår, at ”læse” elevens erfaringsbaggrund og tilrettelægge læreprocesser, der bygger videre derfra ” *det er opdragerens opgave at se, i hvilke retning en erfaring peger... (og) tage hensyn til en erfarings bevægende kraft for at kunne bedømme og retled den ud fra det, som den bevæger sig hen imod*” (Dewey 1974, s. 50 in Knud Illeris 2001, s. 117).

- I forhold til underviser og terapeuter, er der en tendens til at eleven skal overskue alle facetter af forflytninger fra første færd. Det forventes, at de både forholder sig til arbejdsopgaven, kommunikation, sig selv og egen bevægestrategi på én gang og det er for stor en mundfuld. Erfaringsprocesse bliver forsøgt forceret.

⁴⁶ Læringens tre dimensioner er spændingsfeltet mellem kognition, psykodynamik, det social- og samfundsmæssige.

⁴⁷ Begreberne er udviklet af Dewey, her efter Illeris (2001)

⁴⁸ Forventningen er en del af de reelle vilkår, men eleverne ønsker ofte og har en forventning til sig selv om at deltage på lige fod i plejearbejdet, med det øvrige personale. Det er med til at give identitet og selvtillid. Hvilket undersøgelsen ”ude i virkeligheden” 2004 også peger på.

- I forhold til praktikken, har vejlederne ikke altid mulighed for at aflæse elevens erfaringsniveau på forflytningsområdet, da vejleders viden og kunnen på området endnu ikke er komplet.
3. En fælles forståelse af hvad læring er.
 - At der ikke i skolen og praktikken, er en fælles forståelse af, hvad læring er og hvilken viden og hvilke læreprocesser de to miljøer kan stimulere og tage ansvar for
 4. Værdierne på arbejdsstedet.
 - Værdierne afspejles bl.a. i den holdning, at det tager for lang tid at hjælpe en borger med forflytning. Hvilken tid må det tage at nedbringe belastningen på hjælper og stimulere borgeren?

De indre vilkår er personens hidtil erhvervede erfaringer, evner, interesser og hensigter. Indledningen peger på, at eleverne overordnet er meget engagerede i at lære sig forflytningens kunst, næsten samtlige elever laver individuelle læringsmål omkring forflytninger, men i praksis lider motivationen et knæk dels på grund af de ydre vilkår, men også på grund af:

- At mening og betydning af at mestre forflytning ikke er formidlet tydeligt og erkendt af eleven⁴⁹
- At mestring af forflytninger på en særlig måde involverer alle tre vidensformer⁵⁰
- Læringens karakter.

Læringens karakter er en dynamisk proces udspændt mellem assimilation og akkomodation. Når læreprocessen fordrer akkomodation, skal der nedbrydning eller omstrukturering af det, man tidligere har lært og erkendt, til, og det kan få nogle psykiske spændinger og ambivalenser frem hos eleven.

Som tidligere nævnt er fag-læring i et vist omfang personlig udvikling, der hvor den faglige viden, er en del af ens forforståelse og sker i kraft af ens egen eksistens⁵¹. En læring, der involverer ens forforståelse er ofte af akkomodativ karakter. At få sig selv i spil, kan være truende og der skelnes mellem offensiv akkomodation, der overvejende drejer sig om fremadrettet rekonstruering, og defensiv akkomodation, der overvejende tjener til forsvar og beskyttelse af de allerede udviklede strukturer. (Illeris s 69).

Hvor parat eleven er til at gå ind i de akkomodative læreprocesser og om de bliver offensive eller defensive, afhænger både af de ”indre vilkår” af det dannelsesniveau eleven går ind i uddannelsen med, og af de ydre vilkår, da det har en overordentlig stor indflydelse, hvordan underviseren og praktikvejlederen fungerer i samspillet mellem det indholdsmæssige og det personlige.⁵²

4.2 Refleksion

Wackerhausen, siger, at kritisk analyse af og refleksion over praksis er helt essentiel. Illeris kæder refleksionen og læringen sammen. Men hvad er refleksion? Her tages udgangspunkt i Jack Mezirows teori om transformativ læring⁵³.

⁴⁹ Se afsnitte om kritisk refleksion, hvor det at søge mening er centralt.

⁵⁰ Se afsnittet om At mester forflytninger.

⁵¹ Se afsnittet om principiel tavs viden.

⁵² Underviseren/vejlederen skal handle kompetent i praksissituationen at undervise/vejlede og er afhængig af kundskaberne techne, phronesis og episteme. Den rigtige handling kommer an på så meget. Der er en del tavs viden i det at undervise og vejlede. Undreviser og vejleder skal besidde relationskompetence.

⁵³ Her efter Illeris(2000) ”Tekster om læring” kapitel 6 s. 67-81

At reflektere: "At bedømme grundlaget (berettigelsen) for sine overbevisninger", det vil rationelt sige, at undersøge de antagelser, hvormed vi har retfærdiggjort vores meninger" Illeris (2000) s. 71

Udgangspunktet er, at vi som mennesker har behov for at forstå vore erfaringer og tilskrive dem mening. At skabe mening betyder at finde mening i en erfaring, at fortolke den. Når vi efterfølgende bruger denne fortolkning som vejledning for vores beslutninger eller handlinger bliver det at skabe mening til læring. Refleksionens betydning for læring afhænger af om den er rettet mod problemets indhold, proces eller præmisser.

Indholdet i problemet forholder sig til, hvad vi opfatter, tænker, føler og handler på baggrund af, i den konkrete situation.

Procesrefleksion er en vurdering af, hvordan vi mestrer de forskellige aspekter i problemløsningen i forhold til valg af metoder og til oplevelser og følelser forbundet med processen, samt i hvilken omfang problemløsningen lykkedes.

Kritisk refleksion indebærer en kritik af præmisserne. Der stilles spørgsmålstejn ved problemet i sig selv og de antagelser og forforståelser, der ligger til grund for fortolkningen af situationen. Udover, den kritiske refleksion af antagelserne, er der en kritisk selvrefleksion, der fokuserer på ens psykologiske og kulturelle verdensbillede og de begrænsninger, det kan have.

Der skelnes mellem:

Ikke reflekterede handlinger

Ikke reflekterede handlinger består bl.a. af vanemæssige handlinger, der ikke kræver bevidst opmærksomhed, f.eks. at gå og at cykle.

Habermas(1976) definerer ikke reflekteret læring som "læring der finder sted i handlingssammenhænge, hvori implicit rejst teoretiske og praktiske gyldighedskrav naivt tages for givet og accepteres eller afvises uden diskursive overvejelser" Illeris (2000) s. 75.

F.eks. kan en ikke reflekteret handling være når fru Hansen hjælpes op at stå, ved at hjælper trækker i hendes arme, eller når hr. Petersen flyttes længere tilbage i stolen ved at hjælper trækker i bukserne. Man får slet ikke "øje" på handlingen som værende en mulig forflytning, og begynder derfor heller ikke at reflektere over den viden, der evt. eksisterer i forhold til forflytninger.

Efterfølgende kan eleven. blive spurgt om, "Hvorfor trak du hr. Petersen tilbage i stolen ved at trække i bukserne?" og eleven svarer "Sådan har jeg set Dorte gøre" Eleven tager naivt gyldighedskravet for givet. Modsat kan eleven spørge kritisk til en handling eller give udtryk for meninger og holdninger, der bliver afvist med "sådan plejer vi ikke" eller "det kan ikke lade sig gøre" Her bliver gyldighedskravet naivt taget for givet af kollegaer, vejleder, underviser eller andre elever.

Overvejede handlinger

Alle menneskelige handlinger, der ikke er rent vanemæssige eller tankeløse, er overvejede handlinger, som indebærer, at man bevidst trækker på det, man ved for at styre handlingen. Når det at hjælpe borgeren med en forflytning går som det plejer, er det primært en overvejet handling. Overvejede handlinger afspejler erfaringer. Der skal erfaring til før man kan handle overvejet. Overvejede handlinger kan indeholde en refleksion over problemets indhold og proces. I overvejede handlinger indgår en aktiv fortolkning, men processen omfatter vore fordomme og fordrejninger.

Da vi alle er fanget af vore egne meningsperspektiver kan vi i virkeligheden aldrig foretage fortolkninger uafhængigt af vores forudindtaget. F.eks. kan vi tolke borgerens reaktioner ud fra vidt forskellige grunde og motiver og fortolkningen kan styre vore handlinger, derfor er det nødvendigt at reflektere sammen med andre, at være i dialog.

I problembaggrunden gives der udtryk for, at eleverne ikke har den nødvendige erfaring til at kunne handle overvejet. De skal have hjælp til både at afdække probleminholdet, som kan findes i de mange kontekster⁵⁴ og hjælp til at sætte ord på processen. De har svært ved at få øje på og formulere sig om det de kan og gør. At have begreber for sine handlinger er en forudsætning for at begribe dem, at give dem betydning og mening og en forudsætning for at kunne gå i dialog og reflektere over sine meningsperspektiver.

Reflekterede handlinger

Reflekterede handlinger forstås som handlinger, der er baseret på kritisk vurdering af antagelser. Vi korrigerer fordrejninger i vore forståelser og holdninger.

Kritisk refleksion drejer sig om gyldigheden af de præmisser, problemer defineres på f.eks.: ”Jeg er en god hjælper når jeg gør det borgeren vil have” eller ”jeg er en god hjælper, når jeg stiller krav til borgeren om at være selvstændig”

”Kritisk refleksion kræver et rum hvori man kan revurderer sine meningsperspektiver og om nødvendigt omdanne dem. Kritisk refleksion drejer sig ikke om handlingen hvordan, men om dens hvorfor.” Illeris(2000) s. 77

Som tidligere nævnt⁵⁵ er læring der involverer forforståelse ofte af akkomodativ karakter. Elevens parathed til at deltage i læring af akkomodativ karakter afhænger både af de ”indre vilkår” og af de ydre vilkår. Og som tidligere nævnt kniber det at få etableret rum til refleksion over probleminhold, proces og præmisserne for handling.

5. Konklusion

Forflytningsområdet er det område, hvor mestring er lavest i forhold til alle områder i uddannelsen.

Eleverne lærer ikke at mestre forflytninger på skolen dels fordi situationen opleves kunstig dels fordi vilkårene er ugunstige. Eleverne ønsker mere undervisningstid, mere læreropmærksomhed og feedback. I praksis får eleverne ikke anvendt og reflekteret over forflytninger, da praksis’ mestring i forhold til forflytninger er mangelfuld. De kan ikke identificere elevens niveau og behov for støtte til at øve sig og reflektere.

Det er ikke tydeligt for de involverede(underviser, vejleder, de respektive institutioner og eleverne) hvilke læreprocesser, der skal støtte udviklingen mod mestring og hvordan skole og praksis hver for sig, kan støtte de forskellige læreprocesser og læringen.

Der er tre vidensformer. **Phronesis**, som er viden om, at det altid kan være anderledes. Phronesis er kundskaben at vide hvilken handling, der er den bedste i situationen. For at kunne vælge den rigtige handling skal eleven afveje de dilemmaer, der kan være i forhold til det almene, som hører det at være menneske til og det særskilte, som er, hvordan det almene kommer til udtryk. For at kunne respondere på det særskilte har eleven brug for alle tre vidensformer og en veludviklet klangbund. Den **epistemiske** kundskab handler om at vide og vide hvorfor. Episteme er videnskabelig kundskab. De grundbegreber, som forflytninger hviler på og en del viden om de sundhedsmæssige konsekvenser af handlingen er epistemiske kundskaber. **Techne** er viden, der er kendetegnet ved kunstnerisk dygtighed. Techne er kundskaben at vide hvordan. Kundskaben indeholder både viden om principper for fagudøvelsen og viden om, hvad der skal gøres i den konkrete situation. Viden om, hvad der skal gøres opstår i nuet og afhænger af konteksten og elevens analyse af denne. Konteksten består af borgerens levede og nuværende liv, lokalet, hjælpemidler, pårørende, hjælpers

⁵⁴ Se afsnit 3.2 Om konteksten

⁵⁵ se afsnit 4.1a om erfaring

levede og nuværende liv, arbejdspladsens artefakter og grundantagelser. At mestre forflytninger handler om at handle med visdom og techne. Techne integrerer de tre vidensformer og eleven handler kompetent, når hun forstår at handle balanceret i forhold til de tre vidensformer. Et særligt aspekt ved at mestre forflytninger er, at det fordrer en kropslig empati. Man skal kunne sætte sig ind i, hvordan en forflytning må mærkes for borgeren (fysisk og åndeligt) og man skal have en veludviklet fornemmelse for den bevægestrategi, der er mellem borgeren og en selv.

Phronesis og techne er overvejende tavs viden. Den aktuelle tavse viden kan i-tale- sættes og kan være baggrund for at begribe det, man gør bedre. Det kan være forståelse af indholdet i det problem man handler på, eller processen, hvordan man handler og med hvilket udbytte. Den principielle tavse viden kan ikke i-tale-sættes, den er kropslig, sanselig og emotionel. Den tavse viden indeholder både ikke reflekterede handlinger, som er vaner og rutiner og overvejede handlinger, hvor man bevidst trækker på det, man ved for at styre handlingen. Tavs viden udvikles via et struktureret erfaringsrum, eleven skal opleve, praktisere og erfare. Til erfaring er der knyttet en fortolkning via refleksion. Der etableres en erfaringsproces, da det hører med til en erfaring, at den viser ud over sig selv og tilbage til tidligere erfaringer eller frem mod senere erfaringer.

Refleksionen rettes mod problemindehold, proces og præmisserne for handling. Kritisk refleksion indebærer en kritik af præmisserne. Der stilles spørgsmålstejn ved problemet i sig selv og de antagelser og forforståelser, der ligger til grund for fortolkningen af situationen. Den kritiske refleksion indeholder også en selvrefleksion, der fokuserer på ens psykologiske og kulturelle verdensbillede. Den kritiske refleksion kræver et rum, hvor i man kan revurdere sine meningsperspektiver.

Udover etablering af et struktureret erfarings- og refleksionsrum, har det indflydelse på elevernes motivation og mulighed for erfaringsdannelse, hvordan:

- Eleverne bliver støttet i at se, at det giver mening at forflytte frem for at løfte.⁵⁶
- Undervisere og vejledere faglige - og personlige kompetencer er.
- Praksiskulturen er. Om der løftes eller forflyttes. Hvilke værdier og grundantagelser der er, det afspejler bl.a. hvordan forflytninger vægtes og hvordan der gives tid og rum til erfaring og refleksion.
- Tiden til, organisering af og indhold i undervisningen på skolen er.

6. Perspektiv

Når eleven møder forflytninger i praksissituationer er det vigtigt, at eleven på forhånd har en vidensbase, der indbefatter alle tre vidensformer, Phronesis, episteme og techne.

Praksissituationen er omfattet af handletvang, eleven er nødt til at foretage sig noget og hvis hun ikke har en faglig platform at vurdere situationen ud fra, kan både hun, borgeren og deres indbyrdes relation lide overlast. Forflytningens grundbegreber kan ikke læres i praksissituationen, men viden om, hvordan grundbegreberne kommer til udtryk i praksissituationen opstår i praksis.

Praksis og skolen er fælles om, at give forflytning mening og betydning.

På skolen kan eleverne blive inddraget i fortællingen om den historiske kontekst for forflytninger og at det nytter noget at forflytte, både i forhold til reducere af belastning på hjælper og i forhold til borgerens selvstændigheds- og funktionsniveau. De kan blive delagtiggjort i, hvilken viden, de skal besidde for at mestre forflytninger og hvad der skal til, for at de kan tilegne sig den viden.

⁵⁶ Det er en grundantagelse, at vi har behov for at kunne se en mening med vores handlinger.

Det er vigtigt, at underviserne (sygeplejersker og terapeuter) i praksissituationer, mestrer at forflytte, så eleverne ser, at underviserne prioriterer forflytninger og de ikke bliver forvirrede af en blandingskultur. Terapeuterne menes at besidde den nødvendige viden, men hvad med sygeplejerskerne? At give betydning er også at give tid til læreprocesserne og her har skolen et stort dilemma, der ikke umiddelbart er en løsning på.

I praksis signaleres mening og betydning ved at anvende og snakke om forflytninger. Ved at snakke om forflytningernes kontekst, snakkes om forflytningens indhold, proces og præmis, dens betydning, både for personale og borger. Her er det vigtigt, at der arbejdes med at implementere viden om forflytninger i organisationen.

Det strukturerede erfaringsrum på skolen består i at erfare det naturlige bevægelsesmønster, naturlovene og begreber i den forbindelse, i kropslige øvelser og i at øve forflytninger med hinanden. Eleverne giver udtryk for, at det kan opleves kunstigt at arbejde med forflytninger på skolen. Her er det vigtigt, at de bliver vidende om, at den kropslige empati med fordel kan øves sammen med kassekammerater. At de øver det at kunne sætte sig ind i, hvordan en forflytning må mærkes for borgeren, de arbejder med at udvikle fornemmelsen for den bevægestrategi, der er mellem to mennesker, de øver egne arbejdsbevægelser og udbygger deres viden om, hvordan grundbegreberne anvendes og kommer til udtryk i praksis.

Eleverne oplever det kunstigt at skulle forstille sig at være gammel og funktionshæmmet. De skal ikke forestille sig, at være gamle eller funktionshæmmede i øvesituationen, de skal være sig selv. Men det kan være givtigt, at udstyre dem med reelle handicaps. F.eks. at gøre et ben stift.

I praksis kan det strukturerede erfaringsrum se sådan ud:

I introduktionsperioden observerer eleven, hvilke ressourcer borgeren har, hvilke forflytninger, borgeren har brug for hjælp til, hvordan det naturlige bevægelsesmønster ser ud for de forflytninger, hvad borgeren selv kan og hvad borgeren skal have hjælp til. Eleven overvejer, hvordan hjælpen til forflytningen skal gives, diskuterer og øver det med praktikvejleder. Eleven hjælper borgeren med at forflytte sig i en periode. Der reflekteres over forflytningens kontekst, dens problemindehold, proces og præmis⁵⁷, sammen med vejlederen. Stedets terapeut, superviserer eleven ud fra følgende to parametre:

- Bliver borgeren maksimalt stimuleret?
- Er belastningen på hjælper reduceret mest muligt?

Det er vigtigt, at både underviser og vejleder forstår at aflæse elevens erfaringsniveau, at se i hvilken retning erfaringen peger og strukturere undervisningen og vejledningen efter dette, så erfaringsdannelsen bliver en fortløbende proces. Forflytningsteknikkens grundbegreber er basen, de andre erfaringer udspringer fra. Man kan ikke blive god til at danse vals, hvis man ikke kan valsetrinene.

Underviser og vejleder skal selv besidde den viden, der er i de tre vidensformer, phronesis, episteme og techne, både i forhold til forflytninger, men også i forhold til det at være vejleder og underviser. Det betyder, at underviser og vejledere også behøver et refleksionsrum til kritisk refleksion over egen praksis.

⁵⁷ Se bilag 5, hvor refleksionsmodellen, relation, rygsæk, ramme er beskrevet. Refleksionsmodellen er tænkt som et arbejdsredskab for underviser, vejleder og elever til at understøtte refleksionen.

Litteraturliste.

Andersen Ib(1997): "*Den skinbarlige virkelighed*", Samfundslitteratur, 1998.

Bergland Grete,(1998): "Forflytningsteknik" in: *Danske fysioterapeuter nr.16*

Drejergaard Birthe (1996): "Læringsbegreb og uddannelse i praksis"; in: *Klinisk Sygepleje nr. 4*

Forbundet af Offentlige Ansatte, Dansk Socialrådgiverforening og KL (2004): " Ude i virkeligheden, læringsrum i Socialrådgiverpraktikanter og Social- og Sundhedshjælperes praktikforløb". Rapporten kan hentes på: WWW.personaleweb.dk/4z3021

Hansen, Anne Faber og Schibye Bente (2001): " Forflytninger betaler sig", in: *Danske fysioterapeuter nr.17*

Hansen Jan Tønnes 1998: "Dannelse, uddannelse, person og faglighed" in: *Psyke og Logos nr. 19.*

Illeris Knud (2000): "*Tekster om læring*" (kapitel 6), Roskilde universitetsforlag.

Illeris Knud (2001): "*Læring*", Roskilde universitetsforlag.

Illeris Knud (2003): "*Voksenuddannelse og læring*", Roskilde universitetsforlag.

Inspirationsmappe til konflikthåndtering/ voldsforebyggelse(2002): "*Relation, Rygsæk, Ramme*", Århus kommunes BST.

Jarvis Peter(1999): "*Praktiker forskeren*", Alinea 2002.

Korremann Grete (1999): "*Arbejdsliv og personløft, sikkerhedsarbejde i kampagneperspektiv*", Branchearbejds miljørådet Social og Sundhed.

Kristiansen Marianne (2003): "Hjælper mellem fag-person, relation og kontekst, refleksion over fortid, nutid og fremtid" In: *Person og Profession* (2003), Billesø og Baltzer.

Kristiansen Marianne: " Kommunikation som opbygning af relationer og læringsrum, mellem selvreferentialitet og dialog, in: *Psykologiske Grundtemaer* (2002), Kvan.

Kvale Steinar: " Om tolkning af kvalitative forskningsinterview" In: *Voksenliv og Læreprocesser i det moderne samfund*, Gyldendalske Boghandel 1999.

Lave Jean og Wenger Etienne (1999): "*Situeret læring og andre tekster*", Hans Reitzels forlag 2003.

Lunde, Per Halvor (1995): "*Forflytningsteknik, i stedet for at løfte.*", Gads forlag 1995.

Lunde, Per Halvor (1997): "Forflytningsteknik" in: *Danske fysioterapeuter (Særtryk) nr.7*

Munch-Hanse, Michael (2003): "Der er aldrig kun én årsag og én løsning". In: *Danske fysioterapeuter nr.1*

Projektervaluering: "Uddannelse af forflytningsinstruktører, et personale og brugerrettet forebyggelsesprojekt". Kan købes ved henvendelse til: *Lokalcenter Abildgården, Skovvangsvej 99, 8200 Århus N.*

Roxendal Gertrud (1995): "*Behandling og håndtering i hverdagen, hændernes formidling*", Hans Reizels forlag.

Rømer Thomas Aastrup: "Professionsuddannelsernes opgave mellem videnskab og praksis, in: *Folkeskolen: "ekstern tilpasning og intern organisering"*, Billesø og Baltzer 2003.

Scheel Linda Schumann(2002): "*Praksislæring*" (kapitel 2), Gyldendalske Boghandel.

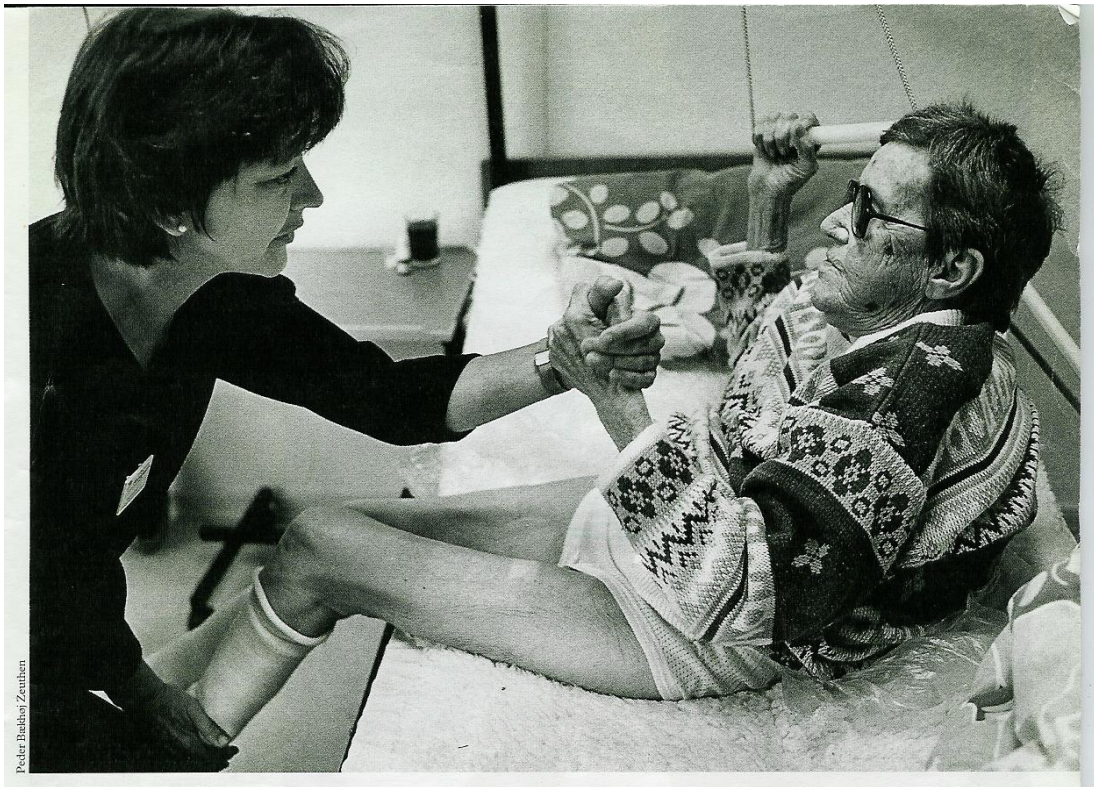
Schein Edgar: "Afdækning af kulturniveauer", In: *Organisation og ledelse* 1986.

Thybo, Peter (2000): "Kropslig empati" in: *Danske fysioterapeuter nr. 8*

Thybo, Peter (2000): "Forflytningsteknik – didaktiske overvejelser -" in: *Danske fysioterapeuter nr. 7*

Wackerhausen Birgitte og Steen(1993): "Tavs viden og pædagogik", in: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift 4*

Bilag



- Bilag 1 1. interview med 2 elever s. 21
 2.terview med 1 elev s. 24
- Bilag 2 Interview med 2 vejledere s. 26
- Bilag 3 1. gruppe interview s. 33
 2. gruppe interview s. 35
- Bilag 4 Social - og Sundhedshjælper Uddannelsen s. 40
- Bilag 5 Forflytningsteknik s. 40
 Forflytningsteknik i et historisk perspektiv s.41
- Bilag 6 Relation, Rygsæk, Ramme - en refleksions model- s.42

Bilag 1

Hvordan opfattes uddannelsens fordeling mellem teori og praksis egentlig af eleverne?
Hvad tænker eleven om den læring skolen repræsenterer og den læring praktikstedet repræsenterer.

Har teori/praksis et lige stort ansvar for at eleven når sine mål?

Interview 1.

Der var to elever der blev interviewet. Eleverne er i deres først praktik. Båndoptageren strejkede undervejs og derfor er interviewet skrevet som et sammendrag. Det giver nogle usikkerhedsmomenter i forhold til fortolkning, da jeg kan have nedskrevet, det jeg synes at høre frem for det eleverne sagde. Begge elever har efterfølgende læst og kommenteret det skrevne og har givet udtryk for, at de kan stå inde for det skrevne. Den ene elev var mere snakkende end den anden elev, men den anden elev giver udtryk for at være enig, evt. uenigheder fremgår af det skrevne.

Spørgsmål til eleverne:

• **Hvis du skal beskrive din uddannelse til en fremmed, hvad vil du så sige? Hvad er du mest optaget af i hverdagen.?**

Eleverne oplever, at der er mange der ikke fatter at de gider tage uddannelsen. At de gider tørre de gamle i bagdelen. Det oplever de selv, som det mindste af det. "Tænk hvis vi kunne nøjes med at tørre de gamle bag i, det vil være et let arbejde" "Det var også det der fyldte mig i starten. Men det var ikke nær så svært, som jeg forestillede mig"

De giver udtryk for, at det vigtigste er kontakten til borgeren.

Det er omsorgen, der er vigtig. At have et omsorgs-gen. Det er ikke noget uddannelsen kan give, det er noget du skal have i dig.

Omsorg er at sørge for at de ældre får en god hverdag, at der ikke er negative udsving. At gøre noget for at de har det godt.

Omsorgs-genet bliver for stort, når man tager det med hjem. Det kan være enkelte episoder, man tager med hjem, eller ting man skal huske at gøre næste dag.

Det kan også tage overhånd, hvis man gør mere for borgeren end de har brug for. Nogle borgere siger ikke selv, hvad de plejer at gøre selv. Hvis man ikke lige ved, hvad de behøver hjælp til og hvad de ikke behøver at få hjælp til, kan gøre noget for dem, som de selv kan. Her er det godt at få snakke sammen med kollegaerne. Det kan også være svært at skifte væremåde fra borgere til borger. Hvis man lige har hjulpet en i tøjet, skal man lige huske på, at den næste borger godt kan selv. Det er en ny situation hver gang. Det kan også være at den enkelte borger skal have hjælp på forskellige måder fra gang til gang. Det må ikke blive ligesom samlebåndsarbejde.

Arbejdet opleves tungt, hvis det er svært at få en kontakt med borgeren.

Det er sværere at få en god kontakt med psykisk ustabile borgere. Det er svært hvis samtalen ikke glider og man hele tiden skal tænke på, hvad det nu kunne være relevant at sige. Det er ikke bare det at samtale, det er også det at føle at der er kontakt, at man kommer ind til borgeren. Det kan være et tungt arbejde at holde kontakten. Man vil gerne, at det skal være en god oplevelse for borgeren og at hun skal føle sig tryk ved én.

• **Hvordan vil du beskrive det du har med fra skolen?**

Det er rart at have en ballast med fra skolen. Den ene elev tror ikke, at hun ville have gået ind i uddannelsen, hvis den ikke startede med en skole-del, der kunne give hende en ballast at

starte i praktikken med. Skolen giver stof til ens tanker i praktikken. Begge elever oplever at de bruger den viden, de har med fra skolen som tanker. Hvad var det nu vi lærte om...? De bruger deres grundbøger meget, er ofte hjemme og læse om noget af det de støder på i praktikken. F.eks. afasi, bugspytkirtel etc. Den ene elev har altid bøgerne med i praktik, så hun kan slå op, hvis hun står og mangler noget konkret viden. De oplever specielt at sundhedsfag og kommunikation (pæd-psyk) har givet dem en ballast, men nævner også socialfag, at det er godt at vide, hvor de kan slå op for at få viden. De oplever, at få en almenviden, som de kan bruge i de specifikke situationer, i praktikken. At skolen forbereder dem.

De oplever, at der er sammenhæng mellem det, de lærer i skolen og det, de skal i praktikken. De kan have svært ved at se, hvad de skal bruge noget af naturfagets viden til. Begge har merit i dansk og engelsk. Det er de glade for, da det giver mere tid til fordybelse bl.a. i sundhedsfag. De oplever, at der er meget læsestof.

De diskuterer med hinanden om, at hvis de startede i praktikken først, så ville de nok ikke gøre sig så mange tanker om arbejdet, så ville de bare finde på at gøre det, der virkede eller var nemmest, uden at tænke over, hvor hensigtsmæssige handlingerne var. Det vil på en måde være nemmere, ikke at skulle tænke så meget. Men det vil ikke være tilfredsstillende, det er vigtigt med tanke, til at vurdere ens handlinger og tænke over om der var andre bedre måder. Det er ikke ligegyldigt det man gør. Man skal ville arbejdet og ikke bare gør det for at få et job. Der stilles store krav i praktikken, det er ikke bare lige en uddannelse man tager. Det dur ikke, hvis man ikke vil have den tætte kontakt. Både en tæt relation til borgeren, men også en tæt fysisk kontakt, i pleje- situationerne.

- **.....og hvordan vil du beskrive praktikken?**

I starten oplevede eleverne, at det var meget mere trættende at være i praktik, end det var at være på skole. De ville så gerne have det hele med og var bange for at glemme eller overse noget. De vil helst gøre det rigtig godt både i forhold til borgeren, men også i forhold til praktikvejleder og kollegaerne. En af eleverne oplever det som at tænke i to planer. På en måde, når det var på arbejdet sammen med borgeren og på en anden måde når det gælder det kollegiale. Det er forskelligt, hvordan arbejdsdagene er alt efter hvem, der er på arbejdet. De har også forskellige holdninger til de ældre, det er ikke noget, der bliver sagt højt, det ligger i kulturen. Eleven plejer at spørge dem, hvis mening hun bryder sig bedst om. Det er svært helt at gøre ovennævnte konkret. Eleven siger, at hun gør sig mange tanker om måderne at arbejde på og forholde sig til de ældre, men det er ikke noget, hun snakker med nogen om, for det er ikke sikkert, at det bliver frugtbart. Begge elever oplever, at der er forskellige måder at arbejde på, at nogle laver mere samlebåndsarbejde end andre.

Begge elever var inden praktikkens start nervøse for om de kunne leve op til de krav, der er i praktikken, om de kunne gøre arbejdet godt nok.

En elev har oplevet, at en borger var/ blev for svær for hende at håndtere. Hun havde meget svært ved at få sagt fra, dels var hun bange for, hvordan det ville blive oplevet af kollegaerne og dels havde hun en forventning til sig selv om at skulle klare det, da hun senere vil møde lignende situationer. Ved ikke at klare situationen nu, ville hun jo også have svært ved at klare den næste, tænkte hun..

Borgeren blev meget dårligere, efter en lang stabil periode, og eleven oplever, at der er gået noget tid, inden alle har kunnet se, at borgeren bliver dårligere og at det var en svær situation.

Hun tror, at alle nu kan se, at der var OK at hun sagde fra, men hun føler, at der i starten var kollegaer, der ikke mente, at det var OK, at hun sagde fra.

• **Hvilken "magt" oplever du de to steder (skole/praktik) repræsenterer? Har de lige meget at skulle have sagt?**

Eleverne oplever ikke, at det ene sted har mere magt end det andet, eller at det er mere vigtigt med den ene form for læring frem for den anden. Men de synes, at det er vigtigt at være i praktik. Det er nemmere at lære i praktikken, ved at gøre tingene. Det er også nemmere at forstå det teoretiske, når der er bestemte borgere at knytte viden til, det falder nemmere på plads, bliver mere konkret.

Forflytningsundervisning:

- Der var store forventninger til forflytningsundervisningen i praktikken, kan I beskrive dem?

De store forventninger var på baggrund af en oplevelse af ikke at have lært noget på skolen.

Der er flere grunde til, at undervisningen på skolen oplevedes som udbytteløs.

Der var for lidt tid til undervisningen. Eleverne husker kun 2 gange 3 timers undervisning og måske en introduktion, hvor de fik 60 siders læsning for. Det var svær læsning, som de havde brug for at få gennemgået, men som ikke blev gennemgået.

Der var for mange elever, der skulle have hjælp, så der var meget ventetid, i forhold til at få underviserens hjælp.

Eleverne var overladt for meget til sig selv, så de fandt aldrig ud af, om den viden, de synes at have tilegnet sig var rigtig, de havde brug for at gennemgå det, de havde fundet ud af, at få det diskuteret og "tjekket"

De oplevede at arbejde ved sengen uden at få korrektioner eller det modsatte.

De oplevede at underviseren var uengageret og optaget af at se dem forflytte gennem et kamera, at filme dem mens de arbejdede ved sengen, frem for at give feedback på det, hun så. De oplevede ikke at have viden nok til at arbejde så selvstændigt med forflytninger, som de blev sat til.

En oplevelse var også, at der ikke var alle elever, der var seriøse i forhold til arbejdet, og det var forstyrrende for dem, der gerne vil have så meget som muligt ud af undervisningen. Det var træls at komme i gruppe med de "forkerte"

Det gode ved forflytningsundervisningen i praktikken var primært at der var mange undervisere, og der derfor var meget feedback på det, der blev arbejdet med og at underviserne virkede engagerede.

Eleverne reflekterede også over, at det er nemmere at få et udbytte af undervisningen, når der er noget konkret at hæfte det op på. De tog udgangspunkt i autentiske forflytningsproblemer.

Eleverne har lavet læringsmål omkring forflytninger, men de oplever, at de borgere, de har, er for selvstændige. De har ikke behov for at få hjælp til forflytninger.

De oplever, at det er svært at lære forflytninger i praksis, da det er for sporadisk de har behov for at bruge det og når behovet er der, tænker de ikke i forflytninger, så handler de bare. I forhold til forflytningsundervisningen på skolen, kunne de tænke sig, at undervisningen var spredt ud over semesteret, så de arbejdede med det løbende. De kunne forestille sig 2-3 lektioner hver uge og at der bliver mere sparring fra underviserens side. Er det rigtigt eller ej det jeg står og gør.?

De siger, at i forhold til forflytninger, oplever de ikke at have en basis med fra skolen at trække på, og de lærer det heller ikke i praktikken.

Interview 2

Interviewet er med en elev i anden praktikperiode. Jeg ønskede at undersøge om der er nogen forskel på elevernes svar i forhold til, om de er i første eller anden praktik. De tre interviews er et for lille grundlag at bedømme ud fra. Der er ingen forskelle, der springer i øjnene. Forskellene er her personbåret frem for noget generelt. Interviewet er afskrift fra bånd.

Hvis du skal beskrive din uddannelse til en fremmed, hvad vil du så sige, du mest optaget af i hverdagen?

L forklarer uddannelsens opbygning med veksling mellem skole perioder og praktikperioder.

L: Det at kunne hjælpe, at kunne gøre en forskel, det behøver ikke at være en kæmpe forskel. Om morgenen, at se frem til en dag, hvor man er på banen med at forholde sig til brugerens ønsker og behov. At sætte sig ind i en andres behov, forståelse af den andens livshistorie, at knytte bånd.

Brugerne er forskellige, så det er kontakten også.

Det er vigtigt ikke at knytte for tætte bånd. Jeg er her jo ikke hele tiden, der skal også være andre, der kan hjælpe.

Der skal være en balance i det jeg giver, de skal vide hvem jeg er uden at det bliver for privat.

Hvordan vil du beskrive det, du har med fra skolen?

L: den teoretiske baggrund. Jeg har fået ting med, som jeg kan bruge, hvordan man kan hjælpe med bad, personlig hygiejne, påklædning, vaskeretning og mikroorganismer.

Det kommer an på, hvad det er, hvilken bruger, hvilken hjælp, der skal ydes. Praktikstedet er gode til at fortælle mig nye ting.

I forhold til fagene. Sygdomslæren er ikke så anvendelig, det kommer an på mange ting, hvis du ikke har en bruger ..Demens fra skolen... meget af det lærer vi her i praktikken, det er meget godt med teorien, men man skal også kunne handle. Man skal se det i sammenhæng. Det er noget helt andet i praktik, der skal du handle, der møder du brugeren.

Socialfag har jeg ikke haft noget at bruge til, men det er da meget rart at vide det, når jeg får brug for det

Aktivitetsfag. Der har jeg haft en psykisk syg bruger, som jeg prøvede at aktivere. Jeg har også taget andre brugere med ud på juletur.

Hvad med forflytninger?

Det har jeg haft en del af. Det har jeg igen lært meget af i praktikken. Det, som jeg havde inde på skolen, synes jeg ikke at have fattet, som jeg gerne ville.

Selvfølgelig er der det med det naturlige bevægelsesmønster og vægtstangsarmen, det tænker man da på. Her er det kollegaerne, der siger: Det og det skal du lige være opmærksom på.

Hvad med den forflytningsundervisning du har fået her i praktikken?

Der har jeg lært mere på to dage end i hele skoleperiode 1.

Hvad var det der gjorde at du lærte så meget?

Du er her (i praksis) når du får vist, du kan forholde det til det, du gjorde i går... var det rigtigt eller forkert? På skolen kan du ikke forholde dig til det, for du er ikke ude i praksis. Du har været ude at røre, mærke og se.

Kan du forestille dig, at komme i praktik uden at vide noget om forflytninger, først at lære det i praktik?

Nej, nej jeg mener det er rart at have nogle grund ting. Man skal ikke gå rundt og lave forflytninger og så ingen teori have. Det er rart at have de grundlæggende ting fra skolen.

Har kollegaerne været med inde og se dig arbejde?

Ja for ved forflytninger er man som regel to. Vi har to liftbruger og der skal man være to, vi er meget opmærksomme på hinanden.

Når du tænker forflytninger, så tænker du primært liftbruger?

Nej - når en almindelig bruger skal i seng tænker jeg er sengen høj nok, og min del af arbejdet, er ryggen ret og tager jeg vægten de rigtige steder?

De to undervisningssituationer på skolen og i praktikken er der noget, der er ens?

Ja, den grundlæggende teori, skal man have bruger højere op i seng, de samme teknikker. Her har jeg bare et andet billede, ind på skolen skal man lade som om der er en der er gammel, det virker ikke.

Det bliver virkeligt i praktikken, så skal det bare lykkes. Der kan du forholde dig seriøst til det. På skolen blev det ikke taget alvorligt.

Er det primært dine forudsætninger, der er anderledes eller gør terapeuterne noget andet end læreren?

Det virker mere virkeligt når terapeuterne snakker, du kan se, at de har et indre billede af brugerne. Inde på skolen arbejder de jo ikke med de ældre. Her kan de tage udgangspunkt i nogle af de problemer vi står med.

Har du nogen råd til skolen?

Der skulle være færre elever på holdene, en halv klasse er for mange at undervise ad gangen, der går for længe inden læreren kan hjælpe og se det, du laver. Der skal være mere tid, læreren har ikke tid til at se og vise arbejdet med teknikkerne. Så vi bliver opmærksomme på, at der faktisk er os, det drejer sig om.

Hvad har praktikken givet dig med?

Der får jeg det hele. Der står de ældre brugere og skal have din hjælp. Der skal jeg virkelig tænke. Det giver mig en større forståelse af hele uddannelsen, både teori og praksis. Det er praktikken, der betyder mest. Det er den her verden, du skal være i og finde dig til rette i. På den måde er det praksis, der er mere dominerende. Det er i praktikken, du skal vise om du kan det, du lærte på skolen.

Det handler om en selv, ens indgangsvinkel, den måde du kommer ind i en gruppe på. Du skal udstråle, at det er det her du brænder for. Jeg tænker meget over mig selv, jeg skal jo heller ikke virke overfladisk.

Har du nogle gode råd til uddannelsen?

Det er svært. Nej, det er op til en selv hvilket uddannelsesforløb det bliver. Hvis du er motiveret skal det nok lykkes. Hvis du er ligeglad er der længere til målene.

Det er os der skal tage trinene, med hjælp fra vejleder, kollegaer og lærer, det er os, der skal tage trinene.

Hvordan er den gode vejleder/underviser?

Den gode vejleder kan give positiv og negativ respons. Give gode råd. De skal prøve at forstå eleven som menneske, have en forståelse for eleven og det eleven vil hen i mod. Man skal have lov til at finde sin egne måder og ikke kun afspejle vejlederen.

Den gode underviser har styr på faget, brænder for det, og kan formidle på en livlig måde. Hun må gerne give modspil. Hun skal have forståelse, prøve at følge ens tankegang. Det er vigtigt, at de ikke tænker, at man bare er elev, men at man har en betydning.

Bilag 2

Interviewet er optaget på båndet og nedenstående er en udskrift.

Interviewet er blevet foretaget som et gruppeinterview.

Interview med vejleder

Fortæl om hvordan du blev vejleder:

Både B og S har været vejledere siden begyndelsen af 90erne, de er også begge blevet opfordret til at være det af deres kollegaer og overordnede. Der har været pauser i længere perioder. S har bl.a. uddannet sig til assistent. B har arbejdet på et demensafsnit

- **Hvilken "vejlederuddannelse" har du fået?**

Der har begge fået nogle vejlederkurser, de kan ikke huske om det var en uge eller kun et par dage. De er også blevet undervist af lederen på lokalcentret. og har i forbindelse med uddannelsesreformen 2002 været på 14 dagskursus. + en uge

- **Har du fået noget med, som du synes har været værdifuldt for dig?**

B: Har haft brug for at blive informeret om den nye uddannelsesreform.

S: Mangler når jeg kommer tilbage at blive opdateret. Hvad er det sådan lige vi skal gøre for at alle elever får den samme vejledning?

- **Hvem forestiller du dig skal lave den opsamling?**

S: Jamen det er jo nok Rie

- **Har I et netværk med hinanden, hvor I mødes?**

S: Det er sådan noget jeg godt kunne tænke mig... ikke sådan.. vi har jo hver vores måde at vejlede på, men sådan nogle retningslinjer, det kunne jeg godt tænke mig.

B: Det har vi så småt haft i gang, at vi mødtes. Det er flydt ud i sandet igen.

Jeg tror nok at de har noget op at stå på den anden side, uden at vide det, det er også fint nok hvis det ikke er alle, vi kan jo hurtigt rende sammen her i huset.

S: Det er også sådan jeg tænker det. Jeg tænker det bare er her i huset. I de to grupper vi er.

- **Jeg kunne godt forestille mig, at det kunne blive et lidt ensomt job, at være vejleder?**

S: Jeg ved ikke om det er ensomt, men jeg kan godt være i tvivl om, om det jeg gør, er godt nok.

Får jeg formidlet tingene, som de skal formidles? For forstår eleven ikke det, man har sagt eksempelvis. Er det så bare ærgerligt, hvis man ikke lige når at observere, hvis man faktisk kan se det ... eller hvad? Hvordan er det lige man skal spørge indtil...? Hvad er det lige man skal være opmærksom på? Det kunne jeg også godt tænke mig at have noget mere af.

B: Jeg synes heller ikke at det er et ensomt job, man bruger jo også sine kollegaer, vi snakker jo meget hele tiden. Kollegaerne er jo også vejledere, det er jo ikke noget, jeg står alene med. Men der er jo rigtig nok det der med.. kommer jeg nu hele vejen rundt?

- Hvordan vil I beskrive jobbet som vejleder? Hvis I skulle forestille jer, at jeg ikke vidste noget, hvordan ville I så beskrive jeres job?

S: Man skal inddrage eleven i de praktiske erfaringer og så med det teori de har lært på skolen.

B: Jeg synes, at der ligger et stort ansvar på os, jeg vil jo gerne at eleven når alle målene og det er da mit ansvar at være med til, at de får prøvet nogle ting af, at de kommer helt omkring. Det er meget det jeg går og tumler med, så kan jeg sidde og læse, hvad er det nu lige de skal igennem. Hvad er det egentlig, der forventes af mig? Det kræver da lidt.

- **Hvordan arbejder I med, at eleven kommer hele vejen rundt?**

B: Jeg gransker deres mål og er obs. på hvad det er, der er mit ansvar. Jeg vurderer hele tiden, hvad med det område og hvad med det område? Kan de gå ind og tage det alene? Der er mange småting, som ikke er skrevet ned. Hvordan er det lige .. Kan man tage telefonen, kan man snakke med de pårørende, alle sådan nogle ting. Der er mange ting vi går og gør som selvfølgeligheder. Vi gør det bare, for det har vi bare på ryggraden. Jeg sørger for, at de får så bred en viden som muligt. Næste praktik, skal de ud at køre, da står de alene med mange ting. De er meget mere robuste, når de har været inde først, så ved de, at der er mange andre ting at lære, ud over bare at give praktisk hjælp.

- **Når du fortæller mig dette, kommer jeg til at tænke på.. tror du, at du, fordi du er vejleder, er mere opmærksom på alle de små opgaver der er i jeres arbejds hverdag, at du sætter flere ord på jeres handlinger end normalt?**

B: Ja når man har elever, så tænker man meget mere end når man ikke har elever. Jeg plejer at sige, nu skal jeg lige have en lille pause (Når der ikke er elever) så kan jeg lige slappe lidt af.

- **Når du synes at det fylder, er det så mest inde i dit hoved det fylder eller er det også konkret arbejde?**

B: Det er ikke kun inde i mit, jeg vil jo også gerne gøre noget ved det.

S: Et eller andet sted, så ligger der et lille pres på én ikke?

B: Jo, det gør der

S: Også uden at det skal være der. Det er fordi man jo gerne vil have alle elever til at gå igennem. Nogle er jo hurtigere end andre. Er du nu god til at formidle videre? Det vi ser som en simpel ting er jo ikke sikkert at eleven ser som en simpel ting. Det at vi måske synes, at sådan er det jo for eleven lige til hun kommer i gang, der kan kollegaerne måske synes, kan hun ikke en gang det.

- **Så kollegaerne stiller nogle gange større krav til elevernes kunne end I gør?**

S: Ja - også fordi uddannelsen er blevet lavet om. Eleverne tager deres egen uddannelse og sætter i perspektiv, det er jo meget klart, Der er kommet en lidt mere large snor. Det er jo fint nok.

Du kan ikke dumpe i første praktik.

B: Du kan være langsom til at lære og alligevel nå at få det lært. Netop også fordi de er så forskellige. Nogle skal vi sige til, lad vær at tænke så meget over det, du skal nok nå at lære det. Til andre elever skal vi ind at sige, nu skal du godt nok til.....Kollegaerne ved ikke lige, hvor langt eleven er, som vejleder ved man lidt mere om, hvor eleven er, fordi man har den der vejledningstid, hvor man har tid til at gå lidt mere ind i snakken.

- **Bliver det et nederlag, hvis eleven ikke kommer igennem?**

B: Det vil jeg ikke sige

S: Det gør det jo ikke, for i bund og grund er det jo eleven selv, der skal igennem uddannelsen, man er jo bare en støtte til at få eleven igennem. Jeg kan tænke, hvad er det lige jeg skal for at få hende bedre i gang, nogle gange kommer tingene lige på faldrebet. Hvor jeg kan undre mig, er det så bare fordi hun lige har været hjemme og læse en masse bøger, og så kan hun huske det eller er det noget hun kan for alvor. Det kan være svært at se og få styr på. Det skal meget til at dumpe en elev, man skal have lov til at vise, hvad man kan.

B: Det er også ok. hvis der er nogle, der stopper denne uddannelse, hvis de slet ikke har.. De skal jo også kunne det der med mennesker, Det kan godt være, at man er skide god til det der med teorien, men det nytter ikke noget. Man skal lave nogle handlinger, der er til at have med at gøre. Både det, og så dem, der overhovedet ikke kan koble teori og praksis.

S: Det er også svært, du kan godt vær god til det med mennesker og så ikke kan koble til teorien, Ser du en går rundt og have det rigtig godt med de ældre og blive forgudet, så er det godt nok svært Et eller andet sted, så. Har hun jo flair for det, hvad er det så lige der skal til?

B: Det er som regel ikke os der dumper dem, de går selv. Det er sjældent, at vi dumper en elev. Men vi vil heller ikke uddanne nogen, som vi ikke selv vil arbejde sammen med.

S: Man kan jo godt være dygtig og så alligevel ikke kunne arbejde sammen, det kan have noget med kemien at gøre, derfor dumper man jo ikke folk

B: Man Kan få elever, der bare passer perfekt ind, også kan man få elever, der ikke passer så perfekt, men som er dygtige alligevel.

- **Hvordan ser ønskeleven ud?**

S: En, der kan alt det der med mennesker, jeg vil sige en der er åben og glad og initiativtager og gerne vil det her. Har du et engagement i foretagendet, så lærer du også bedre.

B: De må også meget gerne være kritiske. Det viser, at du ikke bare følger med strømmen. De har også deres egne meninger og holdninger, som de gerne vil ud med. At de stopper op og tænker, at de tager stilling.

S: Det er jo nok det, man føler mange gange, at de går med strømmen. Nogle gange ser det så let ud, det vi gør, at man ikke stiller spørgsmålstejn ved det. De stiller ikke spørgsmålstejn ved det, du laver, det virker så naturligt. Det kunne være rart, hvis de lige sagde stop. Eller overveje, hvordan de selv ville gøre det her.

B: Der er jo ingenting, der er rigtigt og forkert, det er også det, der er godt ved at være vejleder, man får hanket lidt op i sig selv, man kan godt komme til at arbejde lidt rutinepræget. Så kører det bare der ud af, og så glemmer man at tænke over, hvad det er man går og laver, hvad kunne egentlig være godt for vedkommende i dag? Vi gør bare ligesom vi plejer. Det er en god ting at eleverne får rusket op i "Plejer"

- **Kan de så få lov til det, at ruske op i det, I plejer?**

B: Det håber jeg sandelig. Det er jo ikke alle eleverne, der gør det.

S: De får det i hvert tilfælde at vide, og så er det jo op til dem selv om de tør og formår at bruge det. Jeg håber, at alle, der arbejder her kan affinde sig med, at eleverne også har nogle spørgsmål. Ellers er det helt galt!

- **Oplever du, at der er den rummelighed hos dine kollegaer?**

S: Jeg har ikke oplevet noget andet, men jeg tør ikke sige om det er fordi eleverne ikke tør komme frem med det, Det kommer an på, hvor ”stærk” eleven er.

B: Set med mine øjne, så er der den rummelighed... det er svært.... jeg tror det er et godt spørgsmål at stille eleverne.

- **Har I forberedelse til vejledningen?**

B: Det har jeg i hvert tilfælde, ellers kan det nemt flyde lidt ud i sandet,

- **Hvordan forbereder du dig?**

B: I starten er det meget med, hvordan det går med de forskellige borgere og så fylder det egentlig meget med målene hen ad vejen, at se på om de nu kommer hele vejen rundt. Jeg tænker på hvad det nu kunne være godt og sjovt at komme omkring. Hvis jeg ikke forbereder mig, kan det være at eleven kommer og siger, det vidste jeg ikke noget om. Jeg vil helst omkring det i første praktik, for man er ikke nær så tæt på dem i anden praktik. Det er svært at køre alene ude, der er så mange praktiske ting, som vi skal sørge for, at de får at vide, det er også min opgave, at de ved, hvordan de skal gebærde sig derude.

S: Hvis eleven ikke er rustet til at være alene ude, så behøver de det ikke hele tiden, så er tiden delt mellem inde og ude.

S: Jeg tænker forberedelse i min arbejdstid. Vi har taget det ud fra den blå bog, som kommunen har lavet, så har man ligesom lavet en slagplan, også for at gøre det lidt lettere for mig selv. Så ved eleven også, hvad vi skal. Det kan være let, for eleven at sige, at det har I ikke fortalt mig, hvis der til sidst er nogle problemer med at bestå, så kan vi sige det har vi gennemgået. Jeg synes ikke eleven kan sige sådan, det er jo elevens eget ansvar. Eleven skal guides igennem.

B: Det er også fordi vi føler et ansvar. Jeg skal jo også sørge for, at de kommer hele vejen rundt.

Når man er to om ansvaret, så vokser de lidt med opgaven, så er de mere interesserede, når vi viser, at vi også er interesserede i at de når hele vejen rundt. Hvis vi går rundt og er ligeglade, så er jeg også bange for, at eleverne bliver det. Så tror jeg, de putter sig lidt, hvis vi ikke siger, nu skal du det og det og spørger til det de skriver i logbogen.

B: Jeg synes, at jeg får mere at lave jo flere elever jeg har haft, hvordan kan det nu hænge sammen? Jeg tror, at jo mere man kommer ind i et stof, jo bedre vil man egentlig være.. er det ikke sådan?

S: Jo, dybden og omfanget går mere og mere op for en.

B: Også det at tænke over, hvordan kan du stille spørgsmålet uden at give svaret, det er svært, det er så nemt at komme med svaret, det er vi opdraget til

- **Har det nogen betydning at eleven laver læringsmål?**

S: Det er så noget ny, jo

B Det tror jeg at det har så ved hvad de skal gå efter,

S: De der læringsmål, dem har jeg haft det lidt svært ved, nogle af deres læringsmål rager så højt

- **Er de skudt forbi?**

S: Ja nogle af dem, dem kan vi ikke opfylde

- **Kan du give et eksempel på det?**

S: Hvad kan det være.. sondemad f.eks.

- **Er der sådan meget specifikke ting de kan sætte mål omkring?**

S: Ja, kateterpleje og sådan, hvis vi ikke har nogle af den type, kan det jo svært at nå

B: Der er jo så mange andre mål de skal nå, som de måske ikke lige er klar over. Dem der har mere almindelige læringsmål, går vi selvfølgelig ind og kikker på og forsøger at få dækket.

- **Oplever I at I, med den individuelle tilgang der er i uddannelsen, kommer til at arbejde individuel med eleverne?**

B: Jeg synes, at de skal omkring så meget. Nogle kan rumme det, andre kan rumme lidt mindre.

S: Jeg kan godt have svært med den nye uddannelse. I bund og grund er det det samme, kan man sige, de har stadigvæk nogle mål, de skal igennem, nu er det stillet op på, en anden måde og den skal jeg lige lære, det handler nok ligeså meget om mig selv, at lære tingene, kunne jeg forestille mig, mål er jo mål.

- **Betyder det noget for hvordan I tilrettelægger læring, at eleven laver personlige mål?**

S: jeg synes ikke, vi har set så meget af det der. Jeg tror ikke, at det helt er slået igennem endnu. Det er ikke blevet en dille. Jeg tror, at jeg bedre kan svare efter ti elever mere.

Jeg mangler at få repeteret, hvad er det lige.. med de personlige mål, så jeg kan sige til eleven, det skal du selv have i orden. Papirerne skal ligge her, det skal de selv være opmærksom på. Rie selvfølgelig også med til forventningssamtale og midtvejs (som en garanti for, at det er i orden)

B: Det er fint, hvis eleven har skrevet lidt ned om det. Nu har jeg en rigtig god elev. Det er faktisk første gang jeg har oplevet det, ellers bliver det sådan noget, der skal trækkes ud af dem, og så er det ikke sådan noget gennemtænkt noget, så bliver det meget mere sådan svævende. Det er vel svært. Det har også været svært for os andre. Der var nogle kæmpe forventninger om, at nu kom de med nogle papirer, sådan og sådan skal det være, ... der var ingen ting. Der er jo ikke en hel masse, det er der ikke fra nogen elever.

- **Har I også haft en forventning til, at de skulle komme med en masse?**

B: Det tror jeg faktisk ikke jeg havde.

S: Lige når du har været på kursus og fået tingen at vide, så har du jo en masse store forventninger, men de falmer jo hurtigt.

B: De kommer jo også herud og får nogle andre ting banket på plads, de skal jo også det og det. De skal være med i normeringen og have skemalagt 34 timer. Så er det ligesom nogle ting, der falder lidt på jorden.

- **Hvad tænker I omkring det, at de er med i normeringen?**

B: Det er noget skidt.

S: Det er individuelt hvor langt du er som elev, så kan det være svært, hvis det er sådan, at du skal arbejde i 34 timer, det kan være, at du har brug for kun at arbejde 30 timer, fordi du har så meget, du skal sætte dig ind i som elev, og har længere tid ved at lære tingene. Det kan

være, at det tager en måned at lære personlig pleje, det kan også være, at det kun tager en uge, det er jo ikke til at vide, og der er det lidt skidt.

B: Som vejledere kan vi godt gå ind og sig, at det er for tidligt, at de skal med i normeringen. Det kan godt være svært og det bliver heller ikke altid lige accepteret, for nu er der sygdom, sådan er vores betingelser bare. Det fine er, når vi kan give eleven et stykke arbejde og vente til der næste uge med at koble lidt mere på. At det kommer sådan lidt mere... Med den gode elev kommer det jo allerede efter tre dage.

70 % af normeringen er også meget, der skal også være noget til os og Rie.

Den daglige vejledning tæller ingen steder.

- **Når de skal lempes ind i arbejdet, hvad er det så de kan starte med og hvad skal vente?**

B: Det er jo, de får tildelt nogle brugere, og så ser vi på hvem de lige kan klare. Det er de også selv med til. Så venter de med de sværeste opgaver, det kan være plejekrævende eller psykisk tunge brugere.

Der er også nogle elever der synes at det er svært med nedre toilette. De skal være med inde at kigge mange gange inden de selv tør og andre gør det bare.

Ved de fysisk tunge er der meget med forflytninger, og det er de meget usikre på.

- **Er de generelt mere usikre på forflytninger end de er på nogle af de andre teoriområder?**

B: Det synes jeg faktisk de er, de fleste kommer med nogle forventninger om, at de skal lære forflytninger, for det har de ikke lært noget om, selvom de har haft det på skolen,

S: Det har også noget med at gøre, at f.eks. personlig hygiejne, det kan du læse dig til.

Løfteteknik, det kan du ikke, jeg ved godt, at der findes bøger om løfteteknik, men det er ikke det samme.

B: Man skal selv prøve det og man skal have prøvet det mange gange inden man finder ud af, hvordan det er man forflytter.

S: Man er vel også lidt bange for om den bruger, man nu skal forflytte, om man gør det ok.

Der skulle jo nødt til ske noget med brugeren eller én selv. Hvad kan der ske ved at vaske en?

Den ene gang kan der jo ikke ske noget ved at vaske forkert, det kommer selvfølgelig an på hvad det er, men ved et forkert hiv kan du også ødelægge dig selv.

B: De brugere der skal forflytte har som regel også faldetendens, selvom de har lidt gangfunktion, så der ligger også noget usikkerhed der. Eleven tænker, at der er svært at komme over, hvis de falder for hende. Det vil de have det forfærdeligt med, det er nogle tanker, de går med.

Vi ældre ved godt, hvad vi skal gøre og hvis de falder, så er der jo ikke noget at gøre ved det.

Det er den type brugere de har sværes ved, den type opgaver.

Når først en bruger kommer i lift, det kan man gå ind og lære dem det. Og der er man også altid to og brugeren kan ikke falde nogen steder.

Det er de brugere, der både kan lidt og ingenting, de har det svært med..

- **Hvordan oplever I det krav om, at eleverne gerne vil have, at I lærer dem forflytninger?**

B: De kommer jo på forflytningskursus. Det er ikke altid.. så kommer de tilbage.. deres forventninger er så tårnhøje, der var da lige sådan et par teknikker, som jeg kan bruge i forhold til det jeg laver lige nu, men der er så meget jeg heller ikke har fået lært.

B: Lige nu har vi ikke nogle der lige skal forflytte længere op i sengen men vi kan da prøve det på hinanden, hvis det er, men det hjælper bare ikke den dag, man står i det. Det er også

derfor de kommer nede fra skolen og siger, at de ikke synes, at de har lært det, man skal virkelig ind og prøve det. Det er noget kunstigt noget at stå at lære ved en seng. Det er her at livslang læring, ... det kan være, at de først kommer i forbindelse med noget om to år. Usikkerheden bunder også i, hvad der kan ske med dem selv. Men jeg tror nok, at det er brugeren, der fylder mest.

- **Er der andre fag I oplever på samme måde, hvor de skriger efter at lære noget fordi de oplever at have for lidt med fra skolen?**

B: Demens, kunne de tænke sig at vide noget mere om. Teorien er fint nok, men der hvor man virkelig lærer noget det er når man har dem (demente borgere)

Og så psykisk syge, det er noget af det samme. Det er den der usikkerhed. Det kan man ikke læse eller tænke sig logisk til.

S: De har ikke så meget teori, det kommer senere. Det er klart det man ikke ved noget om, det er man usikker på. Man skal stå i det for at lære det.

S. Dem vi har, er i nogle rammer så vi ikke tænker så meget over det

B: Det synes jeg man kan komme til når en elev har dem (de psykiske syge) så stiller de spørgsmål. De kan se, at de ikke har det så godt. Vi tænker hvor godt de har fået det ved at komme her ind, for derhjemme gik det slet ikke og vi ser måske ikke at de kunne få det endnu bedre.

B: Måske de skulle lære noget mere om demens/psykisk syge, de møder dem jo ude i hjemmene, hvor de står alene med dem.

B: Er det ikke også dem, vi snakker mest om og bruger hinanden mest til

S: Det tror jeg, for de almindelige ældre mennesker, dem er der jo ingen problemer i

- **Jeg kunne tænke at spørge til jeres samarbejde med skolen? Hvad oplever I og har i nogle ønsker?**

B: Rie har et godt samarbejde

S: Vi som vejledere har ikke noget

B: Jeg synes efter at Rie er kommet på banen, det er ikke noget vi altid har haft, da synes jeg helt klart, at vi kan fornemme, at vi ved noget mere om, hvad der rører sig. Vi regner med at, det har hun bare tjek på.

- **I savner ikke noget?**

S: Lærerne kommer ud, så danner man sig et lille indtryk, det er jo eleven, der snakker. Mine forventninger er ikke så høje, jeg ved hvad der rører sig, til en vis grad.

B: Selvfølgelig er mine forventninger, at de kommer med noget teori fra skolen og det gør de også, det er helt klart. Der kommer elever, der synes, at de ikke har lært noget på skolen, men det er fordi de ikke kan få øje på det, og så må vi jo hjælpe dem med at få øje på det

- **I går ikke rundt med den oplevelse af, at eleverne kommer ud med noget viden, som de ikke kan bruge?**

S: Det er mere den omvendte, de ved ikke lige, hvad de skal bruge den til. Det skal de lige hjælpes i gang med. De kan være usikre på, om de har forstået teorien rigtigt. Hvordan er det lige jeg skal benytte den her. Jeg tænker ikke, at de ikke har fået det, de har brug for. Men de kan måske have haft lyttelapperne lidt for langt inde.

- **Nogle gange kan eleverne komme tilbage og sige: ” Vi skal hilse fra vores vejleder og sige, at I skulle bare prøve at være ude i virkeligheden, så vidste I, hvordan det er og så ...” Lidt for mange floskler, for rosenrødt eller sådan noget?**

B. Det oplever vi ikke så tit. Det er jo, man kan være på kursus og alt kan være så rosenrødt. De skal have tid til fordybelse tid til at skrive logbog, de skal have tid til dit og dat, og vi skal

skemalægge 34 timer til dem.. ikke? Det må vi lære at forholde os til. Derfor kan man godt have noget man har fået at vide, at sådan og sådan kan man gøre hvis der kommer en stille periode. At huske på det, det er fint nok, at de har sådan nogle ting med. Det kan godt være at der ikke er tid til, at det kan bruges ret meget.

- **Det allersidste spørgsmål: Hvad tænker I om sådan et interview?**

B: Hvad det skal bruges til. Du går selvfølgelig også tilbage på skolen og tænker ”Er der noget vi kan gøre bedre?” ”Er der noget vi kan gøre anderledes?”

B: Jeg tænkte også, da Inger kom og spurgte, jeg kan da ikke blive dummere af det. Det kunne godt være, at der var ting, der sådan kunne blive sat på plads eller man kunne tænke noget mere over.

S: Det gavner os vel? Det kan godt være at vi er meget enige med skolen, Vi er et godt praktik sted. Det kan kun gøre det endnu bedre.

Bilag 3

P = Plejepersonale

I = Interviewer

L= Områdeleder

Interview med plejegruppe 1 (Interviewet er afskrift fra bånd)

I: Hvilke problemstillinger er I optaget af i hverdagen. Hvad snakker I om?

P: Det er brugerne vi snakker om. Hvordan vi kan få det til at hænge sammen, hvad vi skal gøre. Holdningsdiskussioner. Give videre hvad, man selv har erfaret. Man prøver at fortælle, hvordan det var, at give en erfaring videre. Vi er meget alene, vi kan ikke lige spørge nogen ”Hvordan gør vi?”

P: Der er f.eks. hvis kommunikationen til brugeren ikke er god. Så er man altid i tvivl om, hvordan de har det og hvad de mener. De demente eller nogle, der er ude af stand til at svare for sig selv. Så er vi nødt til at gå ind og tolke det. Det er jo ofte de hjem, hvor vi oplever at der er problemer i forhold til plejen. ”Hvordan gør vi?”

Det kan også være når problemet er løst. Når nogle har tænkt konstruktive tanker, når man pludselig har fået en god ide. Det hænger ofte sammen med sund fornuft.

I: Hvem er jeres forbillede?

P: Sådan tænker vi ikke, nej vi tænker, at vi kan bruge hinanden på en konstruktiv måde. Vi hjælper hinanden. Vi er alle i samme båd. Det ligger i luften, hvem vi går til. Vi kender kommandovejen. Vi spørger dem vi tilfældigt møder eller dem, der har det største kendskab til borgeren. Nogle har mere kendskab til nogle ting det ved vi godt, det kan også hænge sammen med livserfaring. Vi har flere specialister, det er den retning det går i, der skal nok komme flere f.eks. sårsygeplejerske, smertesygeplejerske (eller sårassistent, rengøringsassistent er noget man bliver uddannet til. *Fnis*)

I: Hvad kan få dig til at handle anderledes end det, der er rigtigt?

P: Det er vel mulighedernes kunst. Man bliver altid nødt til at gå på kompromis, man gør hvad der kan lykkes.

Vi går da alle sammen ud over det vi skal...

P: ”Det du spørger om, er det om man er inde i nogle overvejelser om at gøre noget anderledes end det man godt ved er rigtigt, eller er det mere når man kommer til det og bagefter tænker, det kunne du have gjort bedre?”

I: ”Det er begge dele.”

P: Man kan godt sige, at man somme tider er lidt konfliktsky. F.eks. med hvilken slags rengøringsmiddel man vil bruge. Det kan være svært at sige til brugeren, at de skal købe noget andet. Det er når der er dilemmasituationer, der får én til at gøre det.

Eller ved sygdom. Så kan man ikke gøre det helt så godt, så går det hele lidt hurtigere.

Nu tænker jeg på det der med, at én lige går ned med en lottokupon, der er jo sådan lidt...

Vi har jo snakket om det, hvorfor og sådan noget.

I: Er det så primært i forhold til relationen til borgeren, at I overskrider jeres...?

P: Det er det, tror jeg.

Jeg tænker, hvem er det, der ved hvad der er bedst? Der er situationer, hvor vi med vores faglighed, ved hvad der er bedst, men brugeren har en helt anden mening om, hvad der er bedst. Det er farligt for os at tro, at vi altid ved hvad der er bedst. (Salat kontra stegt flæsk, rygning... trivsel)

I: Hvad med jeres egne arbejdsregler, kan I gå på kompromis med dem?

P: Ja det kan vi godt, det kunne være i forhold til rengøringsmidler.

L: Der er mange der har svært ved at skulle fortælle, have en holdning til at det er nødvendigt med andre rengøringsmidler. Det kan være kosteskiftets længde og i forhold til plads.

L: Der er faktisk folk, der gør rent med ganske almindelige engangshandsker, det er problematisk. Der er blevet forsøgt fortalt alt, hvad der kan ske. Ledelsen forventer, at de er personligt ansvarlige. Det er jo en nøje vurdering, de ved godt, hvad der er rigtigt at gøre, men fravælger det!

I: Hvad er det der kan få de andre, inde ved siden af, til at handle sådan?

P: Det er besværet

P: De passer bedre, engangshandskerne

P: De er ”grimme ” at have på

P: Det er en vane

P: Jeg tror, at der er skadeligt for mig at have handsker på, det tror jeg dybest set og det tror jeg også det er for andre. (en sygeplejerske der siger sådan) Jeg sveder og tumler med handsker på.

I: Hvornår arbejder du med forflytninger i dagligdagen?

P: Hele tiden. Bare hun skal have fødderne ud af sengen, hjælpes op at side, med at komme op at stå eller dreje rundt. Der er forflytninger konstant.

Der kommer en diskussion om man løfter eller skubber køkkenbakkerne. Hvad med vasketøj og affaldsposer. Der er røde vogne til vasketøjet, som ikke bliver brugt af alle. Det viser sig også, at alle ikke vidste, at de fandtes

Vi forflytter også os selv ud af bilen mange gange.

I: Hvordan ved du, at du forflytter?

P: Det er noget vi snakker om, om vi skal være en eller to.

P: Jeg tror, mange gange ikke, at man er bevidst om at det er en forflytning, fordi det ligger så naturligt lige at flytte nogle ben, gøre nogle af disse bevægelser.

P: Fordi det er sådan nogle små ting, mange små bevægelser.

P: Jeg tror, at det nogle gange er reflektorisk. Ved større ting, hvis en er faldet eller hvis der skal bruges hjælpemidler, så er vi mere bevidste, end hvis de ingen hjælpemidler har.

P: Der er mange forflytninger der er reflektoriske, det er dem, man skal blive bevidste om.

I: Hvad er fordelene ved at blive bevidst om disse forflytninger?

P: Så kunne jeg beskytte mig selv mod de skader der kan opstå, hvis jeg forflytter forkert.

P: Hvis man f.eks. ikke går bag om folk, når de skal op og stå, men tager med armen, så får man ondt i skulderen, det ved min fornuft godt, det er ikke sikkert min arm ved det før end det gør ondt.

P: Vi ved godt alle sammen i vores forstand, hvordan det skal gøres. I specielle situationer kan det være vanskelig at gøre det, vi har lært.

P: Vi skal være bevidste om begrænsninger, man skal have mod til at sige det, hvis man står med en forflytning, som man burde være to til.

P: Det kan også være, at man har brug for, at der kommer en og ser det man laver, for at man kan blive bevidst. Det er ikke altid man selv kan få øje på hvordan man egentlig gebærder sig.

P: Jeg ved, i forhold til sengen, Glidestykket der har jeg set rigtig mange gange, at man løfter og ikke bruger glidet.

P: Det handler om, at bruge hjælpemidlerne rigtigt. Bare det at hæve sengen, har jeg lagt mærke til, der er rigtig mange der ikke hæver sengen, Den med sengehesten har jeg også hoppet på mange gange. Når mavetasken hænger fast i sengehesten, så er det fordi man har gjort det forkert.

Interview med plejegruppe 2

Hvilke problemstillinger er I optaget af i hverdagen?

P: Det er jo problematikker omkring brugerne

P: Mest dem der kræver tid, hvis der er et eller andet specielt

P: De tunge

P: De fysiske tunge, vi har også mange der er psykisk tunge

Hvad snakker I så om, omkring borgerne?

P: Vi snakker meget holdninger

P: Vi har snakket meget om A som har sin egne meninger. Somme tider vil hun ikke op af sengen. Der har vi snakket meget om, om det er overgreb, hvis vi tvinger hende til det eller om det er omsorg

P: Hvilke komplikationer man kan få ud af at blive liggende

P: I dette tilfælde er familien gået ind og har sagt, at vi skal lade hende ligge i den seng.

P: Det er nogle dilemmaer, som vi holdningsmæssigt, skal forholde os til.

P: Det har lægen også...(sagt at borgeren skal blive i sengen). Der er vi så ikke helt enig med ham i. Lægen kan nemmere tage en beslutning, han ser det ikke hver dag, når man ser det, så reflekterer man mere over det og der kommer flere vinkler på.

P: Hvad er det der får ham til at sige sådan?

P: Det er et menneskesyn (Mange der siger ja og tilkendegiver enighed)

P: Han tænker mere på, at det er mennesket der skal respekteres, hvor vi stadigvæk er nødt til at tænke på om der går hul bag på (tryksår). Det er det vi i baghovedet ved, der kan ske ved at ligge for meget i sengen.

P: Og hvis hun (borgeren) gerne vil gå.. kommer hun så til det, hvis hun ligger der i 14 dage.. og sådanne ting. Og vi ved at hun kan få blærebetændelse, hvis vi lader hende ligge, kan hun så blive ved med at passe toilettet? Skal vi bare finde os i at det er betingelserne. Det er jo en etisk ...

P: Vi får den tilbage, hvis der kommer liggesår.

P: Lægen regner med at vi finder et leje.. han forstyrrer os, han trækker tæppet væk under os.. Man kan godt blive lidt stødt... føler sig krænket på de faglige duppeditter.

P: Jeg tror, at sådan noget med forflytninger glider i baggrunden, fordi der er noget andet der vejer tungere, noget vi er mere optagede af

P: Vi er udstyret med hver vores indsigt i hvad vi synes er ret og rimeligt i det enkelte hjem.

P: Jeg oplever forflytninger som noget meget konkret, det er mere konkret end etik

P: det er nemmere at lave retningslinjer for forflytning, man kan så spørge om det er nemt at få folk til at gøre det som retningslinjerne siger?

P: At man vælger den samme måde at gøre det på?

P: Det tror jeg ikke vi gør (Mange der siger ja og tilkendegiver enighed)

I: Har I et forbillede, som I gerne vil ligne. Det kan være en kollega, det kan også være en væk fra huset eller en teoretiker? En der arbejder som I gerne selv ville kunne arbejde, eller en der mener noget I synes er godt. I behøver ikke at kunne sige "ja" til hele personen, men nogle egenskaber I synes er eftertragtede.

P: Når jeg tænker i forbilleder, så tænker jeg meget i enkelte personer.

P: Jeg tænker dig M at du er ukuelig i din optimisme og du har altid orden i alle de papirer der

P: Jeg tænker A, der har alle de landfolk i deres beboelser, der ikke altid er så nemme at have med at gøre og klarer det uden hjælp

P: Det er hun også gammel nok til (latter)

P: Jeg tænker egentlig, at A er god til at spørge

P: Åh, det er så fedt at få nogle beskæftigelsesvejledere, der tager sig af folk og laver noget anderledes sjovt noget. Jeg kan godt huske da vi ikke havde det...

P: G som holder styr på denne lopperede

P: B der altid ser positiv på en ny liste, uanset hvem hun skal afløse

P: P der, ligeså stram hun kan være, så arbejder hun som en hest

P: L, der forsøger at finde sin sti

P: A der, selvom hun ikke har så meget tid prøver at holde visionerne

P: B som prøver ihærdigt at gøre det godt alle steder, og det gør du

P: Det vi mangler er at rose hinanden - vi kan ikke selv se det vi er gode til

P: Det fortæller meget om vores kultur, hvad det er vi værdsætter

L: Når jeg tænker tilbage på min karriere, så er der nogle personer der skiller sig ud på en eller anden led, som virkelig har haft nogle kompetencer. Det er typisk også personer, som har lært mig en masse, som jeg har haft utrolig meget glæde af. Jeg tror alle, at vi har kendt nogle mennesker, som har haft betydning for vores uddannelse og efterfølgende arbejdsliv.

Pludselig står man på sin arbejdsplads og så er den en kollega der for en skiller sig ud af flokken. Det er så flot det personen kan. (fortæller om en sygeplejeelev der havde sygeplejevejlederen som sit forbillede, hun kom til at ligne/overtog vejlederens attituder)

P: Vi skal være bevidste om, at vores elever er i en slags mesterlære

P: Sådan en pige, hun vil ikke, selv om ti år, tænke på sin praktik i hjemmeplejen uden at tænke på M (vejlederen). Hun vil have glemte alle os andre.

P: Det jeg lægger mærke til, det er begejstring, på den ene eller anden led

P: Det er tilladt at sige.. det her kan jeg ikke finde ud af eller kunne sige I skal lige vide, i går da gjorde jeg noget, der ikke var særligt godt, ikke var særligt gennemtænkt.

P: Vi havde en sygeplejerske, som var så god til at snakke med folk. Det vil jeg gerne kunne.

P: Søger du så ikke bevidst at finde ud af hvad det var hun kunne og så bruge det

P: Det gør jeg også

P: Kommunikation er jo virkelig et kunststykke også kan man godt blive imponeret når det ser så let ud

(Lang pause, ikke flere der siger noget til spørgsmålet)

Hvad kan få jer til at handle anderledes end det I godt ved er det rigtige?

P: Jeg bliver nødt til at spørge dig, på hvilke præmisser?

P: Vi må balancere inde hos vores brugere, men fejl???

P: Vi arbejder inden for mulighedernes kunst.

P: Hvad er rigtigt? Hvad er forkert?

I: Eleverne kan f. eks. sige til mig (Interviewer), at deres vejlede/kollega har sagt ”*det her har du aldrig set mig gøre*” Det må jo handle om, at man gør noget man ikke synes er rigtigt.?

P: Der er selvfølgelig en grund til det.

I: Jeg kunne godt være interesseret i, hvilke situationer det er?

P: Det er at kravle op skifte en lyspære, ellers kan vi jo ingenting se

P: Det er et rigtig godt eksempel

P: Hvad med paneler og sådan.. har I andre aldrig gjort det? Svar: Jo da fra mange

P: Kravle op på en stol

L: Er der nogle der kan finde på at gøre rent uden handsker på?

P: Ja

(Snak om hvorfor det er svært at bruge handsker)

L: Det er jo et bevidst valg man tager. Man tager et valg når man står der ude og vi står jo ikke og kigger jer over skulderne. Nogle af jer vælger sikkerheden fra. I vælger det fra der siger, at I passer på jer selv og det er et bevidst valg.

I: Er det ofte eller primært i forhold til arbejdsregler, at I tager sådan nogle valg.

P: Det er af hensyn til brugerne

P: Man ser gråzonerne mere når man står i det. Virkeligheden er ikke så firkantet, som regler på et stykke papir.

P: Det handler meget om det menneskelige. Det er svært at være firkantet, når man ved at man kan gøre et ensomt menneske glad, ved at bruge ti min. på at købe Billedbladet. Man giver jo også noget til sig selv, når den ældre bliver glad. mange der udtrykker enighed)

P: Man har mere dårlig samvittighed ved ikke at gøre det, der skal være plads til at være menneskelig, i disse tider hvor det hel er så stramt styret.

P: Vi står i situationer som brugeren måske ikke bryder sig om, f.eks. lister vi til at se om borgeren har fordærvet mad i køleskabet, for at beskytte borgeren.

P: Det kan være svært at sige, hvad der er rigtigt i situationen.

P: Vi står og vipper mellem pligt... og hvad der er rimeligt for borgeren. Vi bliver nødt til i marginalsituationer at sige ”Hvad er sund fornuft” At bruge retfærdighed kan godt støde mig lidt, hvad er retfærdigt? Det er svært at gradbøje regelsæt.

(Pause i snakken, emnet virker til pt. at være udtømt)

I: Jeg skifter emne nu, de to næste spørgsmål handler om forflytninger.

I: Hvornår arbejder I med forflytninger i dagligdagen.

P: Det gør vi hele tiden, jeg har en oplevelse af, at forflytninger det er noget der fylder forholdsvis meget.

I: Kan I beskrive hvad I oplever som en forflytning?

P: Det lige fra det lettere til det tungere afhængigt af hvad brugere kan, f.eks. hver gang vi skal guide en bruger.

P: Vi tænker ikke altid lige over, at det her er en forflytning

P: Jeg tænker ikke ved en forflytning ”det er en forflytning” jeg gør det bare.

P: Vi får ikke livsstilssygdomme med alt det vi går i dagligdagen

P: Vi bliver slidt hist og pist

P: Det er ikke så belastende som tidligere

P: Jeg har været med i alle årene, da vi integrerede (sammenlægning af inde og ude) røg vi lige 20 år tilbage. Der er mere stress i dag, der er flere arbejdsopgaver i dag.

P: Men dengang da løftede vi virkelig, det gør man jo ikke i dag

P: Den belastning der er tilbage, er det ikke også fordi at rammen hele tiden bliver lavet om, det er svært at hitte red i regel, rammer og forventninger, det er et stivere system, flere brugere.

P: Vi (mennesker/borgerne) får også lov til at være mere forskellige end den gang

P: Samfundskulturen har ændret sig, den gang indordnede man sig (borgeren indordnede sig), det gør man ikke i dag.

P: Nu skal vi indordne os under den enkelte (tingene skal gøres på borgerens præmisser)

Når I siger I forflytter, ved I så at det er forflytninger I laver? Er I klar over om det er en forflytning eller et løft?

P: Det er et godt spørgsmål (latter)

P: Der er ikke nogen forflytning eller løft, det er hæflen (latter)

P: Nåh, så er det derfor du har holdt så længe i faget (Latter)

P: Jeg tror, at vi har en blanding af løft og..

P: Hvad vil det sige at hæfle?

P: Der tænker jeg, at komme ud af fjerene (sengen). At blive ”jaget” med.

P: Vi kunne godt tænke os, at vide hvordan, hvis vi skulle efterligne det.

P: Jeg tror nu at B og jeg er meget enige om det der (at hæfle og hvordan man gør det)

P: Hvordan hæfler B så? (latter)

P: Vi har samme opskrift.

P: Nogle gange laver vi de gammeldages løfteteknikker. F.eks.: når stiklagnet er i sengen, så tager vi ved i hver sin side og vupti (laver løfte bevægelse). Det er en af de gamle (måder/vaner)

L (leder): Ja men tænker I så ikke mere over hvordan I står og hvilke højde sengen er i og sådan nogle ting?

P: Jo, men nogle gange kunne jeg godt tænke mig, at vi fik brugeren noget mere med

L (leder): Det er jo helt op til jer selv.

P: Det afhænger af, hvis nu A kommer og der skal hæfles hurtigt op her.

P: Man kan godt være afhængig af hvad der er længere ude (den næste opgave)
L (leder): Det skulle ikke ret gerne være travlheden der får..
P: Jo det kan det godt være
L (leder): Det er lidt en fortvivlet situation, hvis der er travlheden, der får jer til at gå på kompromis med sikkerheden. Jeg er sikker på, at det ikke tager væsentlig længere tid at få borgeren til at samarbejde.
P: Det gør det nok ikke, men når du har stressfaktoren i nakken, så tænker du ikke så fornuftigt. (Mange der siger ja og tilkendegiver enighed)
L (Leder): Tænker du så ikke ”Din ryg, dine arme og ben”?
P: Det vil jeg ikke garantere 100 %
P: Det kan man sagtens gøre, det man går i fast til dagligt, hvis det er noget man er usikker overfor, så kommer der sådan lidt hæflen og sådan nogle løft (Mange der siger ja og tilkendegiver enighed).
P: (P til P)Er det så der at du mærker (at kroppen reagerer) hvis du mærker noget.
P: Ja det tror jeg, når du har haft sådan tre nogle (situationer, hvor der er blevet hæflet) så kan det godt mærkes.
L (Leder): Hvad skal det til for at du vil gøre det anderledes? (henvendt til én i gruppen)
P: Folk nok
L.: Ja men hvad er det du skal nå?
P: Ja men når du har nogle (en ældre borger) der hænger i snoren (nødkaldet), så... de vil jo op, hvis du ikke når der hen, så trækker de jo i snoren, eller forsøger at råbe og det stresser (Mange der siger ja og tilkendegiver enighed)
L: Det vil sige at det er stresset og presset fra beboerne der stresser?
P: Mange der siger ja og tilkendegiver enighed.
L: Til dato er det ikke bevist, at der er nogle der er døde af at komme et kvarter senere op af middagssøvnen, vi skal jo ikke være færdige til et bestemt tidspunkt.
P: Der kommer det med medicin efter morgenmaden og til middag, så stresser vi.
L: Vi rykker jo middagsmaden til 12.15, så skulle der gerne falde mere ro på det.
L: Det er jo et spørgsmål om at snakke med dem (borgeren) altså dem man kan snakke med (Mange der siger ja og tilkendegiver enighed)
P: Ja dem man kan snakke med, når M løber rundt uden tøj på..... hun kommer jo også om eftermiddagen i træsko eller hvad hun nu kommer med (noget forkert)
P: Nu tabt jeg tråden
P: Ja vi skal til hjem
P: Der er musik i eftermiddag (for beboerne)

Interviewet slutter

Bilag 4

Social- og sundhedshjælperuddannelsen er en vekseluddannelse mellem teori og praksis. Eleverne er på skolen i 3 perioder i alt 24 uger og i praktik i tre perioder i alt 31 uger. Når jeg fremover skriver uddannelsen, mener jeg både teori og praksis. Teorien benævnes enten som teori eller som skole og praksislæring som praksis.

Eleven skal overordnet erhverve sig erhvervsfaglig kompetence. Den erhvervsfaglige kompetence består dels af en faglig kompetence og personlige kompetencer. De personlige kompetencer deles i to, i evnen til at samarbejde og i evnen til at lære og udvikle sig.

Bilag 5

Forflytningsteknik

Forflytninger tager udgangspunkt i de naturlige bevægemønstre og udnytter naturlovene.

Naturlov:

- **Tyngdekraften**

Tyngdekraften skaber tryk mellem to genstande. Det tryk skaber gnidningsmodstand ved bevægelse.

Tyngdekraften giver os et problem, når vi skal flytte en tung genstand på grund af gnidningsmodstanden. Gnidningsmodstanden kan vi overvinde ved at røkke genstanden fra side til side eller ved at putte noget glat under genstanden.

- **Vægtstangsprincippet**

Jo tættere en vægt, der skal flyttes, er på omdrejningspunktet jo lettere er vægten.

Tænk på en vippe. Omdrejningspunktet for bevægelse er midten af vippen. Vægten der skal flyttes, er på skift, den ene af de to der vipper. Hvis den ene er tungere end den anden, kan hun gøre sig let ved at rykke nærmere centrum.

Det samme princip kan vi udnytte, hvis vi ønsker at være "stærke" i forhold til en vægt, der skal flyttes. Vi kan flytte os længere væk fra omdrejningspunktet. Det er det vi gør, når vi f.eks. bruger en skovl. Skovlskaftet bliver vægtstangen, og ved at lade kropsvægten trykke skaftet ned af, får vi hjælp til gravearbejdet af vores kropstygnde.

- **Bådprincippet**

Bådprincippet går ud på, at samle trykket i et punkt og så putte rundstokke(glidemateriale) under dette tryk. Båden ruller (glider) nu hen over stokken. Derved undgår man at løfte båden.

De naturlige bevægemønstre

Mennesket har altid kontakt med underlaget, som vi går, står, sidder og ligger på. Der hvor kroppen rører underlaget er der et trykpunkt. Alle naturlige bevægelser går i princippet ud på, at mindske gnidningsmodstanden eller gøre os helt fri af den gnidningsmodstand, tyngdekraften forårsager.

Genialt er det at kroppen er sin egen vægtstang. Tyngdekraften giver os et "problem" når vi vil flytte os, men hjælper os samtidig til at gøre dette arbejde så økonomisk som muligt ved at "trække" i os, når tyngdepunktet flyttes ud over understøttelsesfladen. Det er f.eks. det vi gør, når vi flytter os frem og tilbage på stolen. Kropsvægten føres skråt frem over det ene ben, hvorved trykpunktet - modsatte balle - løftes fri af underlaget og derved kan der ske en bevægelse frem eller tilbage af den del af sædepartiet.

Hvis evnen til selv at flytte sig er gået tabt, kan vi udnytte den hjælp vi får fra tyngdekraften, ved at efterligne de naturlige bevægemønstre, derved reduceres belastningen på hjælper og borgeren bliver stimuleret til kendte bevægelser.

Lykkes det ikke at nedsætte friktionen tilstrækkeligt under trykpunkterne ved at udnytte de naturlige bevægelser, må vi nedsætte friktionen med et glidemateriale fx. en ganske almindelig plastikpose.

Kraftretning

I forflytningsteknik arbejder vi med træk og skub og herved bliver kraftretningen, for hjælperens bevægelser, i det horisontale plan.

Arbejdsstillinger og bevægelser

Hjælper bruger sin kropsvægt til at flytte borgeren med, ved at flytte kropsvægten fra det ene til det andet ben. Hjælper bruger ikke muskelkraft til at flytte borgeren.

For at det kan lykkes at flytte borgeren ved hjælp af hjælpers kropstydde, er det nødvendigt at være meget loyal over for tempo i de naturlige bevægemønstre. I de naturlige bevægemønstre flytter vi os kun 5 til 10 cm. ad gangen. Ved at udnytte tempoet fra de naturlige bevægemønstre får borgeren desuden de bedste betingelser for at udnytte sine ressourcer og bevare kontrol over situationen.

Hjælper kan i visse situationer gøre sig tungere ved at lave lang vægtstang. f.eks. ved at bruge et lagen til at "forlænge" armene med.

I forhold til arbejdsstillinger og bevægelser er det vigtigt at være opmærksom på indstilling og placering af hjælpemidler. Fx. hvordan skal/ kan sengen indstilles og hvordan der er plads til bevægelse.

Etik

Forflytningsteknik er meget mere end en teknik.

Forflytningsteknik repræsenterer en holdning og en måde at tænke på.

En holdning til hjælpers arbejdsmiljø og en holdning eller menneskesyn i forhold til borgerne. Forflytningsteknik tager udgangspunkt i den enkelte borgers selvstændigheds- og funktionsniveau

Der arbejdes ud fra en målsætning, der tager udgangspunkt i borgerens ressourcer. Der arbejdes aktiverende og stimulerende. Forflytningsteknik er med til at give borgeren kontrol og bevare en identitet.

Forflytningsteknik er den teknik der bedst reducerer belastningen på hjælper.

Det særlige ved forflytningsteknik er at det på en og samme tid og med de samme handlinger fremmer begge mål, netop ved at tage udgangspunkt i brugerens ressourcer, de naturlige bevægemønstre, ved at reducerer gnidningsmodstande og arbejde med en horisontal kraftretning.

Personforflytninger i et historisk perspektiv.

I hjemmeplejen er der tradition for personløft. Personløft og personforflytninger er to diametralt forskellige ting.

I 1995 bliver der, fra regeringens side, sat fokus på arbejdsmiljøet, med en lov om rent arbejdsmiljø år 2000. Loven involverede alle relevante arbejdsmiljø- og sikkerhedsorganisationer og medførte på plejeområdet en "Stop løft kampagne"

En af de store "skurke" på arbejdsmiljøområdet i hjemmeplejen er personhåndtering.

Plejepersonalet har mange bevægeapparatsgener på grund af langsom nedslidning og mange akut opståede arbejdsskader.

Der var de forløbne 25 år brugt mange ressourcer på at forebygge nedslidning og skader, ved at uddanne personalet i løfte- og bæreteknik og udvikle hjælpemidler. Bestræbelserne kunne ikke aflæses i statistikkerne, med færre gener og skader til følge. Forskningen viste, groft sagt, to årsager til denne problematik.

1. At personalet løftede mere end de anbefalede grænser for manuelle løft på 25 kg. Og at den "byrde", de løftede var/er uforudsigelig. Mennesket er jo ikke en passiv pakke.
2. Manglende implementering, at det, der var undervist i, ikke var lært.

Det betød, at der kom fokus på personforflytninger som et alternativ til løft og at der kom meget fokus på læring og implementering.

Social- og sundhedseleverne blev efterfølgende, på skolerne, undervist i personforflytninger frem for løft.

Ude i praksis var og er det stadigvæk meget forskelligt, hvilke tiltag, der er gjort for, at implementere personforflytninger.

De fleste steder er der en "blandingskultur" af løft og forflytninger. Ordet forflytninger er integreret, men selvom personalet siger forflytning, kan det meget vel dække over et løft. Plejepersonalet er ikke altid bevidst om, at de udfører forflytninger/løft, det er ofte kun hos de borgere med et meget lille selvstændigheds- og funktionsniveau, at de oplever, at der er et behov for hjælp til forflytninger. Der, hvor borgeren kun har brug for lidt hjælp, tænkes der ikke i forflytninger.

Der bruges mange hjælpemidler i plejen, og dilemmaet er fortsat, at der ikke altid er en viden om, hvordan hjælpemidlet anvendes korrekt og i hvilke situationer hjælpemidlet er funktionelt og i hvilke situationer det gør mere "skade" end gavn.

Det betyder, at de to ovennævnte årsager til nedslidning og arbejdsskader stadigvæk eksisterer:

- Løft af borgerne frem for forflytning pga. manglende implementering af "ny" viden og kunnen

Bilag 6

En refleksionsmodel - Relation, rygsæk, ramme -

Hjælper indgår i handlingen i et samspil med borgeren. Hjælper skal medvirke til, at der opbygges en **relation**. Hjælper skal forholde sig til det, som parterne, hver især, bringer med sig ind i situationen fra det levede liv, hvilket kan betegnes som **rygsækken**. Og hjælper skal forholde sig til den kontekst mødet sker i, her kaldt **rammen**.⁵⁸

Relationerne. Handlingen (hjælp til forflytning) sker på baggrund af en relation. Relationen handler om det, der sker, når mennesker mødes, om samspil, kemi, og kommunikation. Om kropssprog, kropskontakt, berøring. Om blufærdighedsgrænser og intimitetszoner. Hvordan mødet opfattes og tolkes er afhængig af partnernes for-forståelse og perspektiv. Der foregår en oversættelse af det fremmed til ens eget bekendte univers⁵⁹ (selvreferentialitet.) Hjælper skal være bevidst om egen rolle i relationen. Det handler om, at sætte spørgsmålstejn, at reflektere og metareflektere over sin for-forståelse og kontekster, for at kunne sætte sig ind i den andens perspektiv.

Rygsækken indeholder det historiske levede liv og nutiden:

Opdragelse, normer, kultur, tidligere oplevelser, vaner, rutiner, traumer, biologisk konstruktion, funktionstab, sygdomme, hjerneskade, -og forhold, der hører den konkrete situation til, som sult, tørst, uforløst seksualitet, stress, udkørthed smerter, fantasier mm.

⁵⁸ Inspirationsmappe til konflikthåndtering/ voldsforebyggelse, Relation, Rygsæk, Ramme, Århus kommunes BST 2002

⁵⁹ Helle Alrø og Marianne Kristiansen i Psykologiske grundtemaer 2002

Både borger og hjælper medbringer en rygsæk. I hjælperens rygsæk er der, i kraft af uddannelse og erfaring, ”professionalisme”, der giver denne et mere ansvar for relationen og handlingerne.

For at besidde denne professionalisme må hjælper have en del konkret viden om ovennævnte, om forflytninger og evne at reflekterer over sig selv i forhold til denne viden.

Rammen betegner dels den tilstedeværende konkrete fysiske kontekst som tidspunkt, lokalemæssige forhold, farver indeklime, plads til fysisk aktivitet osv. og dels den bagvedliggende kontekst som borgerens pårørende, nærområdet, arbejdsstedets normer, værdier, menneskesyn, normering organisering af arbejdet og sidst men ikke mindst ledelsen.

