

Deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne
et kvalitativt studie på tre erhvervsfaglige grundforløb
Hjort-Madsen, Peder

Publication date:
2012

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Hjort-Madsen, P. (2012). Deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne: et kvalitativt studie på tre erhvervsfaglige grundforløb. Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Peder Hjort-Madsen

Deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne

Et kvalitativt studie af skolekulturer
på tre erhvervsfaglige grundforløb

Ph.d.-afhandling
Forskerringsskolen i Livslang Læring,
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning,
Roskilde Universitet
December 2012

Peder Hjort-Madsen

Deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne

Et kvalitativt studie af skolekulturer på tre erhvervsfaglige grundforløb

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Forskerskolen i Livslang Læring*, Roskilde Universitet

1. udgave 2012 Forskerskolen i Livslang Læring

© Forskerskolen i Livslang Læring og forfatteren

Omslag: Vibeke Lihn

Sats: Forfatteren

Tryk: Kopicentralen, RUC

Forhandles hos RUC-Bogladen/Samfundslitteratur

E-mail: ruc@sl.cbs.dk

ISBN: 978-87-91387-60-9

Udgivet af:

Forskerskolen i Livslang Læring

Roskilde Universitet

P10, Postboks 260

4000 Roskilde

Fax: 46 74 30 70

E-mail: forskerskolen@ruc.dk

www.ruc.dk/paes/forskerskolen/

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Denne afhandling er blevet til i et samarbejde mellem Forskerskolen i Livslang Læring (FiLL) på Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet, Vækstforum Sjælland, Den Europæiske Socialfond under Den Europæiske Union og tre sjællandske erhvervsuddannelsesinstitutioner.



DEN EUROPÆISKE UNION



Den Europæiske Socialfond

Vi investerer i din fremtid

Forskerskolens forord

En ph.d.-afhandling er et 'svendestykke' som viser at forfatteren har "gennemført et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning" som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Det er dette svendestykke der hermed publiceres. Men ph.d.-afhandlingerne er også at betragte som videnskabelige udviklingsarbejder, som yder sit bidrag til at aftegne det nye forskningsområde. Forskning i livslang læring er i nogle henseender en videreførelse af *pædagogisk* forskning. Men Livslang Læring som forskningsområde favner bredere – læring i hele livsløbet, i uddannelse, arbejdslivet og i andre livssammenhænge – og påkalder sig en tværfaglig tematisering af læring som subjektiv aktivitet i en samfundsmæssig kontekst.

Forskerskolen i Livslang Læring skal bidrage til udvikling af dette forskningsområde ved at uddanne dygtige forskere, som har denne tværvidenskabelige og problemorienterede horisont.

Peder Hjort-Madsen bidrager med sin afhandling "*Deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne - Et kvalitativt studie af skolekulturer på tre erhvervsfaglige grundforløb*" fint til dette. Det sker ved at sætte fokus på en særdeles aktuelt og relevant problemstilling om hvordan unge, som ofte har svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, får muligheder for at deltage i uddannelse på en erhvervsskole.

I modsætning til den udbredte fokusering på unges individuelle 'mangler' i forhold til at gennemføre en uddannelse vælger Peder Hjort-Madsen at undersøge problemstillingen med et *kulturelt* perspektiv. Afhandlingen udmærker sig ved at udvikle et nyt begreb om *skolekultur*, der flytter blikket fra den enkelte elev eller lærer til de fælles forventninger og forståelser som findes blandt erhvervsskolernes centrale aktører. Afhandlingen udpeger tre forskellige kulturelle arenaer som konstituerende for skolekulturen, nemlig ungdomskulturer, fagkulturer og de institutionelle kulturer. Det giver både mulighed for at se hvilke muligheder for aktiv deltagelse og indlevelse eleverne har i erhvervsskolerne, men også for at indfange de forskelligheder og modsætninger som findes mellem de forskellige aktørers kulturelle indforståetheder. Det er en værdifuld analytisk forståelse som giver afhandlingen mulighed for at afdekke modsætningerne mellem de forskellige meningsuniverser som erhvervsskolerne rummer. Samtidig gør den det muligt at få en mere kvalificeret

og differentieret forståelse af de mangfoldige muligheder for deltagelse som skolerne kan tilbyde de unge.

Gennem et rigt materiale baseret på kvalitative studier med observationer og interviews med elever i syv forskellige klasser på forskellige erhvervsskoler undersøger Peder Hjort-Madsen hvordan skolernes tilbud og muligheder ser ud fra et elevperspektiv. Han viser nuanceret og indlevende hvordan eleverne forsøger at orientere sig i forhold til uddannelsesvalg, ansvarlighed og lærernes undervisning. I de afsluttende kapitler viser forfatterens analytiske tilgang sig meget frugtbar ved at sammenfatte, hvordan skolekulturerne på de tre grundforløb skaber forskellige betingelser for elevernes deltagelse.

Peder Hjort-Madsens forskningsprojekt er gennemført i tilknytning til et udviklingsprojekt med titlen 'Brugerbåret Ungdomsuddannelse' som er gennemført med støtte fra Region Sjælland og EU's Socialfond. Det lægger sig i forlængelse af en række Phd-projekter ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning hvor forskningen sker i samspil med udvikling af praksis. Det er et samarbejde som giver mange fordele for begge parter. Forskningen tilbyder et eksternt blik på udviklingsprojektet og giver en dybgående forskningsbaseret viden om udvalgte dimensioner i udviklingsprocessen. Omvendt har forskningen fordele ved at få åben adgang til det felt som undersøges, og mulighed for at få indblik i de dynamikker som et udviklingsprojekt bringer i spil.

Den type samarbejde indebærer nogle udfordringer med hensyn til at afklare de gensidige forventninger. Forskerskolen takker skolerne for at de i dette projekt har vist meget stor tillid og åbenhed og har givet Peder Hjort-Madsen fri adgang til at følge de syv klasser ved at lave observationer i klasserummene og interviews med eleverne. Udviklingsprojektet har desuden givet Peder Hjort-Madsens frie rammer for at definere sine forskningsspørgsmål og forfølge sin forskningsinteresse. Undervejs i projektet har Peder Hjort-Madsen leveret viden tilbage til skolerne blandt andet i forbindelse med seminarer med lærere. Afhandlingen er læsevenlig, velskrevet og godt struktureret og tilbyder praktikere indsigt i mangfoldigheden og kompleksiteten i de vanskeligheder som unge skal håndtere i en erhvervsuddannelse. Forskningen kan ikke forventes at give direkte anvisninger for den pædagogiske praksis, fordi denne praksis må bygge på de professionelle praktikeres samlede erfaringer og deres vurderinger af den konkrete situations muligheder. Men afhandlingen tilbyder et værdifuldt indblik i unges oplevelser af erhvervsskolerne som lærere og ledere kan omsætte i en forbedret praksis.

Som vejleder for Peder Hjort-Madsen har jeg haft et stort udbytte af at følge hans vej ind i erhvervsskolefeltet, hans omfattende produktion af empiri og de spændende analyser af den. Forskningsprocessen har både haft sine døde perioder og sine meget produktive perioder, blandt andet fordi Peder Hjort-Madsen undervejs har engageret sig stærkt i sine kolleger og i udviklingen af instituttets forskningsmiljø. Det har for mig været en glæde at være med og få lov at blive klogere både som forsker og som vejleder.

Christian Helms Jørgensen

Lektor ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning

Forskerskolen i Livslang Læring blev etableret i 1999 med støtte fra Forskerakademiet. Den byggede videre på det forskeruddannelsesprogram indenfor uddannelsesforskning som var igangsat allerede i begyndelsen af 90'erne. Siden forskeruddannelsen ved det daværende Institut for Uddannelsesforskning, nuværende Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, blev etableret er der ca. 70 der har erhvervet ph.d.-graden. Der er nu ca. 60 indskrevne studerende, og Forskerskolen optager hvert år omkring 15 nye ph.d.-studerende.

Forskerskolen trækker på teoretiske og metodiske inspirationer fra andre humanistiske og samfundsvidenskabelige forskningstraditioner. Den søger at tematisere nogle af de sammenhænge som disciplinopdelt videnskab og praktisk bestemt professionsviden traditionelt afskærer. Af fokuseringen på læring som en subjektiv proces, der indgår i nær sammenhæng med objektive samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge, følger en række forskningsmæssige problemstillinger, som vedrører både læringsarenaer, de lærende og selve forståelsen af hvad læring, viden og kompetence er. Forskning i Livslang læring omfatter derfor en emnemæssig mangfoldighed og har en lige så mangfoldig praktisk perspektivering af forskningen. Ph.d.-afhandlingerne har ofte emner, der ikke umiddelbart ligner noget pædagogisk, men som bliver skrevet ind i det nye forskningsområde, som endnu kun vagt lader sig aftegne. Det kræver ofte teoretisk og metodemæssig innovation. Det er samtidig bestræbelsen i forskeruddannelsen at trække forbindelsen til eksisterende forskningstraditioner og paradigmer både i pædagogisk forskning og en række tilgrænsende discipliner. Metodologisk er der en række gennemprøvede, fortolkningsbaserede empiriske metoder, som kan udnyttes, og bliver udnyttet, men hvert projekt rummer sine valg og tilpasninger.

Forskeruddannelsen er en international uddannelse, som løbende har fremtrædende internationale gæsteprofessorer og en jævn strøm af udenlandske gæstestuderende, ligesom både studerende og vejledere deltager meget intensivt i internationale forskningsnetværk. Der er etableret samarbejdsaftaler med en række toneangivende forskningsmiljøer ved universiteter over hele verden.

Indholdsfortegnelse

Forord	11
1 Et kritisk bidrag til forskning og praksis	15
Fokus på skolekulturer og deltagelsesmuligheder	19
Forskningsspørgsmål.....	20
Afhandlingens struktur	21
2 Unge og erhvervsuddannelser.....	23
En historisk kontekstualisering.....	23
EFG – mellem erhvervskvalifikation og almindelse.....	24
Helhedsorientering og ansvar for egen læring.....	25
Reform 2000 – individualisering på godt og ondt	26
95 % – en bred politisk målsætning.....	27
Udfordringerne afføder projekt- og udviklingskulturer.....	30
Dele af et forskningslandskab.....	32
Ungdom – et livsvilkår.....	32
Uddannelse og de institutionelle rammer	35
Faglighed og kvalificering til arbejdsmarkedet	39
Læring	40
Et kulturelt perspektiv på unges uddannelsesdeltagelse	41
3 Kultur og praksis	43
Hvorfor kultur?	43
Kultur – fælles selvfølgeligheder	45
Praksis og deltagelse.....	51
Forskelle og sammenstød.....	56
Institutionelle kulturer.....	60
Fagkulturer	63
Ungdomskulturer	67
Skolekulturer udspændt mellem institution, fag og ungdom	70
4 At ville forstå.....	71
Feltarbejdet	71
Udvælgelse af skoler, grundforløb og informanter.....	72
Observationer – et indblik i kulturer og hverdagens selvfølgeligheder..	76
Interview – unges tanker om fortid, fremtid, uddannelse og arbejde	80
Min position i felten	82
Bearbejdning af empirien	84
Kodning af datamateriale.....	85

Fra kodning til udvælgelse og analyse.....	86
Analytiske opmærksomheder.....	88
5 Skolebilleder.....	91
Mad til mennesker.....	92
Bygnings- og brugerservice.....	97
HG.....	100
Trygge rammer og konflikter.....	101
Hvor står katederet?.....	103
Dem der har det svært.....	106
Tre forskellige erhvervsfaglige grundforløb?.....	108
6 Elevernes orienteringsforsøg.....	111
Når man skal vælge.....	112
Arbejdet.....	113
Faget.....	115
Tilfældigheder.....	119
Afklaring.....	121
Mange muligheder.....	124
Svært at tage ansvar.....	124
Forestående eksaminer.....	125
Det er op til dig selv.....	127
Skoletræt.....	130
At få tildelt ansvar.....	134
At blive behandlet som voksen.....	137
Lærernes undervisning.....	139
'Det går bare ad helvede til'.....	140
'Anderledes'.....	143
'Mere en person end lærertypen'.....	146
Meningsfuldhed i elevernes orienteringer.....	149
7 Sammensatte skolekulturer.....	155
Institutionelle kulturer.....	155
Fastholdelse og frafald er en del af hverdagen.....	158
Skolelogik – accept eller modstand?.....	163
Skole mellem uddannelsessystem og arbejdsmarked.....	164
Institutionelle aktører.....	165
Hvordan får institutionelle kulturer betydning?.....	166
Fagkulturer på tre forskellige grundforløb.....	167
Brug for faglært arbejdskraft.....	168
Mesterkok eller uafklaret.....	169
Et arbejde indenfor servicefagene?.....	171

Forberedelse til et merkantilt arbejdsmarked eller afklaring?	172
Faglige kulturer og fagidentitet	174
Ungdomskulturer	175
Fællesskaber	176
Modstand	178
Mellem 'bekymringsfrihed' og ansvarsfuldhed	179
Kulturelle modsætninger	181
8 Skolekulturer og deltagelsesmuligheder	183
Institutionel inklusions- og afklaringskultur	184
Institutionel opbevarings- og selvværdsopbyggende kultur	185
Erhvervsfaglig omsorgskultur	187
Muligheder og begrænsninger af elevernes deltagelse på tværs af skolekulturer	189
Bidrag til forskning og praksis	192
Kritisk refleksion	193
Ingen enkle løsninger	195
Referencer	199
Resumé	213
Abstract	217

Forord

De sidste godt tre år har været meget lærerige og hårde, men først og fremmest har det været et kæmpe privilegium at have haft mulighed for at arbejde med og rundt om en højaktuel uddannelses- og samfundsmæssig problemstilling, og hvorledes denne har afgørende betydning for unge på de erhvervsrettede ungdomsuddannelser. Det har været et privilegium at have tre år til at fordybe mig og tilegne mig teoretisk, metodisk og feltspecifik viden om unges deltagesmuligheder og om fastholdelse og frafald i erhvervsuddannelserne.

Forud for arbejdet med denne afhandling havde jeg ikke arbejdet med erhvervsuddannelser, og det var derfor med en vis usikkerhed, at jeg trådte ind i forskningsfeltet. I første omgang håndterede jeg denne usikkerhed ved at læne mig op ad viden om og erfaringer fra mit arbejde med multikulturalitet i folkeskolen, dilemmaer i folkeskolelærerarbejdet og en bredere uddannelsessociologisk orientering, som jeg dels havde opbygget gennem mit kandidatstudie og min tid som undervisnings- og forskningsassistent.

Jeg fik dog ikke meget tid til at dvæle ved usikkerheden, da jeg fra 'første dag' af mit stipendium blev placeret i felten. Det gjorde jeg, fordi finansieringen af mit stipendium er resultatet af et samarbejde mellem Forskerskolen i Livslang læring (Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, RUC) og tre erhvervsuddannelsesinstitutioner i Region Sjælland. Konkret havde de tre uddannelsesinstitutioner søgt midler (EU Social Fond og Væksforum Sjælland) til at arbejde med udvikling af nye strategier til håndtering af frafald og fastholdelse. Forud for min ansættelse på Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning var projektet blevet skudt i gang med en 'Kick-off Camp', hvor alle de involverede lærere og elever var samlet til fælles introduktion såvel som fælles inspiration forud for udviklingsarbejdet. Efter at have fremlagt mit projektforslag og -design for den til udviklingsprojektet knyttede styregruppe følte jeg et behov for at 'koble mig på' udviklingsprojektet og tog meget hurtigt kontakt til de involverede lærere for at komme ud og få en fornemmelse for hverdagen på erhvervsuddannelserne. Dette gjorde jeg dels for at få materialiseret det felt, som jeg havde opstillet problemstillinger for. Men jeg gjorde det også for at få skudt min empiriproduktion i gang. Jeg vil dog ganske kort benytte lejligheden til at understrege, at det tidlige møde med felten og lærerne og eleverne har givet mig værdifulde faglige indsigter, ligesom det har betydet, at jeg har lært nogle mennesker at kende, hvis hverdag jeg analyserer og skri-

ver om i denne afhandling. Det er vigtigt for mig at understrege, at jeg har observeret og talt med elever og lærere om store og små problemstillinger, og at der bagved de uddannelses- og samfundsmæssige problemstilling omkring deltagelse, fastholdelse og frafald er tale om levet liv. De nuancer, som sjældent kommer frem i politiske diskussioner eller journalistiske dækninger af en efterhånden arbitrær målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse i 2015, håber jeg gennem afhandlingen at være i stand til at få frem. Det skylder jeg de elever og lærere, hvis hverdag jeg har fået indblik i.

Når man som Ph.d. stipendiat kaster sig ud i tre års arbejde med en eller rettere flere problemstillinger, er det godt at have en vejleder, der kan udfordre, holde snor i og kvalificere de tanker, ideer og frustrationer, der opstår undervejs. Jeg vil derfor benytte lejligheden til at takke min vejleder Christian Helms Jørgensen for på intet tidspunkt at lade sig trætte af mine frustrationer, vildfarende ideer eller til tider usammenhængende arbejdsrapporter. Jeg vil også takke ham for bestandigt at forlange, at jeg skulle forholde mig til, hvad en afhandling skal indeholde, hvem mine læsere er, og hvordan jeg får formidlet den viden, jeg har indsamlet gennem de sidste tre år. Sidst, men ikke mindst har han holdt fast i og mindet mig om, hvad der har været min primære opgave: nemlig at lave en sammenhængende afhandling – på normeret tid og herunder at minde mig om, at engagement i alle mulige andre projekter helst skulle bidrage til afhandlingsarbejdet, og at jeg skulle overveje mit engagement, hvis ikke en oplagt sammenhæng var til stede. Disse påmindelser værdsætter jer i dag, hvor jeg har afsluttet afhandlingsarbejdet.

Jeg vil også sende en stor tak til mine kollegaer på instituttet, der på forskellig vis har bidraget med indsigtsfulde kommentarer og spørgsmål og ikke mindst uvurderlige læsninger af mit materiale. En speciel tak vil jeg sende til Kevin Mogensen og Sissel Kondrup, der gennem hele forløbet har ydet en uvurderlig sparring.

En stor tak skal min familie også have, for deres mangeårige og kærlige støtte. Det lå ikke i kortene, at jeg skulle lave en Ph.d., da jeg i 8. og 9. klasse endnu en gang fik at vide, at jeg var for langt bagud i dansk, og at jeg skulle pilles ud af klassen for at modtage ekstraundervisning. Efter at have gjort det klart for mine forældre, at jeg under ingen omstændigheder ville tages ud af klassen for at modtage ekstraundervisning i læsning og stavning, aftalte de med en lærerstuderende, at hun skulle undervise mig en eftermiddag om ugen. Efter at have kæmpet en årelang kamp for at slippe for at lave lektier til fordel for at lege og spille bold, fik jeg i 10. klasse bugt med min skole-ulyst

og kom sidenhen efter det boglige. Det kunne jeg ikke have klaret uden hjælp og støtte fra min familie.

Til slut vil jeg gerne takke min smukke og vidunderlige kæreste Sara, der har støtte mig undervejs i processen. Jeg ved, at det ikke altid har været lige let. Det er også derfor at jeg – når jeg er kommet hjem efter en lang dag med hovedet begravet i tastaturet og er blevet mødt med kærlighed og spaghetti i tomatsovs i rigelige mængder – har tænkt, at jeg er verdens lykkeligste mand.

Til min datter Frida (når du er blevet stor nok til at læse denne afhandling): Jeg håber din vej gennem uddannelsessystemet bliver lettere end min, men primært at den bliver forbundet med nysgerrighed og lyst til at lære. Vigtigst er dog, at du gør det på din måde – who am I to give you advice?

1 Et kritisk bidrag til forskning og praksis

Denne afhandling placerer sig midt i en samfundsmæssig, politisk og uddannelsesmæssig problemstilling, der på den ene side handler om at sikre landets konkurrenceevne gennem en højtuddannet arbejdsstyrke og på den anden side handler om meningsfuld uddannelsesdeltagelse for en masse unge. For at konkurrenceevnen kan sikres, er der behov for, at en større andel af de unge, der påbegynder en ungdomsuddannelse og specielt en erhvervsuddannelse, gennemfører denne – det har der i hvert fald været bred politisk konsensus om de sidste knap 20 år. Tilbage i 1993 formulerede daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen en målsætning om, at 90-95 % af en ungdomsårgang skulle gennemføre en ungdomsuddannelse i 2000 (se bl.a. Juul og Koudahl 2009). Op gennem 0'erne havde VK-regeringen det også som et erklæret mål (bl.a. i deres regeringsgrundlag fra 2005) og satte med globaliseringsaftalen fra 2006 yderligere fokus på, at det var afgørende for landet fremtid at nå den ambitiøse målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse i 2015. En del af arbejdet mandede ud i oplægget: 'Erhvervsuddannelse i verdensklasse'¹. Også den nuværende regering (S, R, SF) har i deres regeringsgrundlag fra oktober 2011 genformuleret 95 % målsætningen (Regeringen 2011). På tværs af de siddende regeringer er det blevet formuleret som en generel udfordring for ungdomsuddannelserne, at øge de unges gennemførelsesprocent, men eftersom frafaldet har været størst på erhvervsuddannelserne sammenlignet med gymnasierne (AE 2009a, s. 4), har det i særdeleshed været en udfordring der er blevet set som påhvilende erhvervsuddannelserne (se bl.a. DA's arbejdsmarkedsrapport 2009, s. 13). På trods af de politiske målsætninger og den brede politiske enighed, er det imidlertid ikke lykkedes at nedbringe andelen af unge, der aldrig får en erhvervsuddannelse, og der er derfor stadigvæk omkring 1/5 af en ungdomsårgang,

¹ VK-regeringen lagde i oplægget op til en reform af erhvervsuddannelserne med følgende fem punkter som omdrejningspunkt: : 1. Alle unge skal have en ungdomsuddannelse 2. De store virksomheder skal tilbyde flere praktikpladser 3. Uddannelserne skal tilgodese både bogligt stærke og bogligt svage unge 4. Uddannelser der passer til fremtidens behov 5. Uddannelser til nye brancher og jobområder.' (Se http://www.stm.dk/_p_6600.html og Regeringen 2006)

der aldrig får en kompetencegivende uddannelse (AE 2011b), men hvorfor sker der egentlig ikke nogen positiv udvikling i andelen af unge, der gennemfører en ungdomsuddannelse?

Det er ikke kun politisk, der har været fokus på, at en større andel af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Forskningsmæssigt har der også været fokus på problemstillingen. Selvom der er stor spredning i hvilke perspektiver, der anlægges, har en stor andel af forskning i ungdomsuddannelser og specielt erhvervsuddannelser de seneste år været centreret omkring frafald og fastholdelse (se bl.a. Aarkrog 2011 og Jørgensen 2011a). Spørgsmål vedrørende årsagerne til frafaldet, og hvordan fastholdelsen af unge i erhvervsuddannelserne sikres, har været centrale forskningsspørgsmål. Mindre fokus har der imidlertid været på, hvad der egentlig foregår på de erhvervsfaglige grundforløb, herunder hvad det er for en skolemæssig kontekst, de unge møder på de tekniske og merkantile grundforløb, hvordan unge orienterer sig i forhold til denne kontekst, og hvilke deltagelsesmuligheder de har på et erhvervsfagligt grundforløb? At finde svar på disse spørgsmål bidrager for mig at se til den eksisterende forskning (til et relativt nyt forskningsfelt – se bl.a. Juul 2004²) i ungdoms- og erhvervsuddannelser, ligesom de bidrager til at udvide forståelsen af unges uddannelsesdeltagelse i praksis – dvs. til uddannelsesinstitutionernes håndtering af de udfordringer, som de står overfor. Jeg har derfor valgt at centrere min forskning omkring skolekulturerne på de erhvervsfaglige grundforløb, og hvilken betydning disse skolekulturer har for elevernes deltagelsesmuligheder – mere herom nedenfor. Det er i tillæg hertil en intention på tværs af både praksis og forskning at vise, hvorledes et kulturelt perspektiv på erhvervsuddannelserne er en ny måde, hvorpå man kan forstå elevernes deltagelsesmuligheder og tilsvarende begrænsningerne heraf og altså føje et nyt kapitel til viden om unges uddannelsesdeltagelse.

Når jeg tilkendegiver en interesse i at producere viden til(bage) til praksis og til et afgrænset forskningsfelt, ønsker jeg at pege på to forhold, der har været afgørende for denne afhandling. For det første er det et grundlæggende vilkår for afhandlingens tilblivelse og finansiering, at jeg har indgået i et tæt samarbejde med tre erhvervsuddannelsesinstitutioner i Region Sjælland, overfor hvem jeg har en helt konkret interesse i at levere viden tilbage til. Det har i forlængelse heraf været en eksplicit intention gennem hele forløbet, at den

² Forskning har de sidste år fået vind i sejlene og blandt flere bevillinger til erhvervsuddannelsesforskningen de seneste år kan nævnes 'Fastholdelse af erhvervsskoleelever i det danske erhvervsuddannelsessystem' (2009-2012) og 'Drenge som tabere i uddannelsessystemet' (2011-2014), der hver især stiller skarpt på nogle af de problemstillinger, som erhvervsuddannelserne står overfor.

producerede viden er bredt tilgængelig og relevant for praktikere indenfor erhvervsuddannelsesområdet³, ligesom jeg løbende gennem de tre år har været i dialog med lærerne og ledelsen på de tre erhvervsuddannelsesinstitutioner. Hermed ikke sagt, at den viden jeg har produceret er direkte anvendelig eller for den sags skyld ukritisk overfor praksis på skolerne. Når jeg ønsker at bringe den producerede viden tilbage til dem, det handler om – det vil sige, de lærere og elever, der hhv. arbejder på erhvervsuddannelserne eller er der for at få en uddannelse – er det fordi, jeg er af den opfattelse, at viden produceret på universitetet først og fremmest har værdi, hvis den bringes tilbage til de hverdags- og livssammenhænge, hvorom den udtaler sig (Nielsen, B.S. 2011). Med intentionen om at producere viden tilbage til praksis er det mit ønske at bidrage med kritiske refleksioner og perspektiveringer til udfoldelse af praksis (gennem analyser af praksis og ikke mindst betingelserne for praksis). Med udfoldet mener jeg ikke nødvendigvis let overskueligt, men derimod at erhvervsuddannelsesaktører gennem et udvidet perspektiv tilbydes alternative måder at forstå og handle på de konkrete udfordringer, som praksis byder på. Det er altså en gennemgående intention at informere, diskutere, udfordre og kritisk reflektere erhvervsuddannelsernes udfordringer gennem praksisnære analyser og diskussioner, der forholder sig til de forskellige rationaler, selvfolgeligheder og praksisser, der former hverdagen på et erhvervsfagligt grundforløb.

Det andet vilkår, der har været afgørende for afhandlingen, er, at jeg leverer viden ind i et afgrænset forskningsfelt, der er født af de konkrete samfundsmæssige problemstillinger, som Danmark (og andre Vestlige lande) står overfor i en globaliseret vidensøkonomi – hvordan sikres arbejdspladser, vækst og udvikling? I den kontekst er det vigtigt for mig, at den viden, jeg producerer, ikke ukritisk overtager og reproducerer det politisk producerede rationale om, at frafald skal forhindres, og at unge skal fastholdes i uddannelse 'for enhver pris' (jf. 95 % målsætningen, Ungepakke ” etc.). Måden, hvorpå jeg vil undgå at reproducere rationale om fastholdelse og frafald, er ved at anlægge et elevperspektiv i kombination med et kulturelt perspektiv. Et elevperspektiv fordi elever/unge ikke nødvendigvis forholder sig til den samfundsmæssige dimension i deres hverdag. Et kulturelt perspektiv, fordi elevernes deltagelsesmuligheder er del af de specifikke kulturelle praksisser på de forskellige grundforløb, og fastholdelses- og frafaldsrationaler bliver på den

³ Jeg har bl.a. formidlet mit arbejde gennem en analyse i Dagbladet Politiken (Politiken, 20. april, 2011), jeg har været i Damarks Radios P1 morgen (P1 Morgen 11. februar 2011) og jeg har bidraget med en artikel i antologien Frafald i erhvervsuddannelserne (Hjort-Madsen 2011)

måde en del af en sammensat kulturel kontekst, men ikke det samlede billede. Så selvom de kulturelle praksisser er påvirket af dominerende (og kæmpende) politiske diskurser og praksisformer (Bourdieu 1996), determinerer de ikke de kulturelle praksisser på skolerne (Willis 1977). Fastholdelse og frafald er altså temaer i afhandlingen, men kun i det omfang at de har en konkret betydning for praksis – ikke fordi de er interessante i sig selv.

Foruden det nævnte er det ligeledes en intention at bidrage til diskussionen af, hvad der er i den enkeltes interesse, og hvad der er i samfundets interesse. Der behøver ikke være nogen diskrepans mellem disse interesser, men det kan der i nogle tilfælde være. Er det eksempelvis altid det bedste for en ung mand eller kvinde at sidde på skolebænken, hvis han eller hun hellere vil ud og arbejde for på et senere tidspunkt at vende tilbage til uddannelsessystemet og her tilegne sig formelle kompetencer? Pointen er her, at det er nødvendigt at udfolde og udfordre normative forestillinger om, at fastholdelse af unge i erhvervsuddannelserne altid er i den enkeltes og samfundets interesse, for ikke at reproducere den dominerende diskurs om, at unge skal (skynde sig) gennem uddannelsessystemet for deres egen skyld og for samfundets skyld. En sådan reproduktion vil for mig at se være ensbetydende med, at man ignorerer unges mulighed for at (ud)danne sig på en anden måde, end hvad 'der forventes af dem'. Hermed ignorerer jeg ikke det faktum, at de unge, der ikke får en ungdomsuddannelse, har sværere ved at opnå fast tilknytning til arbejdsmarkedet (se bl.a. Beskæftigelsesministeriet 2009⁴). Spørgsmålet er blot, om sådanne problemstillinger alene kan tilskrives 'unges manglende vilje/lyst til at bidrage til samfundets bedste', eller om de i højere grad må ses som komplekse problemstillinger, hvor sociale og personlige forudsætninger, strukturer på arbejdsmarkedet (fald i antallet af ufaglærte jobs, for få praktikpladser), etc., ligeledes har en afgørende betydning for den manglende uddannelses gennemførelse? Denne diskussion er tæt forbundet med en diskussion af erhvervsuddannelsernes dobbelte funktion – at levere kvalificeret arbejdskraft til bestemte delarbejdsmarkeder og at rumme det, der kan betegnes som restgruppen – og de dilemmaer, som denne dobbelthed fører med sig. Disse diskussioner er for mig at se centrale i forhold til erhvervsuddannelsernes fremtid.

⁴ 'I gennemsnit var personer med en erhvervs-kompetencegivende uddannelse omkring 20 procentpoint mere beskæftigede end personer uden uddannelse.' (Beskæftigelsesministeriet 2009, s. 5)

Fokus på skolekulturer og deltagelsesmuligheder

Som jeg har været inde på, er min beslutning om at fokusere på skolekulturer og deltagelsesmuligheder tæt knyttet til ønsket om at 'fylde nogle forskningsmæssige huller' – dvs. at bryde med frafalds- og fastholdelsesdiskursen – og at bidrage til en bredere forståelse af unges uddannelsesdeltagelse. Men hvordan er jeg mere konkret kommet frem til dette fokus på skolekulturer og deltagelsesmuligheder, hvad indebærer det og hvad ønsker jeg mere konkret at opnå herigennem?

Som nævnt i forordet, havde jeg ikke konkrete forskningserfaringer med erhvervsuddannelserne, og jeg lændede mig i høj grad op ad et bredere uddannelsessociologisk perspektiv, hvor specielt sammenhængen mellem elever og studerendes forudsætninger (habitus og kapitalkonfigurationer) og deres uddannelsesvalg og -gennemførelse var styrende for mine problemforståelser. Jeg var imidlertid også drevet af en anden erkendelsesmæssig interesse i at forstå de konkrete udfordringer i deres konkrete form, hvorfor jeg (hjulpet på vej af udviklingsprojektet) meget hurtigt kom ud i felten og fik en fornemmelse for, hvad der var på spil ude på skolerne. Her blev det meget hurtigt klart, at det ikke var tilstrækkeligt – endnu en gang – at påvise en veldokumenteret sammenhæng mellem elevernes forudsætninger og deres uddannelsesmuligheder og herunder den sociale skævhed i frafaldsrisici (se Humlum og Jensen 2010 og Munk 2011). Konkret bidrog observationsarbejdet til, at det 'der skete' – det lærere og elever gjorde og den måde de gjorde det på – viste sig at være afgørende for den kontekst, som elevernes uddannelsesdeltagelse var en del af. Jeg besluttede mig derfor meget hurtigt for at forfølge det, der senere er blevet til skolekulturer, idet jeg mener, at jeg hermed får mulighed for at fange det, der er særligt ved de erhvervsfaglige grundforløb, og altså hvorledes disse får betydning for elevernes deltagelsesmuligheder.

Hvor jeg på sin vis har brudt med min indledende problemforståelse (jeg har i hvert fald valgt et andet perspektiv), er orienteringen omkring elevernes deltagelsesmuligheder mere eller mindre en videreførelse af den uddannelsessociologiske orientering mod at forstå, hvad der hhv. muliggør og begrænser uddannelsesdeltagelse. Forskellen er blot, at jeg ser på deltagelsesmuligheder i relation til de konkrete skolekulturer og altså ikke på mødet mellem forudsætninger (habitus) og skole.

Forskningsspørgsmål

Som nævnt var jeg i min projektansøgning og mit indledende arbejde meget optaget af at arbejde med og at vise, hvorledes elevernes forudsætninger havde betydning for deres uddannelsesforløb og til dels også hvorledes det konkrete udviklingsprojekt arbejdede med disse forudsætninger⁵. Da dette udgangspunkt viste sig ikke at være tilstrækkeligt til at forstå elevernes hverdag på et erhvervsfagligt grundforløb (jf. argumentet for et kulturelt perspektiv), måtte mine forskningsspørgsmål ligeledes ændres. Konkret har jeg valgt at arbejde ud fra et overordnet forskningsspørgsmål, der rammesætter hele afhandlingen:

Hvad har betydning for unges deltagelsesmuligheder på et erhvervsfagligt grundforløb?

Eftersom der er forskellige delprocesser og ikke mindst forskellige erkendelsesinteresser forbundet med et Ph.d.-projekt som mit, har jeg valgt at supplere forskningsspørgsmålet med tre arbejdsspørgsmål. Disse arbejdsspørgsmål korresponderer med mine erkendelsesinteresser: For det første har jeg en interesse i at udarbejde et teoretisk perspektiv, der muliggør en forståelse af de erhvervsfaglige grundforløbs sammensathed:

Hvordan kan man forstå erhvervsskoleelevers deltagelsesmuligheder?

Spørgsmålet lægger med andre ord op til en afklaring af, hvorledes modsatrettede kulturelle rationaler og selvfølgeligheder mødes på grundforløbene - mere herom i kapitel 3.

For at kunne forstå elevernes deltagelse er det i første omgang nødvendigt at forstå den kontekst, som et erhvervsfagligt grundforløb udgør, og jeg arbejder derfor med følgende arbejdsspørgsmål:

Hvad karakteriserer de tre undersøgte grundforløb?

Dette spørgsmål understøtter min etnografiske orientering og altså min interesse i at forstå de konkrete udfordringer i deres konkrete form. Fremstil-

⁵ Jf. min ph.d.-projektansøgning, hvor følgende forskningsspørgsmål var tænkt som omdrejningspunkt for afhandlingsarbejdet: 'Hvilken betydning har unges personlige, sociale og faglige forudsætninger for deres uddannelsesforløb, og hvordan kan en brugerbåret ungdomsuddannelse tage højde for disse forudsætninger?'

lingsmæssigt vil dette spørgsmål blive behandlet gennem etnografisk inspirerede skolebilleder (kapitel 5).

Dernæst har jeg en interesse i at forstå elevernes konkrete orienteringsforsøg, og herunder, hvad der er meningsfuldt/meningsløst for eleverne i deres skole- og uddannelsesliv:

Hvad karakteriserer elevernes orienteringsforsøg og herunder, hvad opleves som meningsfuld deltagelse?

Ved at se på elevernes orienteringsforsøg får jeg, som spørgsmålet antyder, gennem indblik i elevernes oplevelser af grundforløbene altså mulighed for at analysere på, hvad der får betydning for deres deltagelse.

Sidst, men ikke mindst har jeg en interesse i at forstå de muligheder og begrænsninger, som de konkrete skolekulturer stiller for elevernes deltagelsesmuligheder:

Hvilke begrænsninger og muligheder sætter den konkrete skolekulturelle praksis på tre erhvervsfaglige grundforløb for elevernes deltagelsesmuligheder?

Ved at sætte elevernes orienteringsforsøg i relation til skolebillederne for så at placere disse i det sociale rum, som jeg altså betegner som skolekulturer, bliver det muligt at forstå, hvad der hhv. muliggør og begrænser elevernes deltagelse.

Afhandlingens struktur

Jeg vil her kort beskrive, hvorledes afhandlingen er opbygget, og hvad der er de centrale omdrejningspunkter for hvert kapitel, og hvordan de hver især skal bidrage til at bearbejde afhandlingens forskningsspørgsmål.

I kapitel 2 'Unge og erhvervsuddannelser' udfoldes problemfeltet dels gennem en historisk kontekstualisering, hvor jeg gennemgår de vigtigste ændringer og reformer siden begyndelsen af 1970'erne, samt hvilke rationaler der har været dominerende i de forskellige skift/perioder. Kapitlets anden halvdel er et forsøg på at tegne konturerne af et forskningslandskab. Her fremhæver jeg de dominerende forståelser af institution, fag og ungdom. Herved placeres mit arbejde i forhold til forskellige forskningsmæssige traditioner, positioner og pointer, ligesom jeg herigennem får et forskningsmæssigt plankeværk at spille bold op imod.

I kapitel 3 'Kultur og praksis' begiver jeg mig ud i at afgrænse mine teoretiske forståelser og at udvikle det teoretiske perspektiv, hvormed jeg senere vil analysere elevernes deltagelsesmuligheder. Jeg trækker i dette afsnit dels på Bourdieus arbejde og dels på Cultural Studies traditionen. Konkret anvender jeg Bourdieu til at forstå 'det eleverne gør' som deres praksis, mens specielt Hall og Jefferson anvendes til, at forstå det der er meningsfuldt for eleverne. Det er også i dette kapitel at jeg kommer frem til min forståelse af de erhvervsfaglige grundforløb som sammensatte skolekulturer.

I kapitel 4 'At ville forstå' beskriver jeg, hvorledes jeg har mødt felten, hvad jeg har fokuseret på, hvad der har 'tiltrukket sig opmærksomhed', samt hvad min tilstedeværelse har betydet for empiriproduktionen, etc. Jeg går fra de metodiske overvejelser over i at tydeliggøre, hvordan jeg har bearbejdet mit materiale og videre. Jeg slutter kapitlet med at tydeliggøre, hvad der styrer mine analytiske opmærksomheder i de tre efterfølgende analysekapitler.

Kapitel 5 'Skolebilleder' fungerer som en 'indføring' i den hverdag, som jeg analyserer – dvs. et forsøg på at tegne billeder af den hverdag, hvori elevernes deltagelsesmuligheder må forstås. Konkret vil der i kapitlet være etnografiske beskrivelser af de tre grundforløb, hvorved forskelle og ligheder bliver fremhævet.

I kapitel 6 'Elevernes orienteringsforsøg' går jeg helt tæt på eleverne og udfolder, hvorledes de forsøger at orientere sig i forhold til uddannelsesvalg, ansvarlighed og lærernes undervisning. Jeg ser elevernes orienteringsforsøg som udtryk for, hvad eleverne oplever som meningsfuldt, meningsløst (mangelende mening), og altså hvad der opleves som meningsfuld deltagelse.

Kapitel 7 'Sammensatte skolekulturer' er det sidste analysekapitel, hvori jeg analyserer de institutionelle, faglige og ungdomskulturelle arenaer hver for sig for herigennem at tydeliggøre de forskellige og til tider modsatrettede rationaler og praksisser på grundforløbene.

Kapitel 8 'Skolekulturer og deltagelsesmuligheder' er afhandlingens konkluderende kapitel, hvor jeg vil pege på det specifikke ved skolekulturerne på de tre grundforløb og vise, hvorledes skolekulturerne sammensættes hhv. muliggør og begrænser elevernes deltagelse. Kapitlet er holdt i en diskuterende tone for ikke at forfalde til simple forklaringer på sammensatte problemstillinger. Jeg slutter kapitlet af med at pege på nogle af de udfordringer, som jeg mener, erhvervsuddannelserne står overfor.

2 Unge og erhvervsuddannelser

Dette kapitel har to centrale omdrejningspunkter. For det første vil jeg placere afhandlingens problemstilling i en historisk samfundsmæssig og mere konkret uddannelsesmæssig kontekst, hvorved jeg ønsker at vise, hvorledes erhvervsuddannelsernes konkrete udfordringer har været søgt håndteret, og altså hvorledes disse har været tæt koblet til velfærdsstatslige og uddannelsesmæssige problemstillinger. En sådan kontekstualisering har til formål at vise, hvorledes afhandlingens problemstilling er historisk specifik og ikke kan isoleres fra bredere samfundsmæssige problemstillinger. For det andet vil jeg vise, hvordan ungdom og uddannelse (erhvervsuddannelser) har været grebet an forskningsmæssigt, og hvordan jeg forholder mig til de forskellige positioner. Formålet hermed er dels at tydeliggøre, hvilke skuldre afhandlingen står ovenpå, men i høj grad også, at der er behov for et nyt (andet) perspektiv i forhold til at forstå unge og deres uddannelsesmønstre – dette perspektiv udvikler jeg som nævnt i kapitel 3.

En historisk kontekstualisering

Med historisk kontekstualisering er formålet ikke udtømmende at beskrive erhvervsuddannelsernes historiske udvikling, men derimod at fremhæve nogle vigtige diskursive og praktiske skift i forhold til organisering, problemforståelser, etc. (se bl.a. Mathiesen 2002, s. 31). Jeg vil med andre ord inddrage de forhold, som jeg mener, har betydning for min problemstilling. Specifikt vil jeg komme ind på nogle af de afgørende reformer af erhvervsuddannelserne, idet jeg mener, at disse fortæller noget om de dominerende samfundsmæssige tendenser, ligesom de siger noget om, hvilke dominerende forståelser der har været af unge, uddannelsesvalg, erhvervskvalificering, etc. En historisk kontekstualisering med fokus på udvalgte dele af erhvervsuddannelsernes historie er for mig at se nødvendig for det videre arbejde med min problemstilling (se også kapitel 3).

EFG – mellem erhvervskvalifikation og almindelse

Jeg har valgt at lægge ud med Efg-reformen, der langt fra er erhvervsuddannelsernes begyndelse, men som for mig at se repræsenterer startskuddet til en af de vigtigste kampe i forhold til indretningen af erhvervsuddannelserne, nemlig relationen mellem den erhvervsfaglige kvalificering, kvalificering til arbejdsmarkedets behov og den almene dannelse (se bl.a. Larsen 2012), eller som Haue (2009) har formuleret det:

'Planen med efg var, at nogle få grunduddannelser kunne danne grundlag for valg mellem beslægtede fag, og den tanke lå da nær, at disse grunduddannelser kunne få et alment gymnasialt indhold og dermed også føre frem til optagelse på videregående uddannelser.' (Haue 2009, s. 40)

Op gennem 1960'erne, hvor Danmark oplevede høj vækst, og der derfor var arbejde at få, blev den tidligere dominerende vej til et faglært arbejdsliv (mesterlæren) udfordret af de kortere, og for unge, der ønskede at komme hurtigt ud på arbejdsmarkedet og tjene penge, noget mere attraktive, specialarbejderuddannelser (Sigurjonsson 2002). Med de korte specialarbejderuddannelser var det primært de kortsigtede behov for kvalificeret arbejdskraft, der blev varetaget, og der opstod en stigende kritik af både mesterlæren og de nye korte uddannelser for primært at have fagspecialisering som formål. Rektor for Esbjerg Statsskole Jens Ahm blev i den sammenhæng repræsentant for et ønske om at gøre op med uddannelsernes bidrag til det klassesdelte samfund, og for en tættere kobling mellem skolen og erhvervslivet og den praktiske og teoretiske undervisning – hans argumentation lød:

Vi må indrømme, at der i vort nuværende uddannelsessystem ikke er ligestilling mellem de teoretiske og de såkaldte praktiske uddannelser. Vi har bevaret den gamle indstilling fra det klassesdelte samfund i forrige århundrede, at de unge (senest) efter folkeskolens slutning deles op i to grupper: En mindre gruppe, der skal have fortsat almenuddannelse suppleret med teoretisk videreuddannelse med henblik på senere at skulle indtage ledende stillinger i samfundet. Ved siden heraf en væsentlig større gruppe, hvis opgave er at sikre produktionen. Disse unges rolle er ikke at blive "ledende personligheder", men at blive "nyttige borgere", derfor kan samfundet ikke have noget ansvar for deres personlige udvikling. Når det drejer sig om uddannelser til det praktiske erhvervsliv, betragter vi de unge blot som arbejdskraft, ikke som unge mennesker, der skal have solid og alsidig forberedelse på voksentilværelsen. Vi overlader helt til erhvervene selv at afgøre, hvor mange af de unge, der overhovedet skal have en uddannelse, og hvem af dem der skal have muligheden. (Ahm, 1966, s.54 i Sigurjonsson 2002, s. 46).

Og videre:

Almenuddannelsen skal danne grundlaget for enhver specialisering, og den skal fortsætte hele skoletiden igennem for at sikre, at den menneskelige udvikling ikke begrænses eller hæmmes af den faglige specialisering ”(Ahm, 1966 s. 56, i Sigurjonsson 2002, s. 46).

Overfor Ahm stod repræsentanter for en videreførelse af den klassiske masterlære og altså med en fortsat stærk indflydelse på erhvervsuddannelsernes organisering og tilrettelæggelse til erhvervslivet (heriblandt den tidligere undervisningsminister K. Helveg Petersen). Kort fortalt blev udfaldet af kampene⁶, at der blev gjort forsøg med efg-uddannelsen i 1972, hvorved erhvervsuddannelserne blev ’... opdelt i otte hovederhvervsområder med et etårigt basisår som introduktion til det pågældende hovederhvervsområde. Samtidig fik de almene fag (som dansk, fremmedsprog, matematik, mv.) en mere central placering i og med, at de kom til at udgøre 40 % af undervisningen på basisåret.’ (Juul og Aarkrog 2001, s. 39). Med efg blev erhvervsuddannelserne for første gang genstand for det, der senere er blevet kaldt ’skolificering’ (Larsen 2012, s. 32), hvori der ligger et forsøg på at højne uddannelsernes samfundsmæssige status og med flere boglige fag at sidestille dem med gymnasiet – uden nødvendigvis at forholde sig til, hvilke unge der vælger en erhvervsuddannelse, og hvilke ønsker de har for deres fremtidige arbejdsliv.

Helhedsorientering og ansvar for egen læring

Som vist fik de almene fag større vægt med efg-reformen. Men med et basisår og flere almene fag, opstod der et konkret behov for at kunne motivere de unge, der valgte en erhvervsuddannelse med et bestemt job eller erhverv for øje (Aarkrog 2004). Et svar herpå var reformen i 1991, hvor ’helhedsorientering’ kom på dagsordenen. Udgangspunktet herfor var at skabe sammenhæng indenfor skolefagene, men også mellem skoledelen og praktikdelen. Konkret betød det, at de:

’Almene fag skulle underordnes de praktiske, samt at der skulle skabes bedre sammenhæng mellem uddannelsens skolebaserede del og oplæringen på virksomheden. Midlet var en pædagogik, som skulle sikre relationen til praksis via tværfaglige og projektor organiseret undervisning.’ (Juul og Koudahl 2009)

1990’erne blev dog også det årti, hvor der skete et skift fra at tale om undervisning til at tale om læring, ligesom man gik fra at tale om kvalifikation til at tale om kompetence. Det var også i 90’erne, at ’ansvar for egen læring’, med

⁶ For en udførlig gennemgang heraf se Sigurjonsson 2002, s. 44ff

inspiration fra norske Ivar Bjørgen, blev udbredt som pædagogisk princip (Aarkrog 2004). I forhold til begreberne læring og kompetence er det vigtigt at lægge mærke til, at der sker en bevægelse fra, at det tidligere var skolens og specifikt lærernes ansvar at tilrettelægge undervisningen, og elevens opgave at lytte til og notere, hvad læreren sagde, til at det nu var blevet elevens eget ansvar at lære og elevens eget ansvar at tilegne sig kompetencer (tæt koblet til elevens personlighed), frem for at oparbejde kvalifikationer indenfor et specifikt delarbejdsmarked. I 90'erne kom eleven så at sige i centrum (Aarkrog 2004). I forhold til den helhedsorientering, som var forsøgt indført for at skabe sammenhæng mellem uddannelse og arbejde og mellem de almene og de praktiske fag, blev ansvaret for disse sammenhænge lagt over på eleverne i stedet for at være en didaktisk opgave for lærerne (Aarkrog 2004).

Reform 2000 – individualisering på godt og ondt

Udgangspunktet for den reform, der blev udarbejdet sidst i 90'erne, og som fik navnet Reform 2000, var bl.a. en kritik af, at der ikke var nok der gennemførte, at der var for få, der gennemførte på normeret tid, at der var en dalende søgning til erhvervsuddannelserne og for få færdiguddannede, der uddannede sig videre (Koudahl 2004b, s. 70). Centralt i reformen stod ideen om, at tilpasse uddannelsesforløbene, så de passer til den enkeltes ønsker og behov:

Et landskab af læringsmuligheder, hvor eleven har valgmuligheder, og hvor der derfor kan fastlægges en individuel 'pathway' i form af elevens personlige uddannelsesplan. Hermed gøres op med tanken om, at uddannelserne består af nogle få standardprogrammer, ens for alle, og hvor eleverne fordelt i klasser følges ad og i samme tempo. (Christensen, Shapiro og Kjær 2000, s. 11)

Tanken var hermed, at man igennem en individuel uddannelsesplan kunne imødegå de specielle behov og ønsker, som eleverne måtte have og herved støtte dem i deres vej gennem uddannelsen.

Selvom der var en del ændringer i forbindelse med Reform 2000 – antallet af indgange blev eksempelvis barberet ned til syv brede indgange, inklusive den merkantile (Juil og Aarkrog 2001, s. 52) – synes det at være den øgede individualisering af erhvervsuddannelserne, der efterfølgende har været udsat for mest kritik. Nogle af de tiltag, der var med til at øge individualiseringen var '... individuelle uddannelsesforløb, kontaktlærerordning, personlig uddannelsesplan og uddannelsesbog.' (Koudahl 2004b, s. 70). I forlængelse heraf har Nielsen (2004) desuden kritiseret reformen for at hvile på et konstruktivistisk grundlag, der ifølge Nielsen har betydet, at den sammenhæng, der er

tænkt mellem vekseluddannelsernes to centrale læringsarenaer: skolen og praktikken, er hængt op på den individuelle uddannelsesbog og uddannelsesplan, hvorved sammenhængen 'privatiseres' – dvs. bliver den enkeltes ansvar, hvilket ifølge Nielsen ikke er en farbar vej med den pågældende elevgruppe (Nielsen 2004, s. 230-32).

Hvor de mange individualiserende tiltag var tænkt som et forsøg på at imødegå elevernes individuelle behov og ønsker, var virkningen stik imod intentionen, idet der lå en forfejlet forståelse af de unge som frisatte, identitets-søgende zappere til grund for analysen af 'de unge' (Koudahl 2004a og 2004b). Peter Koudahl har ved flere lejligheder kritiseret de analyser, der har ført til Reform 2000, idet han mener, at der for ensidigt har været fokuseret på de muligheder, som frisættelsen fra traditioner og kultur havde medført og for lidt på den usikkerhed og uforudsigelighed, som selvsamme frisættelse førte med sig⁷:

Et af problemerne er, at den individualisering af erhvervsuddannelserne, der finder sin begrundelse i mangelfuldt og overfladisk begreb om "de unge", på sin egen paradoksale facon kommer til at gøre alle elever ens. De er nemlig alle individualister, og hvis det alligevel ikke er tilfældet, skal erhvervsuddannelserne medvirke til, at de bliver det: Den personlige uddannelsesplan, undervisningen og eksaminationen i traditionelle skolefag, grundforløbet, kontaktlærerordningen, refleksionen over egne stærke og svage sider, selvevalueringen og forberedelse til livslang læring er ikke et tilbud til eleverne. Det er *krav*, som eleverne ikke kan undslippe (Koudahl 2004a, s. 109).

Kritikken af erhvervsuddannelsesreformen fra 2000 er kommet fra mange sider, og det førte bl.a. til, at man i 2007 indførte en række 'socialpædagogiske' initiativer, der skulle modvirke individualiseringen (Larsen 2012) – det vender jeg tilbage til.

95 % – en bred politisk målsætning

Som nævnt i kapitel 1 er nogle af de centrale udfordringer i uddannelsessystemet i dag at mindske antallet af unge, der falder fra specielt de erhvervsfaglige ungdomsuddannelser, at fastholde flere elever på de erhvervsfaglige grundforløb og at finde praktikpladser til dem, der gennemfører grundforløbene. Men hvad er det egentlig for argumenter, der har ført frem til, at den

⁷ Helt konkret mener Koudal, at forfatterne til Reform 2000 har fokuseret for ensidigt i deres læsning af Thomas Ziehe og hans karakteristik af den frisatte ungdom – Koudahl 2004a og 2004b – usikkerhed og ambivalenser er med andre ord nedtonet i forhold til frisættelsen og identitetssøgen.

så kaldte 95 % målsætning⁸ er blevet så central, som den er? For at besvare dette spørgsmål er det nødvendigt at se nærmere på det politiske landskab, hvori målsætningen blev (re)lanceret⁹ tilbage i 2006.

VK-regeringen havde allerede i sit regeringsgrundlag fra 2005 lanceret ideen om, at 95 % af en ungdomsårgang skulle gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015 og at 50 % skulle gennemføre en videregående uddannelse ligeledes i 2015 (Regeringen 2005). Med nedsættelsen af globaliseringsrådet og ikke mindst lanceringen af rådets arbejde i 2006 fik målsætningen desuden øget opmærksomhed (Regeringen 2006). Til forståelse af rådets anbefalinger, er det imidlertid nyttigt at have blik for, hvad rådets opdrag var. Med nedsættelsen af globaliseringsrådet i 2005 formulerede statsminister Anders Fogh Ramussen rådets arbejdsopgave på følgende måde:

Regeringen vil i løbet af det kommende år formulere en samlet strategi for, hvordan vi ruster Danmark til den globale økonomi. Det er en meget ambitiøs opgave. Til at rådgive os om, hvad strategien skal indeholde, har vi derfor nedsat et bredt sammensat Globaliseringsråd med en række meget kompetente deltagere. (Pressemeddelelse fra 12. april 2005)

Centralt for rådets arbejde stod med andre ord at tænke i større sammenhængende løsninger, der samlet set kunne styrke Danmarks position og modstandsdygtighed i en globaliseret økonomi. Hermed følger også, at uddannelse først og fremmest anskues som middel til sikring af landets konkurrenceevne¹⁰, hvorved en pædagogisk diskussion af eksempelvis hvordan man skal håndtere, at nogle unge har svært ved skolen eller det mere grundlæggende spørgsmål, om uddannelse altid er det bedste for den enkelte, fordi det er det bedste for samfundet, bliver sekundære. Med det stærke fokus på, at landets konkurrenceevne skal sikres gennem en højt kvalificeret arbejdsstyrke, bliver der sat yderligere fart i en tendens til, at man kun kan klare sig, hvis man har en uddannelse – uddannelse bliver en uundgåelighed (Juul og Koudahl 2009).

⁸ 95 % målsætningen blev lanceret d. 16. marts 2006 i forbindelse med den samlede strategi for Danmark i den globale økonomi: 'Fremgang, fornyelse og tryghed' (Regeringen 2006)

⁹ Som jeg tidligere har været inde på, introducerede den daværende Radikale undervisningsminister Ole Vig Jensen tilbage i 1993 målsætningen om at '95 % af en ungdomsårgang får en kompetencegivende uddannelse.' (Juul og Aarkrog (red.) 2001, s. 9, se også Juul og Koudahl 2009, s. 18).

¹⁰ Juul og Koudahl (2009) argumenterer også for, at der på det politiske niveau er sket et skift fra en lighedsorienteret diskurs til en økonomisk orienteret diskurs (Juul og Koudahl 2009, s. 16).

Som nævnt var unges manglende gennemførelse af en ungdomsuddannelse ikke et problem, der opstod i VK-regeringens tid, om end problemstillingen fik øget opmærksomhed i denne periode. Et af de områder, hvor man gennem længere tid havde arbejdet på at håndtere problemstillingen, var i forbindelse med vejledningsindsatsen, og med vedtagelsen af *Lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv* i 2003 og etableringen af Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU – se bl.a. Undervisningsstyrelsen 2003), der primært skulle sikre en bedre og mere målrettet vejledningsindsats overfor unges valg af uddannelse, var det også et eksplicit mål at øge andelen af unge, der gennemfører en erhvervskompetencegivende ungdomsuddannelse: '§ 1, Stk. 4: Vejledningen skal bidrage til, at frafald fra og omvalg i uddannelserne begrænses mest muligt.' (lov nr. 298 af 30/04/2003). Der har imidlertid været rettet forskellige kritikker af den vejledning, som varetages af UU. Her kan bl.a. nævnes, at der er for mange unge, der ikke er parate eller har kompetencerne til at gennemføre en ungdomsuddannelse, der bliver henvist til erhvervsuddannelserne (P1 Morgen den 10. juli 2012). En anden kritik har været, at UU vejlederne ved for lidt om de uddannelser (specielt erhvervsuddannelserne), de vejleder om (Håndværksrådet). Derudover har en evalueringsrapport fra Danmarks Evalueringsinstitut problematiseret samarbejdet mellem UU og erhvervsuddannelserne i forhold til de frafaldstruede elever:

Generelt giver UU-centrene udtryk for, at den økonomiske incitamentsstruktur på erhvervsskolerne ikke understøtter et forebyggende samarbejde om frafaldne og frafaldstruede elever. Erhvervsskolernes taxameterfinansiering er tværtimod en barriere for at etablere et samarbejde, der hurtigt sætter ind, når en elev viser tegn på ikke at trives. Samtidig er vejlederansvaret på erhvervsuddannelserne ofte delt op i den forstand, at der er nogle gennemførelsesvejledere, der dækker hele eller store dele af de ofte meget store erhvervsskoler. Det daglige ansvar for løbende at følge eleverne på erhvervsuddannelserne er ofte delegeret til en kontaktlærer. Det fremgår af evalueringsgruppens interview med vejledningscentrenes samarbejdspartnere på erhvervsskolerne, at der kan være en diffus og uklar arbejdsdeling mellem vejlederen og kontaktlæreren. (EVA 2007, s. 59)

Om erhvervsuddannelserne med vilje (ud fra økonomiske incitamenter) undlader at informere UU omkring de frafaldstruede elever kan være svært at dokumentere¹¹. Det interessante her er imidlertid også, at det kan have store

¹¹ Jørgensen (2011) kritiserer dog også, at skolernes virke i for høj grad er styret af økonomiske incitamenter: 'Det kan opfordre skolerne til at fokusere på økonomi frem for pædagogik' (Jørgensen 2011a, s. 28)

konsekvenser for den enkelte elevs uddannelsesmuligheder, hvis han/hun ikke får den fornødne støtte og vejledning, hvis vedkommende er frafaldstruet¹².

Med VK-regeringens 95 % målsætning, blev det desuden pålagt kommuner og erhvervsskoler i stigende grad at sikre, at unge med svage forudsætninger, fik/får tilbud om uddannelse:

Erhvervsgrunduddannelse til flere unge med svage forudsætninger: Kommuner skal tilbyde flere svage unge en erhvervsgrunduddannelse. Det er et tilbud, der er tilpasset den enkelte, og hvor praktik indgår med stor vægt.

Kommunerne skal have et klart ansvar for, at alle unge får en uddannelse: Kommunerne skal følge den enkelte unge og følge op, hvis den unge ikke påbegynder eller fuldfører en uddannelse. (Faktablad fra lanceringen af strategien d. 16. marts 2006)

At vejledningsindsatsen øgedes, og at kommunernes og erhvervsskolernes ansvar overfor den svageste 1/5 af en ungdomsårgang – dvs. de ca. 20 % der ikke får en ungdomsuddannelse, der ofte betegnes restgruppen – øges, er centralt i forhold til at forstå, hvorfor frafalds- og fastholdelsesarbejdet er blevet så centralt på erhvervsuddannelserne, som det er. Fastholdelse og frafald er på alle niveauer et centralt tema og altså en af erhvervsuddannelsernes kerneydelser.

De seneste år har det da heller ikke skortet på ideer til at indprente unge, at de skal tage en uddannelse. Eksempelvis har man med ungepakke I og II yderligere intensiveret presset på de unge med økonomiske sanktioner overfor de unges familier (dem under 18), så det er nu nærmest uundgåeligt at skulle ind/blive i uddannelsessystemet (se også Larsen 2012, s. 34).

Udfordringerne afføder projekt- og udviklingskulturer

Med blandt andet indførelsen af grundforløbspakkerne i 2007, har erhvervsuddannelserne endnu en gang været genstand for ændringer – Larsen betegner 2007 ændringerne for 'lappeløsninger' (Larsen 2012, s. 35) – der dels skal imødegå de unges ønsker og behov og dels skal bidrage til landets konkurrenceevne ved at fodre landets virksomheder med kompetente unge. Men mere generelt har tiden efter Reform 2000 og 95 % målsætningens relancering i 2005 været med til at sætte et hav af forskellige forsøgs-, udviklings- og

¹² Se også Pless og Katznelson (2007), der fremhæver en række dilemmaer i forbindelse af vejledningsindsatsen overfor udsatte unge (Pless og Katznelson 2007, s. 101)

forskningsprojekter i gang. Der er med andre ord opstået en projektkultur, delvist orkestreret af undervisningsministeriet¹³, der omfatter så forskelligartede projekter som 'Tværfaglighed i bygge- og anlægsuddannelserne', 'God praksis for kreativitet, innovation og entreprenørskab i undervisningen' og 'Dansk på social- og sundhedsskolen som et multimedieredskab' (se uvm.dk). Hertil kommer projekter, der er støttet af andre puljer og ikke mindst projekter støttet af den Europæiske Regional- og Socialfond (de regionale vækstfora 'afgiver indstilling til økonomi- og erhvervsministeren om anvendelse af socialfondsmidlerne' – § 10, lov nr. 1599 af 20/12/2006). Det er i sig selv ikke et problem, tværtimod, at der sættes midler af til forskellige forsøgs-, udviklings- og forskningsprojekter. Problemet opstår, når projekterne ikke forankres, dvs. når den viden og de erfaringer, som de involverede opbygger gennem projekterne, ikke formidles til og forankres i samarbejde med andre kollegaer, eller når der kører to mere eller mindre identiske projekter to forskellige steder i landet, hvorimellem der ikke er nogen udveksling. Endnu værre er det dog, hvis behovet for at løse nogle konkrete og vigtige problemer, bliver underordnet behovet for at sætte nye projekter i gang, fordi 'man skal jo' sørge for at udvikle nye tiltag og nedbringe institutionens frafaldsstatistik¹⁴.

Jeg har med denne historisering af forskellige reformer og ændringer indenfor erhvervsuddannelsesområdet forsøgt at pege på, at forskellige problemstillinger har været håndteret forskelligt gennem tiden, og at uddannelsespolitikken har konsekvenser for hverdagen på skolerne (se også Jørgensen 2011a, se også Olsen 2011, s. 30). Med tiden er erhvervsuddannelsernes rolle skiftet fra at være specifik erhvervsindføring til også at være en ungdomsuddannelse (Larsen 2012). Undervejs har spørgsmålet om erhvervsfaglig kvalificering og almen dannelse været genstand for diskussion og er det stadig. Resultatet er i dag en erhvervsuddannelse, der på den ene side skal løfte restgruppen op på et niveau, så de kan gennemføre en ungdomsuddannelse og på

¹³ Et kort blik på Undervisningsministeriets hjemmeside giver et godt indblik i, hvilke projekter ministeriet støtter gennem Forsøgs- og Udviklingsmidlerne (FoU): <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Erhvervsuddannelser/Fakta-om-erhvervsuddannelserne/Forsog-og-udvikling-i-erhvervsuddannelserne/Resultater-fra-FoU-programmet-2009-og-2010>

¹⁴ Denne kommentar er delvist rettet mod 'Projekt Brugerbåret Ungdomsuddannelse'. Jeg har imidlertid valgt ikke at forfølge de projektrelaterede problemstillinger, eftersom jeg har været optaget af elevernes deltagelsesmuligheder. Min kritik af projektet vedrører ikke de enkelte lærers deltagelse eller engagement – tvært imod. Jeg mener derimod, at projektet har været for bredt (for mange forskelligartede aktiviteter), og at det af den grund ikke har været muligt at samle op på projektets potentialer og viderebringe disse til et større/bredere publikum. Denne kritik står for egen regning.

den anden side skal levere kvalificeret arbejdskraft til erhvervslivet. Det er ikke en nem opgave, og det producerer en bestemt uddannelsesmæssig kontekst, som jeg vil udfolde gennem afhandlingen.

Dele af et forskningslandskab

I denne anden del af kapitlet vil jeg som nævnt fremhæve nogle centrale forskningsmæssige perspektiver på ungdom, uddannelse og erhvervsuddannelse. Konkret vil jeg komme ind på, hvorledes problemstillinger vedrørende unges uddannelsesdeltagelse er blevet forsøgt forstået fra et ungdomsperspektiv, fra et institutionelt perspektiv, fra et fagligt/erhvervskvalificerende perspektiv. Derudover vil jeg kort komme ind på, hvorledes læringsbegrebet har stået centralt i forhold til at forstå unges uddannelsesdeltagelse. På tværs af de forskellige forståelser og perspektiver vil jeg fremhæve interessante og for min problemstilling relevante pointer, for til slut i kapitlet at argumentere for, hvorfor jeg mener, at det er nødvendigt at gå nye eller måske rettere andre veje – herved leder denne anden del af kapitlet frem til kapitel 3, hvor jeg gør rede for mit teoretiske perspektiv.

Ungdom – et livsvilkår

Udgangspunktet for dette afsnit er at se på, hvorledes ungdom og ungdomskulturer er blevet forsøgt forstået og konceptualiseret – fra forsøg på at forstå, det der er specifikt ved at være ung og unges uddannelsesvalg, til hvad det vil sige at være ung og sårbar/udsat og på vej i uddannelsessystemet. Internationalt har der de seneste årtier været en del fokus på modernitetsteoretiske forståelser af de ændrede vilkår for, men også måder hvorpå unge håndterer ungdomslivet. Eksempler herpå kunne være Wyn og Dwyer (2000), der i en artikel fra 2000 bl.a. argumenterer for, at ungdom bedst beskrives som en 'transition phase' (Wyn og Dwyer 2000). I den sammenhæng har bl.a. Walther (2006) argumenteret for, at denne transitionsfase må forstås i relation til de specifikke 'transition regimes', hvormed han peger på, at unges overgange er vævet ind i et: 'complex system of socio-economic structures, institutional arrangements and cultural patterns.' (Walther 2006). Walters analyser af at unges overgange bliver mere langvarige, komplekse, ikke-lineære og 'de-standardiserede' (Walther 2006) og Stokes & Wyns (2007) og argumentet for etableringen af et flerdimensionalt begreb om overgange, der både kan rumme de mange parallelle og usamtidige overgange og de stadig mere uklare

grænser mellem livsfaser og livssfærer (Stokes & Wyn 2007), kommer til at stå i modsætning til dominerende politiske forestillinger og målsætninger om, at unge skal vælge studie- og erhvervsretning tidligere, og at de skal hurtigere igennem uddannelsessystemet. En lignende pointe findes hos Hodgkinson og Bloomer (2001), der argumenterer for, at det politiske systems opfattelser af en succesfuld og effektiv overgang langt fra altid stemmer overens med de unges vurderinger af, hvad der udgør et godt og vellykket livsforløb i overgangen (Hodgkinson & Bloomer 2001).

Herhjemme har specielt Thomas Ziehe op gennem 1980'erne og 90'erne haft en væsentlig indflydelse på forståelsen af unge, ungdomslivet og de ændrede vilkår herfor. En af hans centrale pointer var, at ungdommen i forhold til tidligere generationer var frisatte fra traditioner og kultur. En vigtig del af denne analyse var dog, at frisættelsen både gav nogle nye muligheder, men lige så vigtigt betød det også, at unge havde mistet den tryghed og forudsigelighed, som tidligere generationer havde haft i kraft af netop traditioner og kultur (Ziehe 1989, se også Koudahl 2004b og Jensen og Jensen 2005). I kølvandet på Ziehes store betydning for forståelsen af vilkårene for ungdomslivet, har der været en diskussion og kritik af, at der er blevet lagt for stor vægt på den frisættende del af Ziehes analyse, hvilket har ført til nogle problematiske forståelser af unge som 'frisatte zappere'. Koudahl argumenterer imod denne ensidige læsning af Ziehe, og pointerer, at skolens rolle som den 'gode anderledeshed' (skolen skal så at sige være en modvægt til realiteten) forsvinder til fordel for arbejdet med de brede kompetencer og studieforberedelse og ikke mindst elevernes individuelle identitetsdannelse (jf. Koudahl 2004a, s. 104 og 2004b, s. 79-81).

I forhold til uddannelsesvalg, fremfører Hutters (2007), at unges uddannelsesvalg i stigende grad er blevet individualiseret – noget der for alvor manifesterede sig op gennem 1990'erne. Hutters beskriver problemstillingen på følgende måde:

Udviklingen i de unges rationaler afspejler på mange måder udviklingen af det moderne samfund. Den enkelte unge er i vidt omfang blevet individualiseret og dermed henvist til selv at konstruere sin livsbane. [...] På den ene side skal uddannelsesvalget relateres til den enkeltes personlighed og lyst, på den anden side skal det medvirke til, at den enkelte bliver produktiv for samfundet. (Hutters 2007)

Selvom Hutters primært beskæftiger sig med valg af videregående uddannelse, mener jeg at hendes pointe er mere alment interessant, idet jeg finder en lignende dobbelthed mellem at gøre det, der forventes og det lystbetonede

blandt de unge, jeg har talt med på de erhvervsfaglige uddannelser (jf. kapitel 6). Hutter har desuden en vigtig pointe om, at det individualiserede uddannelsesvalg har den konsekvens, at de unge oplever, at det er deres egen skyld, hvis der er noget i processen, der går galt (Hutter 2004, s. 215 og 221)

En anden central tilgang til at forstå unges vej gennem (eller ud af) uddannelsessystemet har været at se på unges sociale baggrund. Omdrejningspunktet har dels været at vise, hvorledes uddannelsessystemet er med til at (re)producere samfundsmæssige uligheder og en central pointe/erkendelse er her, at uddannelsessystemet har flere funktioner (at kvalificere, socialisere, sortere og opbevare – se Olesen 2011 og Larsen 2012), og at der ligger forskellige samfundsmæssige interesser til grund for disse funktioner. Samtidig har det været centralt for arbejdet med unges sociale baggrund og deres uddannelsesmuligheder at se på den sociale arv og sociale mobilitet – her specificeret med Munks formulering: 'Jo mindre unges uddannelsesvalg og gennemførelse af uddannelse er afhængig af familiebaggrund, desto mindre er den sociale arv, og desto større er den sociale uddannelsesmobilitet.' (Munk 2011, s. 225). Der er altså en direkte sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesniveau og de unges uddannelsesmuligheder. Jo længere en uddannelse de unges forældre har, des større er den statistiske chance for, at de klarer sig godt i uddannelsessystemet. Omvendt klarer de unge sig statistisk mindre godt, hvis deres forældre ikke har en uddannelse eller kun har lidt uddannelse (Pless 2009, s. 24, se også Hansen 2003, Thomsen 2008 og Munk 2011).

I forlængelse af den historiske kontekstualisering af erhvervsuddannelserne er det desuden interessant at se nærmere på, hvorledes den gruppe af unge, som erhvervsuddannelserne i stigende grad har fået ansvar for at løfte og hjælpe til at få en ungdomsuddannelse – restgruppen eller dem der ofte bliver betegnet som sårbare eller udsatte unge – er blevet behandlet forskningsmæssigt. Et eksempel er Ulla Højmark Jensen og Torben Pilegaard Jensens undersøgelse fra 2005. Konkret ser de på, hvad der karakteriserer unge uden uddannelse, og hvad der kan gøres for at få dem i gang med en uddannelse. Ud fra en analyse af de unges kulturelle og sociale kapital, kategoriserer¹⁵ de unge i fire ungdomsprofiler: 'de vedholdende', 'de flakkende', 'de praktiske' og 'de opgivende'. Ud fra disse kategorier tydeliggør Jensen og Jensen, hvad der skal til for, at de unge kan forestille sig at gå i gang med en ud-

¹⁵ Se i øvrigt Jensen 2001 i forhold til fordele og ulemper ved at kategorisere unge – Jensen 2001, s. 366

dannelse (Jensen og Jensen 2005). En central pointe i forlængelse af analysen af de fire ungdomsprofiler er, at man ikke kan tale om en ensartet flok:

Hvor nogle af de unge ville kunne indgå i det eksisterende uddannelsessystem, hvis de fik lidt støtte og vejledning, er der andre, som har brug for en massiv indsats på flere fronter. Dette inkluderer, at uddannelsesinstitutionerne tager ansvar for, at der er plads til disse unge. Det må således overvejes, hvordan strukturer og kulturer på ungdomsuddannelserne bedst udformes til det formål. (Jensen og Jensen 2005, s. 86)

Et andet forsøg på at forstå, hvad det vil sige at være ung, udsat og på vej i uddannelsessystemet, er Mette Pless' afhandling fra 2009. Afhandlingen ser på, hvad det vil sige at være ung, udsat og at skulle klare sig i uddannelsessystemet og belyser på denne måde unges problemstillinger indefra, eller som hun skriver, er det '... deres [unges] meningsskabelse og de betydningstilskrivninger, de tillægger deres uddannelsesforløb og overgangsprocesser.' Men det er ikke kun de individuelle fortællinger, der er interessante:

En væsentlig erkendelsesinteresse i afhandlingen har således været at undersøge, hvordan de unges fortællinger er præget af bredere uddannelsesdiskurser omkring skole og uddannelse, og ikke mindst på hvilken betydning dominerende uddannelsesdiskurser har for de unges positionsmuligheder i skolen (og deres videre forløb). (Pless 2009, s. 187)

En af Pless' centrale pointer er, at 'succesoplevelser og mestringserfaringer' har stor betydning for elevernes skolegang. Disse erfaringer og følelsen af at bliver anerkendt, giver de unge '... tro på, at de kan lykkes med uddannelse, og dermed fungerer disse erfaringer som en vigtig positiv drivkraft i de unges livs- og uddannelsesforløb.' (Pless 2009, s. 189, se også EA 2012a)

Uddannelse og de institutionelle rammer

Et perspektiv, der siden midten af 1990'erne har været centralt i forhold til at forstå unges uddannelsesmønstre og herunder deres frafald, er de skolemæssige faktorer. I forhold til den internationale forskning er dette perspektiv muliggjort ved, at det statistisk blev muligt at fokusere mere direkte på skoleeffekten. Samtidig hermed må det øgede fokus på skolerne eller institutionelle rammer betragtes som et opgør med en for ensidig forståelse af, at det er 'elevernes egen skyld', at de ikke gennemfører deres uddannelse (Nielsen, K. 2011, s. 254). Nogle af de faktorer, der i den internationale forskning fremhæves som afgørende for elevernes frafald, er: skolernes demografiske kom-

position, skolestrukturer, skoleorganisation og skoleklima (Nielsen, K. 2011, s. 254). Herudover har der desuden også været fokus på skolernes sociale organisering og specielt det sociale miljø på skolerne, hvor specielt elevernes følelse af tryghed, tilhørsforhold og relationen til lærerne og de andre elever har været i centrum (Nielsen, K. 2011, s. 256-57). Her nedenfor fremhæver Lee og Burkam (2003) nogle af de forhold, som et større studie af high school dropouts viser:

Students who are disaffected with school report being unconnected with teachers, even after having made efforts to gain assistance from school personnel (Croninger & Lee, 2001). Unengaged students claim that teachers don't care about them, are not interested in how well they do in school, and are not willing to help them with problems (Fine, 1986; Lee, Ready, & Ross, 1999; MacLeod, 1987; Valenzuela, 1999). Interviews with dropouts as they left school revealed that half said they were quitting explicitly for social reasons: because they didn't get along with teachers or other students (Caterall, 1998).

Qualitative studies have also shown that positive social relationships can create powerful incentives for students to come to school, even students who report that school work is difficult and expectations are hard to meet. (Lee and Burkam 2003, s. 363)

Det er altså afgørende for elevernes oplevelse af at gå i skole, at de bliver set, at lærerne er engagerede og at de kommer godt ud af det med de andre elever. Disse pointer har man også fundet frem til i forbindelse frafald på de danske erhvervsskoler. Eksempelvis fremhæver Tanggaard i en artikel, en piges fortælling om hendes oplevelser fra en HG flex-klasse. I flex-klassen er der tid, ekstra støtte og et godt fællesskab. Pigen siger på et tidspunkt, at det '... er ligesom, vi bare er en stor familie' (Tanggaard 2011, s. 90). Citatet viser med stor tydelighed, at skolernes sociale organisering ikke er uvæsentlig i forhold til at forstå, om eleverne er motiveret for at blive i skolen eller mister lysten til og troen på, at skole og uddannelse er noget for dem. Tilsvarende viser Brown og Rodríguez (2009), hvordan skolen og lærerne (school adults) kan bidrage til elevers 'disengagement' i skolen (Brown og Rodríguez 2009, s. 221). De to eksempler understreger altså med forskelligt fortegn, at skolen (og den sociale organisering heraf) har betydning for elevernes deltagelse.

I en dansk sammenhæng har skolernes betydning for frafaldet været centralt placeret i et større forskningsprojekt (hvori Tanggaards arbejde indgår)

omkring frafald og fastholdelse i erhvervsuddannelserne¹⁶. Projektet stiller i dets kvantitative del skarpt på, hvilken betydning de enkelte erhvervsuddannelsesinstitutioner har for elevernes frafald. En central pointe er her, at 'de gode skoler', altså dem der i forhold til korrektion for bl.a. elevsammensætning og elevernes sociale baggrund, formår at holde frafaldsprocenten nede ved at sætte ind med bl.a. en praksisnær pædagogik og stabil klassetilknytning:

De godt præsterende skoler arbejder målrettet i forhold til elever med svage forudsætninger med en praksisnær pædagogik, hvor undervisningen i de almene fag er tæt koblet til den værkstedsbaserede undervisning: læring gennem praksis står centralt.

Et andet væsentligt træk er, at undervisningen på grundforløbene er organiseret med vægt på stabil klassetilknytning med få skift, på veldefinerede undervisningsrum, såvel deltagermæssigt som indholdsmæssigt. Individualisering, modulisering og ansvar for egen læring ses kun i meget begrænset omfang. Der lægges vægt på elev-elev-relationer i form af faglige fællesskaber. Sociale aktiviteter i sig selv anses ikke for tilstrækkelige.

Afgørende for de unge med svage forudsætninger for at gennemføre en uddannelse er ofte manglende tro på sig selv i forhold til at kunne dygtiggøre sig. De godt præsterende skoler er i højere grad end de andre undersøgte skoler kendetegnet ved velfungerende tiltag i forhold til personlig tilbagemelding på elevernes arbejde og præstationer, ligesom der arbejdes målrettet mod at styrke det fagligt sociale miljø blandt eleverne. På den godt præsterende erhvervsskole lægges der vægt på "mærkbare" elev-lærer-relationer og på lærernes evne til at skabe dialog og give eleverne støtte mv. (Jensen et. al 2009, s. 10)

Den kvantitative del af undersøgelsen går ikke nærmere ind i, hvordan man laver praksisnær undervisning, hvordan man kan skabe stabil klassetilknytning, eller hvad lærerne konkret gør for at skabe gode lærer-elev-relationer. Det står imidlertid klart, at de forskelle, der er mellem skolerne, er tæt koblet til den måde skole og uddannelse gøres på – dvs. skolernes og lærernes praksisser (Jensen et. al 2009).

Men erhvervsuddannelsernes rolle har som vist tidligere i dette kapitel skiftet karakter, og erhvervsuddannelserne skal som det ser ud i dag også varetage socialpædagogiske opgaver (Larsen 2012). Denne forskydning fra primært at være en erhvervskvalificerende institution til også at være en inklude-

¹⁶ 'Fastholdelse af erhvervsskoleelever i det danske erhvervsskolesystem' – se <http://psy.au.dk/forskning/forskningsprojekter/forskningsprojektet-fastholdelse-af-erhvervsskoleelever-i-det-danske-erhvervsuddannelsessystem/>

rende ungdomsuddannelsesinstitution har betydning for, hvad det er eleverne møder, når de starter på et erhvervsfagligt grundforløb – Larsen skriver:

'... erhvervsskolerne bliver spændt ud mellem på den ene side at skulle levere erhvervsuddannelser i verdensklasse og på den anden side at skulle sikre, at alle gennemfører en uddannelse.' (Larsen 2012, s. 32)

Og senere:

Disse strukturelle ændringer [henviser bl.a. til indførelsen af grundforløbspakkerne i 2007] medfører ændringer på det institutionelle niveau, hvor udsatte unge møder de forskellige grundforløbspakker og strategien om erhvervsuddannelser i verdensklasse i form af niveaudelinger og differentieringer – en såkaldt institutionel selektion (Jørgensen 2011a). F.eks. etableres der klasser på forskellige niveauer, hvorved nogle klasser primært forfølger faglige mål og andre primært sociale mål. (Larsen 2012, s. 35)

Larsens pointe er her, at den måde skolerne vælger at håndtere det forhold, at de både skal levere kvalificeret arbejdskræft og rumme udsatte/sårbare elever, reelt betyder, at eleverne kommer ud med forskellige kompetencer ved endt grundforløb og herved stilles forskelligt i forhold til deres videre muligheder på arbejdsmarkedet.

Et sidste perspektiv, som jeg vil nævne i forbindelse med de institutionelle rammer, er lærerne, der om nogen oplever, at erhvervsskolens dobbelte rolle mellem at være kvalificerende og rummende har betydning for deres hverdag. Både Lippke (2011) og Hersom (2011) viser, hvorledes lærerne oplever den dobbelte rolle som en udfordring, der er svær at løse. Lippke peger på, at der for faglærerne ligger en udfordring i, at deres viden og kompetencer primært knytter sig til det faglige frem for til det (social)pædagogiske og dermed ikke føler sig klædt på til at hjælpe eleverne med at håndtere manglende engagement og at løse sociale konflikter. Hun påpeger dog også, at faglæreren ikke bør "pædagogisere" deres undervisning, da dette kan virke negativt på en stor del af eleverne (Lippke 2011). Hersom har i sin afhandling fra 2011 fokus på lærernes mulighedsrum og pointerer her elevernes afgørende betydning for, hvad der påvirker lærernes arbejde: 'Disse påvirkningsmønstre udgøres af såvel differentierede samfundsmæssige og institutionelle faktorer, men i høj grad også af påvirkninger fra den gruppe af elever, som de tekniske lærere har med at gøre.' (Hersom 2011). Hersom viser bl.a., at lærerne oplever, at deres arbejdsmæssige og personlige integritet til tider bliver overtrådt af eleverne. Konflikterne med eleverne forårsager det, Hersom karakteriserer som høj intensitet i lærerarbejdet, hvilket kalder på '... en styrkelse af de pædagogiske

kulturer på skolerne, idet der tilsyneladende er behov for fælles fokus blandt lærerne' (Hersom 2011, s. 237).

Faglighed og kvalificering til arbejdsmarkedet

Noget af det, der historisk har været det danske erhvervsuddannelsessystems styrke, er den tætte kobling mellem uddannelse og arbejdsmarked – om end i perioder med lav vækst også skolernes akilleshæl på grund af manglende praktikpladser. Denne kobling har primært været sikret gennem vekseluddannelsesprincippet. Forskning har vist, at det danske system synes at have en positiv betydning for elevernes overgang fra uddannelse til arbejdsmarked, hvilket bl.a. tilskrives, at en stor del (ca. to tredjedele) af uddannelsen foregår i praktik i en virksomhed (se Jørgensen 2009). Det skal i den sammenhæng kort nævnes, at der i den internationale komparative forskning har været en del fokus på det, der er blevet betegnet som transition systems (Raffe 2008). Formålet har her været at forstå nationale forskelle i rammerne for overgangen (Jørgensen 2009). Raffe udpeger i den sammenhæng den individuelle transitionsproces, de nationale mønstre og de institutionelle og strukturelle dimensioner som centrale fokuspunkter for analysen af de nationale transition systems (Raffe 2008, s. 281).

Et andet vigtigt element i forståelsen af unges overgang fra uddannelse til arbejde er den faglige kvalificering – eller rettere erhvervsfaglige kvalificering – en kvalificering der står helt centralt i vekseluddannelsessystemet, og som adskiller det fra de gymnasiale ungdomsuddannelsers kvalificering til videre uddannelse. En vigtig differentiering har i den forbindelse været at skelne mellem uddannelsesfag (eksempelvis dansk og matematik) og erhvervsfag (eksempelvis kok og frisør). Hvor uddannelsesfagene bygger på teoretisk og kodificeret viden, er erhvervsfagene tæt knyttet til mestring, arbejde og arbejdsdeling (se Engström 2009 og Jørgensen 2009). Pointen med at differentiere mellem undervisningsfag og erhvervsfag har været at tydeliggøre det særegne ved erhvervsuddannelserne og potentialerne i en specifik erhvervs-pædagogik (Jørgensen 2011b) – se også kapitel 3. Men hvad vil det egentlig sige at blive fagligt kvalificeret eller, som Smistrup (2004) er inde på, at danne en faglig identitet? Med udgangspunkt i en analyse af bankfaget og bankelevers møde med faget sætter Smistrup fokus på, at:

Lærlingen eller eleven møder faget som en faktisk eksisterende verden karakteriseret af strukturer, institutioner, fælles meningsskabelse og delte normer og forventninger, som vedkommende er tvunget til at tilpasse sig for overhovedet at blive accepteret som en deltager (Nielsen & Kvale 1999; Wenger

1998). Dette er et normativt integrationskrav, der håndhæves mere eller mindre kraftigt (Smistrup 2004, s. 30).

Pointen er her, at der er nogle normative – dog ikke altid ekspliciterede – forventninger til nye deltagere (her bankelever, men det kunne lige såvel være kokke eller elever i en detailforretning), som gennem praktisk mestring og sociale kompetencer gradvist opbygger en faglig identitet. Erhvervsfag repræsenterer i den kontekst en særlig måde at socialisere unge til arbejdslivet (se også Deißinger 1998) – de bliver så at sige indført i arbejdspladsens sociale fællesskab og lærer fagets normer og omgangsformer. Eleverne bliver altså bekendte med arbejdspladsens krav og produktionens vilkår og får adgang til de faglærtes erfaringsbaserede kompetencer (Jørgensen 2011b).

Vender vi tilbage til Raffes pointe om de forskellige transition systems, er det altså en pointe, at potentialet i den danske vekseluddannelsesmodel er, at eleverne igennem deres uddannelsesforløb både stifter bekendtskab med den teoretiske viden i skoledelen, mens de i praktiktiden dels får praktiske erfaringer og gradvist udvikler en faglig identitet. Dette potentiale synes at være afgørende forskelligt fra eksempelvis den engelske model, hvor de faglige uddannelser i langt højere grad er lagt an på virksomhedernes behov, ligesom oplæringen ofte foregår på virksomhederne og derfor ikke i samme grad veksler mellem uddannelse og arbejde. Tilsvarende synes den franske model, der kan udpeges som repræsentant for en mere statslig styret model, hvor uddannelserne overvejende foregår på skolen, heller ikke at have samme potentialer for at hjælpe dannelsen af en faglig identitet og overgangen fra uddannelse til arbejde på vej (Jørgensen 2005 og 2009¹⁷).

Læring

I dansk såvel som i international uddannelsesforskning er der en lang tradition for at anlægge et læringsperspektiv på uddannelse og arbejde. I forhold til at forstå unges uddannelsesdeltagelse, men måske i særdeleshed i forhold til læring i arbejdslivet, har den sociale læringsteori vundet stor udbredelse. I forlængelse af Lave og Wengers arbejde har fokus været på, hvordan kollegaer (eller lærer og elever) er sammen, og hvordan de lærer af hinanden i praksisfællesskaber (Lave og Wenger 1991 og Wenger 1999). Med inspiration fra netop Lave og Wenger (og Bourdieu) har Hodgkinson et al. (2007) bl.a. sat fokus på, hvordan læring er en kulturel aktivitet, der foregår i mødet mellem

¹⁷ Se også Sigurjonsson 2002 og Rasmussen 2008 vedrørende vekseluddannelsesprincipets potentialer.

mennesker, samtidig med at den er tæt knyttet til den konkrete aktivitet, hvad enten den er af praktisk eller teoretisk karakter (Hodkinson et al. 2007). Forskningsprojektet: *Transforming learning cultures in further education* (hvor i Hodkinson et al. arbejde indgår) er interessant i forhold til studier af unge i det danske erhvervsuddannelsessystem, idet de peger på, hvilken betydning mødet mellem lærer og elever har for elevernes læring, ligesom eleverne læring kobles sammen med de konkrete praktiske eller teoretiske aktiviteter.

I en dansk kontekst peger Pedersen (2011) på, hvordan ændringer i læringskulturen kan have indflydelse på frafaldet af elever. Pedersen argumenterer for med udgangspunkt i et udviklingsprojekt på levnedsmiddelområdet, at ændringer af læringskulturen vil give eleverne mulighed for at lære (muliggøre kulturelle læringsprocesser) med udgangspunkt i deres livshistoriske erfaringer. Konkret foreslår han, at ændre læringskulturen gennem pædagogiske redskaber som praksisnærhed, lektiecaféer, mentorordninger, etc. Det er imidlertid en central pointe, at det ikke er redskaberne i sig selv, der gør en forskel, men den læringskontekst (læringskultur), som de bidrager til (Pedersen 2011). Lidt i forlængelse heraf påpeger Brown, Vestergaard og Katznelson (2011), at erhvervsskolelærere har en afgørende betydning for elevernes læring. Eksempelvis fremhæver de lærernes tilstedeværelse og måske nok så vigtigt deres fravær i timerne som afgørende for, om eleverne har en fornemmelse af, hvad der forventes af dem (Brown, Vestergaard og Katznelson 2011).

Et kulturelt perspektiv på unges uddannelsesdeltagelse

Som nævnt i kapitel 1 er det i høj grad mit empiriske arbejde, der har foranlediget et fokus på den kulturelle kontekst for elevernes deltagelse. Jeg vil imidlertid argumentere for, at der også er behov for at supplere den eksisterende forskning med et kulturelt perspektiv på unges uddannelsesdeltagelse.

Med reference til Jensen et al. (2009) har jeg vist, at den institutionelle organisering af uddannelserne har betydning for unges gennemførelse af en ungdomsuddannelse. Jeg mener imidlertid, at der er behov for at tage fat, hvor Jensen et al. slipper, idet jeg mener, at det er centralt også at undersøge, hvilken betydning institutionerne har for elevernes deltagelsesmuligheder på grundforløbene. I den forbindelse har Brown og Rodríguez (2009) en pointe om, at skolen og lærerne kan være med til at skabe 'disengagement' blandt eleverne, men hvordan forholder det sig egentlig i en dansk erhvervsskole-

kontekst; hvad betyder lærernes praksis konkret for elevernes deltagelsesmuligheder?

Et andet perspektiv, som jeg mener kan udvides med et kulturelt perspektiv, er det, der i forskningslitteraturen har været undersøgt som transitions og pathways from school to work (se bl.a. Raffe 2003 og Walther 2006). Som vist har Walther en pointe om, at unges overgange bedst beskrives som 'yo-yo transitions', men hvad vil det sige, og hvordan orienterer unge i det danske erhvervsuddannelsessystem sig konkret i forhold til forskellige kulturelle selvfølgeligheder (eksempelvis kravet om at gennemføre en ungdomsuddannelse)?

I forhold til Koudahls kritik af uddannelsespolitikken op gennem 1990'erne, Reform 2000 og forsøgene på at imødekomme 'de frisatte unge' mener jeg, at det er centralt at undersøge, hvordan man kan forstå unges uddannelsesmæssige situation og deltagelse i et kulturelt perspektiv, hvorigenem de individuelle udfordringer sættes i relation til en bredere kulturel kontekst.

Med et kulturelt perspektiv søger jeg desuden at supplere et overvejende subjektivt perspektiv på læring, som jeg ikke mener fanger det, der er fælles – dvs. det der har kulturel værdi. Selvom den sociale læringsteori relaterer elevernes læring til de sociale sammenhænge, hvori læringen indgår ('wider social and cultural values and practices, for example around issues of social class, gender and ethnicity, [etc.]' – Hodkinson, Bieata and James 2007, s. 400), mener jeg ikke, at denne tilgang i tilstrækkelig grad fanger det, der er specifikt ved erhvervsskolernes sammensatte kulturelle kontekst, dvs. hvilken betydning det har for elevernes deltagelsesmuligheder, at erhvervsuddannelserne eksempelvis både skal kvalificere eleverne til arbejdsmarkedet og inkludere elevernes ofte meget forskellige sociale, faglige og personlige forudsætninger.

Jeg vil med udgangspunkt i ovenstående tydeliggøre mit specifikke kulturelle perspektiv, og hvordan dette bidrager til forståelsen af elevernes deltagelsesmuligheder i næste kapitel.

3 Kultur og praksis

Formålet med dette kapitel er at tydeliggøre de teoretiske forståelser, der har været styrende for mit arbejde. Som beskrevet i kapitel 1 opererede jeg med nogle teoretiske forståelser og dermed også nogle bestemte problemkonstruktioner forud for mit empiriske arbejde, som jeg, da jeg kom ud på skolerne, oplevede som utilstrækkelige i forhold til at beskrive og forstå den skolevirkelighed, som jeg mødte. Efterfølgende har jeg derfor været optaget af at udvide min teoretiske forståelse og et teoretisk perspektiv, der kan rumme den samkensathed, som jeg mener, er karakteristisk for hverdagen på et erhvervsfagligt grundforløb. Centralt i konstruktionsarbejdet har været intentionen om at konstruere et operationelt begrebsapparat, hvorigennem kultur og praksis kan analyseres. Det er imidlertid nødvendigt for at kunne udvikle et operationelt teoretisk perspektiv at afklare de grundlæggende begreber og forståelser, som et sådant perspektiv hviler på.

Progressionen i dette kapitel er som følger: Først og fremmest vil jeg afklare, hvorfor det er meningsfuldt at forstå elevernes deltagelsesmuligheder fra et kulturelt perspektiv. Dernæst vil jeg tydeliggøre, hvorledes jeg forstår og afgrænser kultur (bl.a. med inspiration fra Cultural Studies). For også at kunne forstå 'hvordan skole gøres', er det imidlertid også centralt at vise, hvorledes jeg forstår praksis, hvilket jeg vil gøre med udgangspunkt i Bourdieus praksisbegreb. Med udgangspunkt i eksisterende forskning og mit empiriske materiale vil jeg i dette kapitel ligeledes udpege tre kulturelle arenaer, som jeg mener, har betydning for den konkrete kultur på et erhvervsfagligt grundforløb. Til slut i kapitlet vil jeg pege frem mod analyserne i kapitel 5, 6 og 7 ved at pege på, hvorledes min forståelse af kultur og praksis kan anvendes analytisk i forhold til at forstå muligheder og begrænsninger for deltagelse.

Hvorfor kultur?

Inden jeg kaster mig over en teoretisk afgrænsning af et kulturbegreb, kan det være relevant at stille spørgsmålet: Hvorfor overhovedet anlægge et kulturelt perspektiv på erhvervsuddannelseselevs deltagelsesmuligheder? Som beskrevet tidligere var det fra begyndelsen min intention at forstå det konkrete arbejde med at fastholde unge i erhvervsfaglige grundforløb (hvorfor og

hvordan) ud fra en forståelse af, at det var elevernes habituelle dispositioner (dvs. deres sociale, økonomiske, kulturelle og faglige baggrund), der stødte sammen med den skolevirkelighed, de møder på de forskellige grundforløb. Forklaringen på, hvorfor dette ikke var en tilstrækkelig favnende forståelsesmodel, skal findes i empiriproduktionsprocessen, hvor det relativt hurtigt blev tydeligt, at det ikke var tilstrækkeligt at fokusere på elevernes forudsætninger. Der var nemlig en del af mine observationer, der pegede på, at det i lige så høj grad var den måde, 'skole blev gjort på', der producerede udfordringer for de unge og deres uddannelsesdeltagelse. Uden på nogen måde at afvise betydningen af elevernes habituelle dispositioner eller den sociale skævhed i frafaldet (se bl.a. Larsen og Jensen 2010), blev det gradvist tydeligere, at jeg havde behov for at udvide det teoretiske og analytiske perspektiv til også at omhandle den kulturelle kontekst, hvori elevernes forudsætninger indgår og i relation til hvilken, de agerer.

Konkret kan man sige, at hvor observationer af skoletræthed og manglende engagement i undervisningen blandt eleverne vel sagtens kunne analyseres og forstås som udtryk for akkumulation af dårlige skoleerfaringer, vælger jeg i stedet at anskue dem (skoletræthed/engagement) ud fra en forståelse af, hvordan "skole praktiseres". Det vil altså sige, at jeg afholder mig fra at bekræfte en efterhånden veldokumenteret uddannelsessociologisk pointe om, at deltagerforudsætninger er afgørende for elevers/studerendes vej ind i og gennem uddannelsessystemet (se bl.a. Erik Jørgen Hansen 2003, Thomsen 2008 og Munk 2011). Jeg ønsker derimod at undersøge, hvorledes visse kulturelle praksisser kan være med til at fastholde unge i deres manglende skolemæssige præstationer og dermed potentielt bekræfter eleverne i, at skole ikke er noget for dem, ligesom andre kulturelle praksisser kan give eleverne succesoplevelse og herved understøtte dem til at deltage i undervisningsaktiviteterne og herigennem kvalificere sig til en fremtid på arbejdsmarkedet. Det er altså ved at fange det specifikke ved de undersøgte kulturelle praksisser, at der potentielt skabes forståelse for og indsigt i, hvorledes kultur både kan begrænse og muliggøre elevernes deltagelse.

Til at konkretisere hvad jeg forstår ved kultur, vil jeg udlægge nogle centrale, og for min undersøgelse relevante, samfundsvidenskabelige¹⁸ forståelser

¹⁸ Hermed afgrænser jeg mig fra kulturforståelser, der er produceret indenfor mere traditionelle humanistiske traditioner, hvor kultur kobles til æstetiske, kreative etc. felter som eksempelvis kunst og musik. Ikke at der hermed er vandtætte skotter mellem eksempelvis musikkulturer og ungdomskulturer – tværtimod – det er blot ikke her, jeg henter min inspiration til at konstruere et (skole)kulturbegreb. 'Samfundsvidenskabelige forståelser' dækker her over inspiration fra antropologiske og socialvi-

af kultur. Jeg har i min udvælgelse af relevante kulturforståelser lagt vægt på, at de ikke på afgørende punkter afviger fra min grundlæggende epistemologiske orientering¹⁹. Et af de spørgsmål, der har været styrende for udvælgelsen af teoretiske inspirationer, har været, hvorledes de valgte teorier forholder sig til forholdet mellem konkrete handlinger (aktør) og strukturelle forhold (økonomi, politik, etc.), eller rettere hvorledes de enten forsøger at mediere eller overskride disse. Med overskridelse (af dikotomien aktør struktur), ønsker jeg at henlede opmærksomheden på Bourdieu og de kollektive værker, som han gennem sin karrierer var ankermand for. Med relationelle begreber som felt, kapital og habitus (se bl.a. Bourdieu og Waquant 1996), adskiller denne tilgang sig afgørende fra eksempelvis rational choice, hvor aktørernes handlinger analyseres som rationelle kalkuler. Samme intention har været mit udgangspunkt i forhold til at anlægge et kulturelt perspektiv til at forstå erhvervsskoleelevers deltagelsesmuligheder. Det vil altså sige, at i stedet for at forstå eleverne som aktører, der handler i forhold til nogle på forhånd kendte strukturer (skolen, arbejdsmarkedet, etc.), er udgangspunktet, at eleverne ikke kan forstås uafhængigt af den institution, de agerer i (de er så at sige både produkt og producent), ligesom det ikke er muligt at forstå institutionen uafhængigt af dem, der opretholder den, dvs. lærerne og eleverne, og de uddannelsespolitiske diskurser som dominerer uddannelsesfeltet.

Når jeg søger inspiration i Bourdieus praksisbegreb og et kulturbegreb inspireret af Cultural Studies traditionen, er det altså ud fra en metodologisk argumentation om, at i det man kunne betegne som et praksisregime, mødes det kulturelle, altså det der giver mening (de kulturelle arenaer) og de konkrete praksisser (det eleverne gør). På denne måde er kombinationen ikke en syntese af de to. Når kultur og praksis på denne måde sættes sammen, bidrager de med noget forskelligt til forståelsen af elevernes deltagelsesmuligheder.

Kultur – fælles selvfølgeligheder

Hvor spørgsmålet i det foregående afsnit var hvorfor kultur, vil jeg nu forholde mig til, hvad kultur er. Sagt på en anden måde er omdrejningspunktet i dette afsnit at tydeliggøre, hvorledes andre før mig har defineret kultur, hvor-

denskabelige traditioner (eksempelvis Bourdieu, Hall og Jefferson, Willis, Hastrup og Hasse).

¹⁹ Om nødvendigt kan denne vel bedst beskrives som en kombination af et konstruktivistisk og et strukturalistisk perspektiv – strukturalistisk konstruktivisme eller konstruktivistisk strukturalisme.

dan de har anvendt disse definitioner, og hvad jeg henholdsvis lægger afstand til og viderefører i forhold til at konstruere et operationelt kulturelt perspektiv.

En af de kulturforståelser, som historisk har været meget benyttet indenfor ungdoms- og uddannelsesforskningen, er den engelske Cultural Studies tradition²⁰, hvori bl.a. Paul Willis og Stuart Hall har været toneangivende. I det fælles værk 'Resistance through rituals' fra 1976 definerer Hall og Jefferson kultur som det, der er fælles for en gruppe – det der skaber mening for et givent fællesskab:

Culture is the way, the forms, in which groups, 'handle' the raw material of their social and material existence. [...] 'Culture' is the practice which realizes or objectivates group-life in meaningful shape and form. [...] The 'culture' of a group or class is the peculiar and distinctive 'way of life', of the group or class, the meanings, values and ideas embodied in institutions, in social relations, in systems of beliefs, in mores and customs, in the use of objects and material life. Culture is the distinctive shapes in which this material and social organization of life expresses itself. A culture includes 'the maps of meaning' which make things intelligible to its members. These 'maps of meanings' are not simply carried around in the head: they are objectivated in the patterns of social organization and relationship through which the individual becomes a 'social individual'. (Hall & Jefferson, 1976, s. 10)

I ovenstående citat hæfter jeg mig primært ved formuleringen: 'culture includes 'the maps of meanings' which make things intelligible to its members'. Pointen er her, at kultur er et socialt orienteringsprincip, der gør, at medlemmerne²¹ har nogenlunde samme forståelse af 'tingenes tilstand' og derfor ikke behøver diskutere, hvad de forstår ved bestemte praksisser eller artefakter. Skal man forstå, hvilken betydning den kulturelle kontekst har for elevers deltagelsesmuligheder, er det altså centralt at forstå, hvad der er selvfølgeligt (implicit) i den givne kulturelle kontekst, fordi det er i forhold til disse selvfølgeligheder, at eleverne orienterer sig og handler. Det er i forlængelse heraf,

²⁰ Cultural studies traditionen er interessant (og afviger fra andre kulturelle perspektiver) ved at have opmærksomhed på/fornemmelse for 'det skabende' – dvs. at det bliver muligt at forstå aktørers (elevers) aktive medproduktion i forhold til et givent kulturelt fællesskab, og det bliver derfor muligt at spørge, hvilken betydning eleverne har for de konkrete skolekulturer.

²¹ Det er vigtigt at have øje for, at formuleringen er bundet op på forfatterens fokus på subkulturer, og at 'medlemmer' her skal forstås eksklusivt, som eksempelvis at høre til en bestemt ungdoms- eller subkultur (eksempelvis teds, skinheads eller black rastafarians). I forhold til mit arbejde er det eleverne, der er mere eller mindre 'medlem' af de forskellige kulturelle arenaer – mere om elevernes relation til de forskellige arenaer senere.

at jeg i kapitel 6 taler om elevernes orienteringsforsøg. Udover at sige noget om, hvorledes eleverne orienterer sig i forhold til kulturelle selvfølgeligheder, er pointen med at tale om orienteringsforsøg ligeledes at holde fokus på, at unges vej til og gennem en erhvervsuddannelse i højere grad kan karakteriseres som en proces end en række rationelle valg (se også Katznelson og Pless 2006 og Jørgensen 2009), hvor de både kan blive afklaret, påbegynde etableringen af en faglig identitet, og opleve fortvivelse og manglende lyst til at deltage.

En vigtig pointe i forhold til Cultural Studies traditionens definition af kultur er desuden, og som også er grundlaget for Bourdieus relationelle begrebsapparat, at kultur er historisk produceret, og der lægges hermed afstand til en empiristisk kulturforståelse, der tenderer mod at være isolerede situationsbeskrivelser. Hall har beskrevet det således:

”It conceptualizes culture as interwoven with all social practice. [...] It defines culture as both the meanings and values which arise among distinctive social groups and classes, on the basis of their given historical conditions and relationships, through which they ‘handle’ and respond to the conditions of existence; and as the lived traditions and practices through which those ‘understandings’ are expressed and in which they are embodied.” (Hall, 1996, s. 37)

Kultur er altså ifølge Hall formet af historiske forhold (‘on the basis of their given historical conditions and relationships’). Kultur kan med andre ord ikke løsrives fra den historiske kontekst, hvori den formes, hvorfor den konkrete praksis ligeledes må forstås som historisk konstitueret. Dette er en central pointe, der muliggør en forståelse af konkrete handlinger som mere end blot den individuelle viljesakt (se også afsnittet ‘En praktisk sans for handling’).

Centralt for forståelsen af, hvad der producerer og reproducerer kulturer på en uddannelsesinstitution, er den dynamiske relation mellem den konkrete praksis og det diskursive politiske og lovgivningsmæssige niveau. Wills’ pointe er, at der ikke er et et-til-et forhold mellem ‘cultural forms’ (praksisser) og ‘macro determinations’. Han argumenterer for, at disse ‘macro determination’ bliver bearbejdet i de kulturelle miljøer (cultural milieu) og her får en anden form, og at kultur formes og omformes i praksis, hvorefter de dog reproduceres i miljøerne (Willis 1977). Et oplagt eksempel herpå er, at 95 % målsætningen ikke nødvendigvis slår igennem i klasseværelserne som ‘I skal have en uddannelse for at sikre landets konkurrenceevne’, men mere får karakter af en uundgåelig nødvendighed for at opnå et godt og meningsfuldt liv. Med Bourdieus feltbegreb ville man på tilsvarende vis kunne argumentere for, at dominerende rationaler indenfor et givent felt, har afgørende betydning for prak-

sis. Konkret vil det sige, at praksis er formet imellem en internalisering (embodiment) af strukturelle forhold og de dominerende og dominerede rationaler indenfor et diskursivt kampfelt (Bourdieu og Wacquant 1996).

Her vil jeg kort nævne, at Bourdieus feltbegreb på nogle punkter synes 'for simpelt' med dets analyse af, at feltets medlemmer alle har accepteret at kæmpe om en bestemt kapitalform (se også analysen af de institutionelle kulturer). Man kan sige, at en analyse af de dominerende rationaler nemt reducerer de konkrete meningsfuldheder (maps of meanings), ligesom maps of meanings risikerer at se bort fra de dominerende rationaler. Det er i forhold til mit specifikke undersøgelsesfelt en selvstændig pointe, at det netop er sammensat, og der kæmpes på samme tid om forskellige ting (med henvisning til forskellige rationaler om arbejde, uddannelse og ungdom). Det er imidlertid ikke så entydigt, hvad 'der kæmpes om'. Retfærdigvis skal det siges, at det med Bourdieus feltbegreb bliver muligt at fastholde et samfundsmæssigt perspektiv, mens det med en analyse af de forskellige 'maps of meanings' bliver muligt at vise, at skolekulturerne på de erhvervsfaglige grundforløb er sammensat, og at der på en og samme tid kan være forskellige kapitalformer, der har værdi og som eleverne orienterer sig efter. Eksempelvis er en elevs manglende accept af den almene dannelsesværdi ikke ensbetydende med, at vedkommende har misforstået, hvad uddannelse handler om. Det kan lige så godt være, at han i stedet for orienterer sig mod det, der har værdi i en ungdomskulturel kontekst – eksempelvis at være en god kammerat. I den sammenhæng er det en pointe, at det kan være svært at udpege det, der er fælles for eleverne (fælles meninger/værdier), fordi det er så opbrudt et felt (eller som jeg senere vil komme ind på: en sammensat skolekultur). Når jeg følger en række enkeltelever, der potentielt kunne opløses i en række enkelthistorier, er det altså for at vise, at der er meget forskelligartede baggrunde, der kommer sammen uden det er entydigt hvad de er sammen om (lidt i modsætning til folkeskolen, hvor eleverne skal være der og skal lære dansk, engelsk, matematik og fysik – på en erhvervsuddannelse skal de måske afklares, måske kvalificeres, eller måske gider de slet ikke være der, men bliver nødt til det for ikke at miste SU'en). Det er derfor vigtigt at holde fast i mangfoldigheden og kompleksiteten i de mange forskellige måder at håndtere den konkrete uddannelseskontekst, som et erhvervsfagligt grundforløb udgør – det muliggør et fokus på, hvad der er meningsfuldt for eleverne.

Til at supplere Willis' pointe om at praksis reproduceres i de kulturelle miljøer vil jeg henlede opmærksomheden på Cathrine Hasses studie af kultur på et universitetsinstitut for fysik (Hasse 2002). Heri opererer hun med en forståelse af kultur som læreproces, et perspektiv der kommer frem ved bl.a.

at se på mødet mellem nyankomne og erfarne deltagere og herunder, hvad der adskiller dem, hvad der forener dem, og hvad der bringer den nyankomne tættere på den erfarne? Det er bl.a. igennem denne læreproces, at det kulturelle videreføres/lever videre, idet bevægelsen fra nyankommen til erfaren indebærer, at den nyankomne lærer og kropsligt internaliserer de tolkningsrammer, som den erfarne benytter til at tolke verden ud fra (Hasse 2002, s. 21). Hasse undersøger i forlængelse heraf, hvad der tillægges betydning og anerkendelse på fysikstudiet. Hasse identificerer blandt andet, hvad det vil sige at træde 'rigtigt' og 'forkert' i forhold til kulturen, og hvorledes den 'korrekte opførsel' evalueres positivt²². En pointe, der udover at sige noget om forskellige positioner i kulturelle fællesskaber, også bidrager til at tydeliggøre uddannelsessystemets dobbelte funktion (inklusion og sortering), og den er derfor vigtig at have in mente – specielt i forhold til at forstå hvorfor nogle elever på de erhvervsfaglige grundforløb formår at knække koden, mens andre løber panden mod muren (jf. min analyse).

Et andet forsøg på at forstå uddannelsesdeltagelse ud fra et kulturperspektiv er Beck og Paulsen (2011), der i deres etnodidaktiske analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC opererer med et begreb om klasserumskultur. Beck og Paulsen henter deres inspiration fra 1300-talstænkeren Ibn Khaldûns. Inspirationen fra Khaldûns betyder imidlertid set fra mit perspektiv en alt for stor vægt på kulturel udvikling og aktørernes aktive skabelse og videreudvikling af kulturen, hvilket kommer til udtryk i følgende citat:

For at videreudvikle og kultivere en eksisterende skolekultur kræves tilsvarende, at man kan forestille sig, at den er anderledes, end den er her og nu. Og det kræver et materielt overskud, så lærere og elever ikke bruger al deres tid på at reproducere den samme undervisning og læring igen og igen. Vil man forstå kulturel udvikling, må man ifølge Khaldûn undersøge, hvilke overskudsforudsætninger, der er til stede i det samfund eller det fællesskab, som er bærere af kultivering, og man må desuden studere, hvordan og hvorvidt overskuddet omsættes i praksis. (Beck og Paulsen 2011, s. 133)

Måske hænger dette fokus sammen med deres ønske om at undersøge skabelse af en klasserumskultur. For mig at se er styrken ved et kulturbegreb imidlertid, at det formår at fange det, som ikke nødvendigvis er bevidste strategier

²² Den positive evaluering betegner hun som sprezzatura, et italiensk renaissancebegreb, der henviser til en sans for elegance og at kunne charmere sig til anerkendelse – se Hasse 2002, og se Thomsen 2008 for kommentar vedr. forholdet mellem sprezzatura og Bourdieus begreb om symbolsk vold.

for pædagogisk udvikling, idet fokus er på betydningerne af eksempelvis skole, undervisning, læring, etc. (se bl.a. Madsen 2003, s. 25). Når Beck og Paulsen med udgangspunkt i en forståelse af, at der skal være overskudsforudsætninger til stede i et givent samfund/fællesskab, for at der kan forekomme udvikling, mister klasserumskulturbegrebet sin sensitivitet overfor modsatrettede interesser. I forlængelse heraf mener jeg ikke, at Beck og Poulsens klasserumsbegreb i tilstrækkelig grad har forståelse for, hvorledes samfundsmæssige forhold har betydning for aktørernes forestillingsevne:

Men det kræver også, at man kan forestille sig fænomener, som ikke umiddelbart er til stede. For at starte en skolekultur kræves indbildningskraft, med hvilken man overskrider verden ved at forestille sig, at den kan være anderledes, end den er. (Beck og Paulsen 2011, s. 133)

Når de på denne måde ser bort fra de samfundsmæssige sammenhænge, hvori forestillingsevner produceres, betyder det for mig at se, at klasserumskulturbegrebet isoleres til at være et lukket institutionsbegreb, hvormed man kan sige noget om interaktionelle dynamikker, mens det bliver umuligt at forstå og forklare, hvorledes kultur er sammenvævet med sociale og økonomiske strukturer 'udenfor' klasserummet. Tilsvarende forbliver det, der er 'udenfor' klasserumskulturen, relativt løst defineret, som eksempelvis 'populærkultur'. I det følgende beskriver de relationen til det, der er 'udenfor':

Dette [relationen til 'udenfor'] indebærer, at eleverne i klassen eller i mindre grupper inden for klassen udveksler, bearbejder og dyrker erfaringer fra en skoleekstern kontekst, idealer for et populært ungdomsliv og fremtidsdrømme og ambitioner for, hvad man vil efter skolen. Dette svarer på mange måder til det, Trondman kalder for følelsesstrukturer (jf. Del II), som også kan analyseres som gruppefølelser (Paulsen 2008). [...] En klasserumskultur skal således ikke forstås som en øde ø, men som noget, der eksisterer som en relation til verden uden for klassen. De indbyrdes relationer og udtryk i klassen afspejler med andre ord, hvordan man forholder sig til verden uden for. Hele populærkulturen i dens heterogen udformning af såvel avantgardistisk som kommerciel art finder ad denne vej ind bag klassens vægge og bliver medformende for klasserumskulturens indre beskaffenhed. (Beck og Paulsen 2011, s. 137-138)

Problemet er for mig at se, at adskillelsen mellem 'inde' og 'ude' gør, at de ikke får blik for, at alt det, der er 'udenfor' i lige så høj grad er 'indenfor' – de kulturelle orineteringer og selvfølgeligheder er så at sige 'indeni' eleverne og derfor en del af det klasserum, hvori lærere og elever mødes.

Hvor Hasse og andre antropologer (se eksempelvis Hastrup, Rubow og Tjørnhøj-Thomsen 2011) har en interesse i at forstå forandringer og kultur

som læreprocesser (bevægelse), og Beck og Poulsen er interesseret i dannelse af klasserumskulturer, er jeg imidlertid lige så optaget af at forstå kulturens træghed. Denne orientering er dels teoretisk funderet (Bourdieu's fokus på hvorfor forskelsstrukturer reproduceres – se bl.a. Bourdieu og Waquant 1996 og Bourdieu 1999), men måske endnu vigtigere er det en empirisk funderet orientering, der har sit udspring i et utal af observerede situationer, hvor det, der er fælles for nogle, ikke er fælles for andre og heller ikke umiddelbart bliver det²³. Jeg vender tilbage til denne pointe om kulturel træghed, men vil her bemærke, at det kulturbegreb, jeg ønsker at udvikle til at forstå elevernes deltagelsesmuligheder, adskiller sig fra såvel Jefferson og Hall's som Hass' kulturforståelse, idet jeg har fokus på kultur som sammensat af forskellige 'maps of meaning' eller selvfølgeligheder. Dvs. at fokus ikke kun er på medlemmerne af en (sub)gruppes og dennes fælles normer, værdier og meninger, men derimod inkorporerer en forståelse af, at kultur på et erhvervsfagligt grundforløb og erhvervsuddannelserne generelt er sammensat af forskellige rationaler og praksisser, der produceres mellem institution, fag og ungdom. Fokus vil derfor i højere grad være på modsætninger og forskelle, frem for på det der er fælles (mere herom senere).

Praksis og deltagelse

Hvor pointen i det foregående afsnit har været at konceptualisere, hvordan eleverne orienterer sig i forhold til den kulturelle kontekst, som skolen udgør, vil jeg i dette afsnit udfolde, hvorledes jeg forstår, 'det elever gør', og hvordan 'skole gøres' på de forskellige grundforløb som praksis, for senere at analysere dennes betydning for elevernes deltagelsesmuligheder. Til at forstå praksis trækker jeg på Bourdieu, der bl.a. i *Den praktiske sans (Le sens pratique)* gør op med handlinger som målrationalle (Bourdieu 2007) – et opgør der handler om at se handlingers bevæggrunde som 'praksisserne iboende':

²³ Her tænker jeg på, at der ved flere lejligheder ikke er tegn på, at eleverne gennemgår nogen proces eller bevægelse mod det, der af lærerkollektivet (og visse elever) betragtes som fælles og selvfølgeligt. Her kunne man argumentere for, at min metode kommer til kort, da jeg ikke har fulgt eleverne longitudinalt, hvortil jeg vil indvende, at de elever, der i praksis ikke deler lærernes selvfølgeligheder omkring eksempelvis at tage ansvar for egen læring, har haft mange år til at tilnærme sig denne selvfølgelighed gennem folkeskoleårene, hvor lærerne ikke – specielt på HG – adskiller sig væsentligt fra de erhvervsskolelærere jeg har observeret (jf. Hjort-Madsen 2008).

Når man ikke anerkender nogen anden handleform end den rationelle handling eller den mekaniske reaktion, forhindrer man sig selv i at forstå logikken i alle de handlinger, der er fornuftige uden derfor at være resultatet af en begrundet hensigt, endsige af en rationel kalkule. Der er tale om handlinger, som er beboet af en art objektiv formålstjenelighed uden at være bevidst organiserede i forhold til et udtrykkeligt konstitueret endemål; de er forståelige og sammenhængende uden at udspringe af en intention om sammenhæng og af en bevidst beslutning; de er tilpassede fremtiden uden at være produktet af et projekt eller en plan. (Bourdieu 2007, s. 89-90)

Formålet med at udvide den teoretiske forståelse med et begreb om en praktisk sans er at kunne sige noget om det, eleverne gør, ikke som 'kontekstafhængige' eller 'situerede', men derimod som indlejret i et relationelt forhold mellem en praktisk erfaret virkelighed og strukturelle forhold.

Konkret er argumentet, at elevernes praksis skal forstås i relation til de produktionsvilkår (populært; det sociale miljø), hvorunder deres habitus er formet og omformes. Det er imidlertid ikke således, at lærer og elever på forhånd er bestemt til at handle på bestemte måder. Med Bourdieus ord er habitus '... varige dispositionssystemer, der er prædisponerede til at fungere som strukturerende strukturer, det vil sige principper, der frembringer og strukturerer praksisser og repræsentationer.' (Bourdieu 2007; 92). Eksempelvis betyder det, at eleverne praktiserer (agerer) ud fra deres habituelle dispositioner (deres opvækst, deres skoleerfaringer, etc.), samt den sociale virkelighed, som skolen udgør, hvori der forventes visse handlinger ('objektive potentialiteter') – eksempelvis at de skal møde til tiden. Argumentet er altså, at elevernes praksis ikke blot er et produkt af deres historie og dermed determineret til bestemte handlinger, idet deres praksis altid korresponderer med den sociale virkelighed, hvori den udføres. Habitus er med andre ord kilde til '... uendelige, men alligevel strengt begrænsede nydannelser...' (Bourdieu 2007; 95). Når jeg skal forstå, på hvilket grundlag elever på de studerede erhvervsfaglige grundforløb praktiserer, er det derfor ikke nok at sige, at de handler på en bestemt måde, fordi de har 'haft en hård barndom' (eleverne), eller for lærernes vedkommende (karikeret) 'fordi de ved, at disciplin er det eneste, der virker'. Disse forklaringer må sættes i relation til den sociale virkelighed, dvs. skolen og dens objektive potentialiteter og altså det som jeg ovenfor har betegnet som den specifikke (skole)kultur, da det er i relation til denne elevernes praksis udføres. Det skal i den forbindelse bemærkes, at Hodkinson, Sparks og Hodkinson (1996) i forlængelse af Bourdieus arbejde har foreslået et begreb om en 'pragmatisk rationalitet' til at beskrive, hvorledes unges valgprocesser indgår i en kulturel praksis. Som jeg har været inde på tidligere i kapitlet, er min interesse imidlertid at forstå, hvorledes eleverne forsøger at orientere

sig i forhold til de forskellige kulturelle rationaler og selvfølgeligheder, og jeg vil derfor ikke analysere elevernes handlinger som udtryk for en pragmatisk rationalitet.

En anden pointe i forhold til at inddrage Bourdieus forståelse af den praktiske sans er, at det herigennem bliver muligt at tydeliggøre de forskellige (forskellighedsskabende) erfaringsmæssige udgangspunkter, som hhv. lærere og elever praktiserer ud fra, i de undersøgte undervisningssammenhænge. Konkret bliver denne forskel tydelig, når forskellige selvfølgeligheder støder sammen: Lærerne har så at sige en praktisk sans for, hvad der har værdi i en uddannelsessammenhæng, ligesom de har en sans for, hvad der har værdi på det arbejdsmarked, som eleverne efter endt grundforløb skal ud på. Denne praktiske sans eller fornemmelse for, hvad der har værdi, er der nogle elever, der ikke besidder (det er ikke en del af deres habitus), hvorfor den måde, de 'gør elev på', støder sammen med lærernes forståelse af, hvordan elever 'bør' agere. Omvendt kan elevers praktiske sans komme dem til gode, når de praktiserer skole som 'den gode elev' og herved opnår lærerens anerkendelse (se også Ulriksen 2004 og Thomsen 2007, der begge taler om den 'implicitte' elev/studerende).

Man kan argumentere for, at min anvendelse af Bourdieus praksisbegreb uden mere konsekvent at anvende hans relationelle begreb (felt, kapital, habitus) kan forekomme 'for' eklektisk (se bl.a. Mathiesen 1999 og Hansen og Koudahl (red.) 2007 for eksempler på forskning foretaget i forlængelse af Bourdieus arbejde). Jeg vil imidlertid argumentere for, at et kulturelt perspektiv hentet fra Cultural Studies i kombination med et praksisbegreb kan noget andet. Foruden den nævnte pointe om, at kultur og praksis mødes i et praksisregime og kan sige noget forskelligt om elevernes deltagelsesmuligheder, indebærer et kulturelt perspektiv også en metodologisk fordring om, at minimere 'afstanden' til genstandsfeltet²⁴ ved også at inkorporere, hvorledes artefakter, kropslige handlinger og andre ikke sprogliggjorte udtryk, bliver centrale for elevernes praksisser, ligesom disse er afgørende for, hvilke reaktioner elevernes praksis fremprovokerer: Hvordan bliver det eksempelvis tolket, når en elev slår ud med armene eller vender det hvide ud af øjnene på grund af en lærer? Omvendt, vil jeg argumentere, må bestræbelsen på at opnå nærhed ikke

²⁴ Her skal det blot nævnes, da jeg kommer ind på det igen i kapitel 4, men det teoretiske argumentet for at anlægge et kulturelt perspektiv, er stort set sammenfaldende med min metodiske tilgang. Metodisk argumenterer jeg for at forstå elevernes perspektiv 'indefra', hvilket jeg dels gør ved at interviewe dem om deres hverdag, og hvad der er meningsfuldt for dem, ligesom jeg observerer hvad de gør, hvordan de er sammen etc.

fjerne fokus fra de samfundsmæssige eller de strukturelle forhold i relation til hvilke, kultur formes og omformes. At anlægge et kulturelt perspektiv er altså ikke en afvisning af Bourdieus relationelle begreber felt, kapital og habitus, men derimod et forsøg på at fange noget andet end disse begreber lægger op til og samtidig at imødegå kritikker af Bourdieus (påståede) strukturelle determinisme (se bl.a. Hodkinson, Biesta og James 2007).

I forhold til at imødegå en potentiel determinismekritik, er det interessant at se på, hvorledes andre har gjort sig lignende bestræbelser. I et større forskningsprojekt i regi af Further Education i Storbritannien ('Transforming Learning Cultures in Further Education') har bl.a. Hodkinson, Biesta og James (2007) udviklet begrebet Learning Cultures. Konkret er de inspireret af Bourdieu og Lave & Wenger, hvorved de mener, at de bliver i stand til at overskride dikotomien struktur-aktør (en fordring, der som nævnt også stod centralt i Bourdieus eget arbejde – se Bourdieu & Wacquant 1996). Udgangspunktet for at udvikle et begreb om learning cultures var en oplevelse af, at forskning i ungdom, uddannelse og overgang fra uddannelse til arbejde i for høj grad vægtede et bestemt niveau forstået således, at de individuelle læringsmuligheder fik forrang for de strukturelle mulighedsbetingelser, eller at uddannelsespolitiske spørgsmål fik forrang for en sensitivitet overfor det konkrete levede liv. I en artikel fra 2007 formulerer de den teoretiske udfordring således:

The problem for maps of learning is that some of those different scales roughly correspond to different and partial understandings of what learning is, many of which need to be integrated. Thus, if the scale is the individual, the tendency is to overlook the social, and to privilege agency over structure. Similarly, if the scale is drawn around a local site, there is a tendency to focus on the social, but to bracket off wider issues of social structure, and overlook individuals and individual agency. If smaller scales still are used, we tend to get studies of activity systems, of structural inequalities in access to learning and in qualification achievement and of global capitalism, so that individual agency and individual learning are nowhere to be seen. The risk is that rather than being different scale maps of the same thing, each scale of investigation results in a different and partial version of what learning is. The challenge is to develop an understanding of learning that overcomes this partiality, which is precisely what the cultural approach to learning advanced in this paper aims to achieve. (Hodkinson, Biesta og James 2007, s. 419)

Intentionen er med andre ord at udvikle et begreb, der kan rumme lærernes og elevernes handlinger, vise hvorledes disse korresponderer med de sociale strukturer, som skolen er indlejret i, samtidig med at begrebet skal kunne rumme, at lærere og elever bærer deres historie med ind i og sætter den i spil i

skolen. For ikke at løsrive kulturbegrebet fra de sociale betingelser, det er en del af og for ikke at ende med et kulturbegreb, hvor aktørerne handler frit (uafhængigt af de sociale betingelser), pointerer Hodkinson, Biesta og James videre, at:

Cultures have history and endurance. Artefacts and institutions are not only expressions of cultural practices; they also embody and reify such practices and thus play an important role in the continuation of cultures. Yet artefacts and institutions need to be used and enacted in order to exert their influence. However, the meaning of artefacts and institutions is not completely malleable. Actors always operate within systems of expectations: the expectations they bring to the situation and the expectations that others have about their activities and practices. Teachers engage with their tasks on the basis of ideas about what it means to be a teacher, just as students do not come to college as *tabulae rasae* but with ideas about what 'appropriate' student behaviour consists of. Similarly, governments, policy-makers, employers, administrators, funding agencies and 'the public' have ideas and expectations about the educational system in general, and FE in particular. Such expectations influence, structure and limit what is possible for those working inside the system. Expectations are not necessarily consciously held. They exist as 'ways of doing' and 'ways of being' that are considered to be 'normal'. This, finally, also means that learning cultures are governed by values and ideals, by normative expectations about good learning, good teaching, good leadership, and so forth – and again, these are from 'within' and 'outside' any particular setting. (Hodkinson, Biesta og James 2007, s. 419)

Ligesom Hodkinson, Biesta og James her kobler handlinger til et 'systems of expectations', har jeg en forståelse af, at praksis må forstås i relation til de forskellige kulturelle arenaer (arenaer for produktion af mening), der sammen skaber et specifikt kulturelt landskab, hvortil der hører 'rigtig' og 'forkerte' forventninger og praksisser.

Som nævnt har Hodkinson, Biesta og James også en intention om, at bruge læringskultur til at imødegå den kritik af Bourdieu, der positionerer ham som strukturalistisk determinist. Det gør de dels ved at henvise til Bourdieu selv – habitus kan ændre sig og ændre sig – og dels ved at hænge den habituelle forandring op på læring:

Bourdieu himself was quite clear that the dispositions which make up a person's habitus can and do change. We would argue that learning is one major mechanism what can bring about such change. When used in this way, Bourdieu's thinking itself facilitates the integration of individuals into learning cultures and helps us understand the ways in which individual learners are mutually constitutive parts of any learning culture they participate in. It helps us to see that participation is embodied and practical, including the cognitive and emotional, as the whole person engages with the learning culture, in dif-

ferent ways. This argument still holds in those cases where participation entails distancing the self from many aspects of the practices that make up that culture, as when some students maintained a detached and largely uninvolved stance towards the formal learning [...].(Hodkinson, Biesta og James 2007, s. 425)

Læring bliver for Hodkinson, Biesta og James et nøglebegreb til at forstå, hvorledes hhv. den enkelte og kollektivet ændres over tid. Læring bliver altså modsvar til determinismen og muliggør en forståelse af det, der i almindelig tale kategoriseres som den enkeltes rationelle og frie handlinger. Det, der læres, bliver en del af den enkeltes habituelle dispositioner, og det er herudfra vedkommende interagerer med læringskulturen.

Når jeg ikke anvender Hodkinson, Biesta og James' begreb om læringskulturer, hænger det sammen med, at jeg har en konkret (empirisk funderet) interesse i at ville forstå, hvad det er, der gør, at elever eksempelvis distancerer sig fra dele af den kulturelle læringskontekst. Sagt på en anden måde har jeg en interesse i at begribe, hvorfor der er sammenstød mellem lærere og elevers selvfølgeligheder (maps of meaning), og hvad der producerer disse sammenstød. Herved vil jeg nok en gang understrege min intention om at forstå kultur som konfliktfyldt og altså lægge vægt på sammenstød og forskelle frem for kultur som et integrerende og rummeligt begreb. Jeg vil i næste afsnit komme nærmere ind på forskelle og forskellige selvfølgeligheder mellem de kulturelle arenaer.

Forskelle og sammenstød

Med afsæt i en definition af hvordan jeg forstår kultur, og hvorledes jeg forstår praksis samt en afgrænsning i forhold til anden forskning, der anlægger et kulturelt perspektiv, er der nu brug for at vise, hvorledes jeg forstår elevernes praksis i en bestemt kulturel kontekst. Det gør jeg konkret ved at se på forskelle og sammenstød mellem forskellige rationaler og praksisser. Jeg udpeger i denne sammenhæng tre kulturelle arenaer, dels med afsæt i mit empiriske arbejde, hvor jeg mener at kunne udpege de tre arenaer, som er specielt vigtige for forståelsen af de erhvervsfaglige grundforløb, og dels med afsæt i eksisterende forskning, hvor de selvsamme problemfelter (med forskellige argumenter og sjældent samlet) udpeges som centrale for forståelsen af erhvervsuddannelserne (jf. kapitel 2).

Som vist i de foregående afsnit er en del kulturforståelser orienteret mod det, der er fælles for en gruppe, ligesom et fokuspunkt er bevægelser ind i kul-

turelle fællesskaber (Hasse 2002). Men med udgangspunkt i mit feltarbejde og eksisterende forskning vil jeg argumentere for, at der er behov for også at kunne fange og forstå det, der ikke er fælles – dvs. modsatrettede rationaler, forskellige praksisser og dilemmaer. Der er med andre ord behov for et ikke-integrerende kulturbegreb, der harmonisk rummer de forskellige kulturelle påvirkninger, som elevernes praksis er indlejret i. Det handler om at kunne fange og analysere, hvorfor der opstår uoverensstemmelser mellem eksempelvis lærer og elever, hvorfor nogle undervisningspraksisser har en tendens til at fordre elevernes aktive deltagelse, mens andre har en tendens til at reproducere elevernes skoletræthed og en heraf følgende resignation overfor skole og uddannelse.

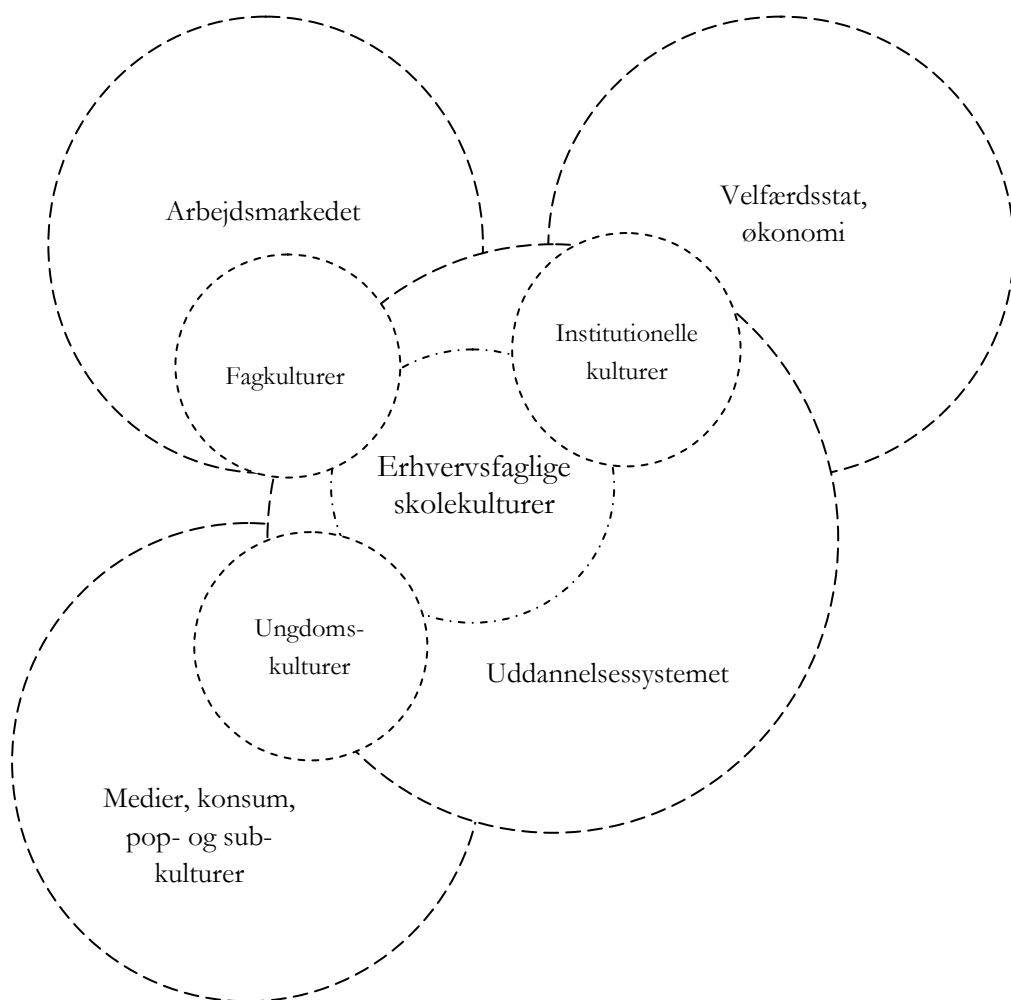
Det tre kulturelle arenaer, som jeg mener er med til at konstituere kulturerne på de studerede erhvervsfaglige grundforløb, er hhv. institutionelle kulturer, fagkulturer og ungdomskulturer. At det lige præcis er disse tre kulturelle arenaer er tæt knyttet til erhvervsuddannelsernes særegne konstruktion og den udspændthed, som jeg tidligere har nævnt. Men jeg har også valgt disse kulturelle arenaer ud fra det tidligere skitserede forskningslandskab. Herfra har jeg udpeget en institutionel arena, en (erhvervs)faglig arena og en ungdomskulturel arena.

Formålet med at benytte betegnelsen kulturelle arenaer er at tydeliggøre, at der indenfor hver arena, såvel som mellem arenaerne, udspiller sig historisk specifikke konflikter, der producerer forskelsstrukturer (se Hasse 2002 og Bourdieu og Waquant 1996). Med forskelsstrukturer skal her forstås, at bestemte rationaler og praksisser er fremherskende, og at det dermed også er bestemte rationaler og praksisser, der opfattes og evalueres som henholdsvis 'rigtige' og 'forkerte'. Umiddelbart læner kulturelle arenaer sig op ad Bourdieus forståelse af felt. Jeg mener imidlertid, at jeg med felt får svært ved at fange de konkrete handlinger, eller som Hasse formulerer det: 'Bourdieu er placeret for langt fra et 'nærhedens vi' og fra sammenhænge, hvor forskelle gør en forskel, der får konsekvenser.' (Hasse 2002, s. 366). Men hvorfor så ikke 'gå planken ud' og benytte Hasses begreb om 'kraftfelt'? Hertil vil jeg argumentere, at begrebet kraftfelt først og fremmest er udviklet i forlængelse af et konkret empirisk studie (fysikstudiet på Niels Bohr Institutet) og den specifikke diskursive kontekst, som denne udgør. For det andet er Hasses ærinde som nævnt at forstå, hvorledes studerende bevæger sig (ind i eller ud af) dette kraftfelt, hvilket ikke er mit sigte. Argumentet for at benytte kulturelle arenaer må i forlængelse af Bourdieus 'for brede' felt og Hasses 'kontekstspecifikke' kraftfelt være, at jeg med arena dels får blik for forskelle og dels får blik for, hvorledes eleverne på en og samme tid kan være orienteret mod overlappen-

de arenaer (i samme åndedrag kan en elev eksempelvis sige, at hvis ikke hun gik i skole, så ville hun have et arbejde og tjene sine egne penge, eller også ville hun bare slappe mere af og være sammen med vennerne.)

For at vise hvorledes jeg forstår skolekulturerne på de erhvervsfaglige grundforløb, har jeg nedenfor konstrueret en model. Til forståelse af modellen tilblivelse og ikke mindst dens funktion i denne afhandling er det vigtigt at nævne, at den ikke er en teoretisk genereret model, der skal bruges til at vise hvordan virkeligheden hænger sammen. Min forståelse af skolekulturer og dermed også modellen bygger som nævnt på mit empiriske arbejde i dialog med eksisterende forskning. Med forståelsen af kultur som konfliktfyldt og sammensat in mente skal figuren desuden vise, at arenaerne trækker på forskellige interesser, rationaler og praksisser, og at det er med udgangspunkt i disse forskelle, at lærer og elever møder hinanden på grundforløbene. Sidst men ikke mindst skal modellen virke som en visualisering af det perspektiv, hvormed jeg senere vil analysere elevernes deltagelsesmuligheder.

Erhvervsfaglige skolekulturer:



I forhold til at forstå de tre kulturelle arenaer (fagkulturer, institutionelle kulturer og ungdomskulturer) er det en vigtig pointe, at de ikke er selvstændige og autonome kulturelle arenaer, men derimod er formet i relation til 'tilstødende' kulturelle arenaer. Det betyder altså, at fagkulturer ikke kan forstås uafhængigt af arbejdsmarkedet, hvor bl.a. den faglige organisering, fagets genstandsmæssighed og praktik- og jobmuligheder er afgørende for en bredere faglig kultur. Når så denne fagkultur transformeres til at være en fagkultur i

regi af en erhvervsuddannelse, får den en anden form, men den er stadigvæk anderledes fra eksempelvis de institutionelle kulturer, hvor andre rationaler (eksempelvis et statsligt rationale om sikring af landets konkurrenceevne) er dominerende.

Til forståelse af hvorledes denne model forholder sig til samfundsmæssige forhold (både Hall og Bourdieu understreger vigtigheden af at forstå det konkrete i dets historisk specifikke kontekst – jf. kapitel 2, ligesom Hodgkinson, Biesta og James har en pointe om kulturers 'endurance'), skal modellen forstås som 'del af' en historisk, felt- eller samfundsmæssig kontekst, hvori de kulturelle arenaer formes og omformes. Eksempelvis er fag og faglighed ikke endelige størrelser, som lærere og elever har en fælles forståelse af. De faglige kulturer, der er knyttet til et bestemt erhvervsfag og delarbejdsmarkeder, er i en konstant form af tilblivelse, omformning og reproduktion, hvilket bl.a. skyldes, at der kommer nye praktikere til, at erhvervsfag er både konjunktur- og politikafhængige, og at erfarende praktikere er med til at reproducere det bestående (Smistrup 2004). Det er ligeledes en pointe i forlængelse af Hodgkinson, Biesta og James' pointe om kulturers 'endurance', at institutionelle og faglige kulturer har en anden historie, institutionalisering og materialisering, end ungdomskulturer har, (for at noget skal blive kulturelt indforstået (selvfølgelig), skal det have tid til at 'rodfæstes'). Hermed ikke sagt, at ungdomskulturer ikke materialiseres, men i forhold til eksempelvis fagkulturer, er ungdomskulturer ikke på samme måde forankret i alt fra arbejdsorganisering, faglige organiseringer (fagforeninger), ansættelsesforhold, (ofte) materiel bearbejdning (genstandsmæssighed) etc. (se også Jørgensen 2009). Pointen er altså, at der er forskel på de forskellige kulturelle arenaer, og på hvorledes de former kulturerne på de forskellige grundforløb.

Institutionelle kulturer

Til at forstå de institutionelle kulturers betydning for skolekulturerne på de erhvervsfaglige grundforløb er første skridt at tydeliggøre de dominerende rationaler i uddannelsessystemet og specielt indenfor erhvervsuddannelsessystemet. Med udgangspunkt heri vil jeg vise, hvorledes jeg mener, at de institutionelle kulturer får betydning for praksis og dermed for elevernes deltagelsesmuligheder.

I forhold til at forstå, hvad der er specifikt ved en uddannelsesinstitution og mere konkret en erhvervsuddannelsesinstitution, er første skridt at forstå, hvorledes uddannelsesinstitutioner historisk er etableret, og hvilke samfundsmæssige funktioner de har haft. Peter Koudahl formulerer det således:

Uddannelsessystemet er historisk etableret som et resultat af en generel samfundsmæssig differentieringsproces, der har placeret specifikke samfundsmæssige funktioner i specifikke samfundsmæssige institutioner. På forskellige historiske tidspunkter har uddannelsessystemet været organiseret på forskellige måder og har haft forskellige funktioner. For at kunne forstå uddannelsessystemet, som det eksisterer i dag, er det derfor nødvendigt at undersøge, hvilke historiske forhold der har været afgørende for den nuværende struktur, for den måde det reguleres og for den måde, der tales om det på. (Koudahl 2004a, s. 226)

Selvom det ikke er min forskningsmæssige ambition/interesse at kortlægge erhvervsuddannelsesinstitutionernes historiske tilblivelse, er det en vigtig erkendelse, at eksempelvis; den første lærlingelov fra 1889, formaliserede undervisningsforløb på skolerne med indføringen af efg-uddannelser i begyndelsen af 1970'erne og individualiserede uddannelsesforløb med Reform 2000, er helt centrale for forståelsen af, hvad en erhvervsuddannelse er i dag (jf. første del af kapitel 2). Jeg vil i forlængelse af Koudahl-citatet desuden fremhæve vigtigheden af at forstå, at uddannelsessystemet har flere forskellige samfundsmæssige funktioner, hvoraf sortering og inklusion kan nævnes som to centrale (om end modsatrettede) funktioner. I en globaliseret verden, hvor Danmark ikke kan konkurrere på lønninger og derfor må konkurrere på viden og et generelt højt uddannelsesniveau, synes selektion og sortering imidlertid at træde i baggrunden (være domineret om man vil), til fordel for de dominerende politiske rationaler omkring fastholdelse og frafald, der i højere grad fokuserer på uddannelsesinstitutionernes integrerende og kvalificerende funktioner. Dobbelttheden mellem at inkludere og sortere er central for at forstå de institutionelle kulturer på de erhvervsfaglige grundforløb, som jeg undersøger.

Specifikt i forhold til erhvervsuddannelsesinstitutioner viser dobbelttheden mellem inklusion og sortering sig desuden i form af, at erhvervsuddannelserne både er erhvervsuddannelsesinstitutioner og ungdomsuddannelsesinstitutioner, forstået således, at de både skal levere kvalificeret arbejdskraft til et højt specialiseret arbejdsmarked (og hermed sortere de mindre gode fra), og at de tilsvarende skal kunne rumme og inkludere unge, der kæmper med faglige, sociale og personlige problemstillinger (jf. 95 % målsætningen). På den anden side kan denne dobbeltthed være en mulighed for nogle unge, idet de kan 'bruge' erhvervsskolen til at blive afklaret i forhold til: 'hvad vil jeg gerne med mit (arbejds)liv' og som forberedelse og kvalificering til et specifikt arbejdsmarked. Dette specifikke træk ved erhvervsuddannelserne er forskelligt fra de gymnasiale ungdomsuddannelser, hvor afklaring og et gradvist kvalificeret studievalg er en del af den overordnede målsætning: 'Uddannelsen til

studentereksamen [...] er studieforberedende og almindannende, og som giver grundlag for videregående uddannelse.’ (§ 1, LBK nr. 860 af 05/07/2010), og kvalificering til et specifikt delarbejdsmarked er derfor ikke noget, man skal forholde sig til som gymnasieelev²⁵.

Det er desuden vigtigt til forståelsen af de institutionelle kulturer, at erhvervsuddannelsesinstitutioner er samfundsmæssige institutioner og må forstås som sådan. Eksempelvis er skolerne politisk reguleret – dog primært skoledelen (jf. BEK nr. 1514 af 15/12/2010, se også Friche 2010, s. 18-19 og Koudahl 2008, s. 49). Hertil kommer, at skolerne primært er finansieret af statslige midler, idet de får penge pr. elev (jf. taxameterordningen). På den anden side er erhvervsuddannelserne i et afhængighedsforhold til det lokale arbejdsmarked, idet de skal levere kvalificeret arbejdskraft til virksomhederne, og på den anden side er virksomhederne afgørende for, at skolerne kan sende deres elever i praktik efter endt grundforløb. Erhvervsuddannelsesinstitutionerne er på den måde placeret mellem uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet.

Som jeg var inde på tidligere i kapitlet, er der imidlertid ikke et et-til-et forhold mellem politiske initiativer og den konkrete praksis (Willis 1977), og man må derfor også være opmærksom på, at de institutionelle kulturer ikke er direkte aftryk af lovgivningen og dens forpligtigelser overfor arbejdsmarkedet/de lokale virksomheder. Eksempelvis har uddannelsesledere på HG i uformelle samtaler tilkendegivet overfor mig, at de ser positivt på elevernes omvalg, hvis det betyder, at eleverne i den tid, de har gået på HG, er blevet afklaret i deres uddannelsesvalg. Kommentaren blev dog hurtigt suppleret med en bemærkning om, at den tankegang var udfordret af skolens interesse i at holde på eleven, da et frafald har økonomiske konsekvenser for skolen (en frafalden elev udløser ikke penge – jf. taxameterordningen). Det er med andre ord en pointe i forhold til at forstå de institutionelle kulturer, at det der sker i praksis, i lige så høj grad definerer institutionerne, som det der regulerer dem, eller som Willis formulerer det: 'We need to understand how structures become sources of meaning and determinants on behaviour in the cultural milieu *at its own level*. (Willis 1977, s. 171).

Jeg vil for en kort bemærkning vende tilbage til Willis og hans studie af 'the lads', idet han i sit afsluttende kapitel har nogle betragtninger om, hvilke uintenderede konsekvenser institutionens (skolens) virke kan have (Willis 1977: 171-179). Som nævnt er Willis' centrale pointe, at drengenes anti-

²⁵ Her skal det dog bemærkes, at både HHX og HTX er mere målrettet bestemte delarbejdsmarkeder end STX eller rettere: HHX og HTX er målrettet bestemte studieretninger og herigennem bestemte dele af arbejdsmarkedet.

skolekultur er med til at forstærke skolens sortering af elever til på den ene side videre uddannelse eller faglærte jobs eller på den anden side ufaglærte jobs i industrivirksomheder – og altså en reproduktion af drengenes arbejdsbaggrund. Pointen er her, i forhold til mit fokus på erhvervsskoleelevers deltagelsesmuligheder, at det ikke er tilstrækkeligt at forklare eksempelvis det høje frafald med elevernes adfærd, lige så lidt som det er tilstrækkeligt at forklare det med skolens reproduktion af elevernes forudsætninger. Det kan derimod være produktivt at forstå erhvervsuddannelsesinstitutionernes udfordringer som resultat af nogle untenderede konsekvenser af de sammensatte skolekulturer på de forskellige grundforløb. Hermed ønsker jeg at lægge op til en analyse af de institutionelle kulturer, der på den ene side har blik for, at der er nogle dominerende diskurser og nogle dominerende praksisformer, der er med til at understøtte/forstærke skolens sortering, mens analysen på den anden side ikke må miste blikket for, at institutionerne befolkes af lærere og elever, og at det er mødet mellem disse, der kan have nogle untenderede konsekvenser for elevernes deltagelsesmuligheder.

Fagkulturer

Grunden til, at de faglige kulturer er så afgørende for at forstå elevernes deltagelsesmuligheder, er erhvervsuddannelsernes historisk tætte kobling til arbejdsmarkedet, hvor vekselluddannelserne er det bærende pædagogiske og organisatoriske princip (jf. kapitel 2). Med vekselluddannelsesprincippet som grundlæggende struktur for erhvervsuddannelserne mener jeg, at det er afgørende at forstå de faglige kulturer i spændingsfeltet mellem det, jeg vil kalde skolefaget og erhvervsfaget, og jeg vil derfor vise, hvorledes jeg skelner mellem disse. Udover at skabe forståelse for relationen mellem skolefag og erhvervsfag vil jeg også se nærmere på fagkulturerne 'endurance' (jf. Hodgkinson, Biesta og James 2007) – dvs. hvorledes (og om) dominerende faglige rationaler og praksisser reproducere på grundforløbene.

Til en start kan det være behjælpeligt at forholde sig til de på dansk mange forskellige betydninger, som ordet fag dækker over. Fag på dansk dækker som Jørgensen (2009) pointerer over skolefag, erhvervsfag, den faglige organisation, og så er det en enhed i en helhed – et hus kan eksempelvis opgøres i fag (vinduesfag). På svensk, tysk og engelsk har man forskellige ord for fag – skolefag er 'emne', 'Fach', 'subject', erhvervsfag er 'yrke', 'Beruf', 'occupation' og den faglige organisering er 'facket', 'Gewerkschaft' og 'trade union' (fagforening), (se Jørgensen 2009, s. 5). Pointen med at nævne de forskellige svenske, tyske og engelske ord for forskellige betydning af ordet fag er at gøre

opmærksom på, at de faglige kulturer, som jeg kigger på, lægger sig op ad yrke, Beruf og occupation – det der på dansk vel bedst betegnes som erhvervsfaget. Og så alligevel. For det er en pointe, at erhvervsfagene i regi af de erhvervsfaglige grundforløb har en tendens til at ændre karakter, når det placeres i en skolekontekst. Jørgensen fremhæver, at erhvervsfagene har været underbelyst i den uddannelsessociologiske forskning, og henviser til den pædagogiske forskning:

I den pædagogiske forskning peger Deissinger (1998) på, at erhvervsfaglighed udgør et særligt didaktisk princip, som integrerer skolebaseret læring og teoretisk viden med erfaringsbaseret praksislæring. Erhvervsfaget udgør en helhed, som orienterer læringen mod en særlig handlingskontekst og kobler den med et bestemt livsperspektiv. Det står i modsætning til den traditionelle 'de-kontekstualiserede' skoleviden baseret på undervisningsfag og den fragmentering og modulisering, som præger meget uddannelse i dag. (Jørgensen 2009, s. 6)

Jeg er enig i pointen om, at erhvervsfaglighed i forlængelse af vekseldannelsesprincippet potentielt er en kobling mellem skolebaseret læring, teoretisk viden og erfaringsbaseret praksislæring. Der, hvor denne definition af erhvervsfaglighed kommer til kort i forhold til at forstå elevernes deltagelsesmuligheder på et erhvervsfagligt grundforløb, er i forhold til, at den erfaringsbaserede praksislæring er udskudt til efter grundforløbet, og man kan derfor argumentere for, at en egentlig erhvervsfaglighed kan være svær at opbygge på grundforløbene. Der er med andre ord forskel på det, som traditionelt betegnes som erhvervsfag og den faglighed, som eleverne møder på et grundforløb. Jeg vil derfor, selvom det kan gå ud over tydeligheden, holde fast i at tale om fagkulturer, fordi det gør mig i stand til at forstå den faglighed, som eleverne møder på grundforløbene – mere herom i kapitel 7.

Det betyder imidlertid ikke, at det mere afgrænsede erhvervsfag smides over bord. Erhvervsfag beskriver nemlig stadigvæk en arbejdsmæssig og identitetsmæssig afgrænset faglighed, som uddannelserne refererer til. Smistrup pointerer i den sammenhæng, at erhvervsfag er konstrueret mellem a) en historisk kulturel konstruktions- og institutionaliseringsproces, b) det konkrete arbejde med de indbyggede modsigelser, der er latent i dette og c) en måde at skabe afgrænsning og intern sammenhæng indenfor bestemte dele af det sociale liv. (Smistrup 2004, s. 26). Erhvervsfag refererer altså med denne definition både til en historie, der er mere eller mindre genkendelig for lærere og elever, et konkret arbejdsmarked med bestemte opgaver og problemstillinger og en (for medlemmer af faglige fællesskaber) meningsfuld opdeling af den sociale verden. Definitionen tilbyder for mig at se en mulighed for at se fagli-

ge kulturer som på samme tid integrerende og ekskluderende i forhold til faglige selvfølgeligheder. Smistrups beskriver det således: '... bestemte praktikker, meningssammenhænge og normative forventninger [bliver] selvfølgelige' (Smistrup 2004, s. 27) for den enkelte 'udøver' af erhvervsfaget. Det specifikke fokus på, at noget 'bliver' selvfølgeligt, ligger i forlængelse af Smistrups fokus på overgangen fra skole til arbejdsmarked – fra at være nyankommen til at være erfaren praktiker. På dette punkt adskiller min undersøgelse sig afgørende fra Smistrups, idet jeg som bekendt kun undersøger skolesammenhængen. Dette har betydning for forståelsen af fag, faglighed og faglige kulturer, idet de elever, jeg har observeret og interviewet ligesom lærerne på de undersøgte grundforløb, ikke er placeret 'midt i (erhvervs)faget'. Hvor lærerne for manges vedkommende er fagligt uddannet, og på et tidspunkt har arbejdet som faglært, har eleverne for de flestes vedkommende ikke nogen praktiske erfaringer med erhvervsfaget, ligesom mange heller ikke har sekundære erfaringer (eksempelvis gennem faglærte forældre) med erhvervsfaget. Det bliver derfor interessant at undersøge nærmere, hvilke selvfølgelige forståelser, der er i spil på grundforløbene – dvs. hvad er vigtig viden, hvad er 'rigtig' eller 'forkert' faglig adfærd etc.?

I forhold til dannelsen af en egentlig faglig identitet har Smistrup desuden den pointe, at forskellige fag har forskellige normative integrationskrav (eksemplificeret ved bankverdenens krav om, at ny elever hurtigst muligt skal tilpasse sig, ellers bliver de presset ud igen – se Smistrup 2004). Det er en interessant pointe i forhold til lærernes reference til og forståelse af, hvad det er for en (erhvervs)faglig virkelighed eleverne møder, når de har gennemført grundforløbet og skal i praktik. Denne viden, som i faglærernes tilfælde er en del af deres faglige identitet (i samspil med den konkrete institutionelle kontekst (erhvervsskolen), som deres praksis er indlejret i), er central for at forstå nogle af de sammenstød, som jeg har observeret mellem lærer og elever. Lærerne har en praktisk sans for, at man skal møde til tiden, lytte efter og udvise selvstændighed og ansvarlighed – denne praktisk erfarede sans besidder eleverne imidlertid ikke og gør det derfor heller ikke i skolesammenhæng. Den manglende praktiske sans tyder på, at der er aspekter ved faget og fagligheden og de faglige kulturer, der er selvfølgelige for en, der har praktiseret et bestemt erhvervsfag, mens det ikke er selvfølgeligt for eleverne, der for manges vedkommende kommer lige fra folkeskolen.

Jeg vil desuden fremhæve en interessant pointe, som Pedersen (2009) fremhæver i forbindelse med en undersøgelse af, hvorledes en specialtilrettelagt grundforløbspakke bidrager til deltageres læreprocesser. Pointen er i sin enkelthed, at 'det skal give mening'. Mening opnås ifølge Pedersen, hvis der

er en tæt kobling mellem eleverne subjektive erfaringer, de konkrete opgaver i uddannelsen og den erhvervsfaglige kontekst, som faget og uddannelsen refererer til – de skal med andre ord kunne se meningen med de faglige aktiviteter. I forhold til min undersøgelse er Pedersens pointe central, idet han peger på, at det ikke er en selvfølge, at eleverne selv skaber sammenhængene mellem skoleaktiviteterne og den arbejdsmæssige virkelighed, som de er i gang med at kvalificere sig til – den skal så at sige faciliteres. I den forbindelse kan det, at faget ikke i sig selv er meningsskabende for eleverne, bl.a. hænge sammen med, at grundforløbseleverne endnu ikke har fået faget 'ind under huden' og derfor heller ikke kan se meningen med (alle/nogle af) de planlagte aktiviteter. Som jeg vil komme ind på i kapitel 6, forsøger eleverne at orientere sig i uddannelsessystemet, og her er Pedersens pointe central, idet meningsfuld deltagelse kan være knyttet til oplevelsen af, at undervisningsaktiviteterne har en konkret kobling til erhvervsfaget og dermed til en potentiel plads på arbejdsmarkedet.

Et centralt element i analysen af fagkulturerne på de tre grundforløb kommer til at handle om, hvorledes faget praktiseres, og dermed hvad det er for en (erhvervs)faglighed eleverne bliver præsenteret for. I den forbindelse er det vigtigt at påpege, at der er forskel på de fagligheder, som uddannelserne refererer og kvalificerer til. Hvor både den faglige identitet og arbejdets karakter er tydelig for Mad til mennesker-eleverne, kan det være sværere at se, hvad det er for en faglighed, hvilken faglig identitet, eleverne på HG er i gang med at udvikle (jf. kommentarer som 'noget med butik' eller 'måske på kontor, jeg ved det ikke'). Rasmussen (2008) argumenterer for, at en tæt kobling mellem skole- og praktikdelen kan være med til at udvikle det, han kalder for en 'høj fagidentitet'²⁶. Om de elever, jeg har observeret og interviewet, med tiden udvikler en høj fagidentitet, kan jeg ikke sige noget om på baggrund af mit empiriske materiale. Det er imidlertid centralt for forståelsen af deltagelsesmuligheder, at fagenes karakter, og den måde eleverne møder dem på, har stor betydning for deres deltagelse og dermed også på, om de potentielt udvikler en (høj) fagidentitet.

Der er desuden en pointe i forhold til de faglige kulturer, at både de fysiske rammer, beklædningen (se kapitel 5) og ikke mindst lærernes praktisering

²⁶ Rasmussen beskriver en høj fagidentitet som '... en identitet, "der stiller krav til arbejdets kvalifikationsmæssige niveau, til alsidighed og graden af kompleksitet i arbejdet" og videre: "I den høje fagidentitet ligger der altså et modstandspotentiale i forhold til forringelser i faglig henseende". Lærlinge med "høj" fagidentitet vil fortsætte med at arbejde inden for fagområdet, også selvom de vil videreuddanne sig.' (Rasmussen 2008, s. 5)

af faglighed spiller en central rolle for, hvad det er for nogle faglige kulturer eleverne møder. Som jeg vil vise i analysen, orienterer eleverne sig i forhold til lærernes praksis, og selvom jeg ikke specifikt kigger på lærerne, er de centrale for forståelsen af relationen (og sammenstødene) mellem de institutionelle og faglige kulturer, idet de på sin vis er repræsentanter for begge – de er så at sige udspændt mellem fag og institution.

Afslutningsvis skal det understreges, at de fagkulturer, som jeg ser på, altså servicefaglige, køkkenfaglige og merkantile kulturer, er formet af de historiske kampe, der har været omkring tilrettelæggelsen af dem som uddannelsesfag, forholdene på de delarbejdsmarkeder, som de er en del af, forskellige faglige organiseringer (se Jørgensen 2009) og ikke mindst de kulturelle praksisser, som etableres, reproduceres og ændres over tid ude på arbejdspladserne, og som bliver til arbejdskulturer (Andersen 1997, s. 12²⁷). Der er imidlertid ikke meget forskning, der har beskæftiget sig med de forskellige fags historiske tilblivelse, ligesom der er få kilder, der behandler de historiske kampe omkring rammerne og indhold i uddannelserne (se også Friche 2010, s. 170-71²⁸). Christensen og Hald (1977) gennemgår bl.a. efg-uddannelserne på levnedsmiddelområdet og servicefagene (undervisningsplan, målbeskrivelse, etc.), men eftersom disse blot er øjebliksbilleder fra 1970'erne, mener jeg ikke, at de udgør et tilstrækkeligt grundlag til at karakterisere de specifikke fag- og arbejdskulturer.

Ungdomskulturer

Ungdomskultur sigter her mod at indfange det, der er specifikt ved deltagergruppen (eleverne) og de bredere sammenhænge, hvorigennem eleverne skaber mening. I relation til de institutionelle og de faglige kulturelle arenaer, er opgaven i forhold til ungdomskulturer at forstå, hvorledes det, der er meningsfuldt i unges liv (generelt), også er meningsfuldt i forhold til deres uddannelsesdeltagelse, eller om denne kobling mangler.

²⁷ Andersen taler ikke om fagkulturer, men om Arbejderkulturer: 'Ud fra et sådant bredt, antropologisk kulturbegreb må arbejdernes kultur forstås som arbejderklassens særegne livsform, de betydninger, værdier og ideer, som manifesterer sig i institutioner, sociale relationer, verdensanskuelser, skik og brug, brugen af genstande og det materielle liv.' (Andersen, 1997, s. 12)

²⁸ Friche skriver: 'De sociale kampe bag historiske lovændringer inddrages således ikke af den årsag, at der generelt synes at eksistere ganske få, for ikke at sige ingen, kilder til indsigt i den specifikke erhvervsuddannelses udvikling...' (Friche 2010, s. 170-71)

Begrundelsen for ikke at anvende kategorien elevkultur hænger bl.a. sammen med en bestemt differentiering, som jeg har observeret blandt grundforløbs eleverne. Hvor nogle elever oplever, at et erhvervsfagligt grundforløb er noget andet end folkeskolen og så småt er i gang med at danne deres faglige identitet, er der andre, for hvem grundforløbet ikke adskiller sig nævneværdigt fra folkeskolen, og de indgår derfor primært i undervisningen som 'elev'. Tilsvarende er der stor forskel på, hvilken baggrund eleverne møder skolen med (se også Jensen og Jensen 2005) – nogle har haft arbejde, nogle har gået på andre uddannelser, nogle kommer direkte fra folkeskolen, nogle bor alene, andre bor hos deres forældre, nogle kan berette om en folkeskoletid med mobning, andre om et utal af flytninger og hermed mange skoleskift osv. Alt dette har betydning for, hvad eleverne bringer med ind i skolen, og det er i denne sammenhæng ikke tilstrækkeligt at tale om elevkultur. Ungdomskulturer åbner altså i modsætning til elevkulturer op for at forstå de meningsgivende sammenhænge (også udenfor skolen), som er en del af elevernes samlede situation. Det er desuden en pointe, at jeg heller ikke taler om lærerkulturer eller professionelle kulturer, da de (og elevkulturer) ville kunne give anledning til at sætte lighedstegn mellem fag og professionel, lærer og institution og elev og ung, hvilket helt afgørende ville bryde med min intention om at forstå kultur som sammensat. Som gennemgangen af de to andre kulturelle arenaer har vist, er eksempelvis faglighed ikke noget lærerne har monopol på, men noget eleverne også forholder sig til, og som de gør sig erfaringer med.

Med reference til Hall og Jeffersons 'maps of meanings' er ungdomskulturer altså en måde at forstå det, der af eleverne opleves som meningsfuldt. Ungdomskulturer er imidlertid ikke en homogen betegnelse for alt, hvad der i positiv forstand er meningsfuldt for eleverne. For, som jeg også var inde på i kapitel 2, er det at være ung også forbundet med at skulle håndtere en øget individualisering og bl.a. at træffe svære valg om uddannelse og fremtiden (jf. bl.a. Illeris et al. 2009, Katznelson 2009, Pless 2009). I forlængelse heraf kan en konsekvens være, at nogle unge står af, vælger uddannelse fra, og for hvem det bliver underordnet at leve op til fordringen om (og pligten til) at fuldføre en ungdomsuddannelse. Der er naturligvis mange ting, der har ændret sig siden Willis skrev sin bog om 'the lads', og Hall og Jefferson redigerede bogen om de forskellige engelske subkulturer²⁹. Ikke desto mindre er analysen af, at nogle unge oplever ikke at passe ind og gør modstand stadigvæk interessant

²⁹ Her skal det bl.a. nævnes, at det ufaglærte arbejdsmarked, som 'the lads' kunne få arbejde på, ikke eksisterer som en tilsvarende mulighed for unge i dag, ligesom der er langt fra de engelske skoler i 1970 til nutidens danske folkeskoler.

ikke mindst i lyset af, at så stor en andel af en ungdomsårgang ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, hvoraf nogle vælger uddannelse fra, fordi de gang på gang bliver mindet om, at uddannelse ikke er noget for dem; de er ikke fagligt gode nok, eller de har forgæves forsøgt at få praktikplads – og så kan det også være lige meget³⁰. Mening kan altså også være at være i opposition til lærerne eller til skolen generelt.

Som jeg vil vise i analysen, er der mange forskellige måde at finde sammen på og mange emner at finde sammen om – alt sammen noget der opleves som meningsfuldt af eleverne. Et eksempel på, at der er mange forskellige måder at være sammen, er, at sociale netværk har gjort det muligt at være sammen uden fysisk at være sammen – eller man kan sige, at hvor elevernes forældre skrev meddelelser på papirsedler og sendte dem rund i klassen, skriver eleverne via deres mobil eller bærbare computer til hinanden og om hinanden på facebook eller andre sociale netværk (se også Illeris et al. 2009, s. 160-62). Tilsvarende er der elever, der spiller spil over de sociale netværk både i frikvartererne og i timerne. At eleverne til tider er mere aktive på de sociale netværk, end de er i undervisningen, er nogle gange til voldsom irritation for lærerne. Det er imidlertid svært at rulle den teknologiske udvikling tilbage, og for mig er det da også mere interessant, hvordan disse måder at være sammen på påvirker elevernes deltagelse.

Jeg har tidligere været inde på, at jeg med ungdomskulturer ikke som sådan ser på pop- eller subkulturer (som eksempelvis Hall og Jefferson 1976). Argumentet er her, at jeg er interesseret i mødet mellem det, der er selvfølgelig og meningsfuldt i de forskellige kulturelle arenaer og sammenstødene herimellem, og hvorledes det påvirker elevernes deltagelsesmuligheder – ikke hvad der er eksklusivt fælles for en gruppe unge og hermed adskiller dem fra andre grupper. Men så er det også en pointe, at jeg ikke oplevede, at eleverne gik i grupper (eksempelvis som hip-hop'ere eller emo'er), selvom de vel at mærke kan have defineret sig selv som sådan. Selvfølgelig var der mange, der lyttede til eksempelvis hip hop, men det var ikke umiddelbart definerende for deres samvær. At eleverne har forskellige kulturelle (æstetiske, musikalske, etc.) præferencer ligger derfor mere som en baggrundsviden, end det er genstand for analyse.

Med udgangspunkt i disse pointer om ungdomskulturer er den analytiske opgave at vise, hvorledes det, der giver mening for eleverne og deres praksis-

³⁰ Her er det en elev på mad til Mennesker, der fortæller at filmen nogle gange er lige ved at knække: 'Og det er sådan, når jeg bliver alt for stresset... ikke stresset, men når jeg har for mange ting at tænke på ikke? Eller det der, jeg lige har fortalt dig ikke? Så kan jeg godt få den der, du ved: Bare glem det! Bare vær ligeglad!'

ser i forlængelse heraf, er med til at forme skolekulturerne på de forskellige grundforløb, hvorved de også får betydning for elevernes deltagelsesmuligheder. På den ene side kan mobiltelefoner, sociale medier, fodbold eller planlægning af en tur til København for at få lavet en ny piercing, være mere betydningsfuldt for eleverne end at deltage i undervisningen, mens fællesskaber på den anden side kan have en inkluderende funktion, idet eleverne har fællesskaber med hinanden (de spiller fodbold eller ryger smøger), hvilket kan betyde, at eleverne har 'lyst til at komme i skole'.

Skolekulturer udspændt mellem institution, fag og ungdom

Jeg har i de foregående afsnit vist, hvad jeg forstår ved hhv. de institutionelle, faglige og ungdomskulturelle arenaer, og der er derfor behov for igen at samle dem i skolekulturer. Som jeg har været inde på, er skolekulturbegrebet en konstruktion, hvis primære funktioner er: at udfolde erhvervsuddannelsernes sammensatte karakter, at fremanalysere hvorledes forskellige rationaler og praksisser mødes og støder sammen, og at fremanalysere hvilke muligheder og begrænsninger de forskellige skolekulturer har for elevernes deltagelsesmuligheder.

Analytisk kaster jeg mig i første omgang over en beskrivelse af den kontekst, hvori elevernes deltagelsesmuligheder må forstås. Med etnografiske 'skolebilleder' er det min intention at fremhæve nogle af de karakteristika, som jeg mener, er med til at give en fornemmelse for, hvad det vil sige at være elev på hhv. et HG, et Bygnings- og brugerservice eller et Mad til mennesker-grundforløb. Herefter vil jeg analysere elevernes orienteringsforsøg. Formålet hermed er at vise, hvad det er, der betyder noget for eleverne, hvad der er meningsfuldt, og hvad der er mere eller mindre meningsløst. Til slut vil jeg gennem selvstændige analyser af de forskellige kulturelle arenaer vise, hvad der karakteriserer dem hver især, for så at give en karakteristik af skolekulturerne på de tre forskellige grundforløb. Herigennem kommer grundforløbenes interne forskelligheder, såvel som forskellene mellem grundforløbene frem, og på denne måde bliver det muligt at sige noget om, hvad skolekulturerne betyder for elevernes deltagelsesmuligheder.

4 At ville forstå

Som jeg var inde på i det indledende kapitel, har det været en intention fra starten af dette forløb at forstå, hvad det er, der har betydning for unges uddannelsesdeltagelse. Perspektivet og de spørgsmål, jeg har stille, har ændret sig undervejs, men intentionen om at ville forstå elevernes uddannelsesdeltagelse 'indefra' har været gennemgående. Men hvordan producerer man empiri, der understøtter ambitionen om at forstå elevernes uddannelsesdeltagelse indefra uden hermed at miste blikket for de bredere kulturelle og samfundsmæssige sammenhænge, hvori elevernes uddannelsesdeltagelse er placeret? Mit valg har været at arbejde etnografisk, fordi ambitionen heri kan siges at være et ønske om at forstå hverdagen som del af en kulturel praksis, der udfolder sig i en bestemt historisk, samfundsmæssig og kulturel kontekst med bestemte sociale strukturer (se bl.a. Thomsen 2008 og Bourdieu 1999). Jeg mener desuden, at en etnografisk tilgang og de hertil koblede metoder er mest velegnet til at producere viden om elevernes praksis, deres orienteringer og den kulturelle kontekst, som jeg mener, er afgørende for at forstå deres deltagelsesmuligheder. I lighed hermed afgrænser Madsens (2003) den pædagogiske etnografis genstandsfelt til at være: 'kulturstudier af læring og dannelse i afgrænsede felter.' (Madsen 2003, s. 25). Konkret har valget af en etnografisk tilgang betydet, at jeg har observeret eleverne, mens de er i skole, og jeg har interviewet dem omkring deres uddannelsespraksis og deres overvejelser herover. På baggrund af den viden, jeg får om elevernes skolegag og deres overvejelser herom, er formålet at udfolde elevernes hverdag, praksis og meningsfuldheder og her ud fra at skrive 'min historie' om 'deres historier' (Willis 2000 og Madsen 2003). I de følgende afsnit vil jeg udfolde de forskellige delprocesser af mit feltarbejde, og hvilke overvejelser jeg har gjort mig undervejs.

Feltarbejdet

Som nævnt tidligere har det gennem mit arbejde været en grundlæggende intention at skabe forståelse for, hvilken betydning kulturerne på de tre erhvervsfaglige grundforløb har for elevernes deltagelse. Og netop intentionen om at ville forstå det, der sker i klassen mellem lærer og elever, kræver, at

man træder ind i klassen og ser, hører og oparbejder en fornemmelse for, hvad der er på spil og dermed tilnærmer sig lærernes og elevernes hverdag (Prieur taler om at 'sætte sig i en andens sted' – Prieur 2002b).

Forud for dette forskningsprojekt havde jeg ikke arbejdet med erhvervsuddannelser og kendte derfor kun til feltets problemstillinger gennem anden forskningslitteratur. Det forekom mig derfor åbenlyst, at jeg relativt hurtigt måtte ud og observere og finde ud af, hvordan hverdagen på erhvervsskolerne så ud. Efter indledende samtaler med lærerne på de tre erhvervsskoler (se nedenfor vedr. udvælgelse), fik jeg planlagt observationsperioder allerede i første semester af mit Ph.d.-forløb. Jeg havde desuden aftalt med lærerne, at jeg sidst på ugen, hvor jeg var på besøg, kunne spørge nogle af eleverne, om de havde lyst til at blive interviewet omkring deres erfaringer med at gå på en erhvervsuddannelse og om deres skole- og fritidsliv mere generelt. At jeg så relativt hurtigt i forløbet fik mulighed for at observere og interviewe, viste sig at få stor værdi i forhold til at opnå viden om feltet. Det er blandt andet gennem de mange observationer i efteråret 2009, at jeg fik skærpet blikket for de selvfølgeligheder, som jeg ikke følte, jeg kunne begribe med min, på det tidspunkt, tilgang til feltet³¹.

Udvælgelse af skoler, grundforløb og informanter

En vigtig del af at producere kvalitativ empiri er, som jeg ser det, at tydeliggøre konteksten, hvori empirien er blevet produceret. Jeg vil derfor vende tilbage til det forhold, at mit stipendium er finansieret i regi af 'Projekt Udvikling af en Brugerbåret Ungdomsuddannelse' (udviklingsprojektet). Ved at tydeliggøre forholdet til udviklingsprojektet og den betydning dette har haft for mine valg, er det min intention at gøre forholdet til genstand for kritiske refleksioner. I første omgang gælder det imidlertid de valg, jeg har truffet i forbindelse med empiriproduktionen.

Da jeg påbegyndte mit arbejde havde udviklingsprojektet været i gang i et halvt års tid, og det var derfor allerede besluttet, hvilke elever og lærere der skulle deltage på de enkelte uddannelsesinstitutioner. Efter at have drøftet mit design og min tilgang til projektet med udviklingsprojektets styregruppe, traf jeg en pragmatisk og omfattende beslutning om at følge alle de deltagende klasser i en uge og interviewe tre til fire elever fra hver klasse. Konkret blev det til lidt over syv ugers observationer og 26 elevinterview. Nedenfor ses et

³¹ I min projektansøgning og i mit indledende arbejde var jeg primært orienteret mod betydningen af elevernes forudsætninger, og hvorledes man i erhvervsuddannelses-sammenhænge håndterede disse.

skema over fordelingen af hhv. observationer og interview fordelt på grundforløb og uddannelsesinstitution:

Oversigt over produceret empiri

Grundforløb:	Observationer - antal klasser:	Antal elevinterview:	Antal lærerinterview ³² :
Mad til Mennesker	1	4	
Bygnings- og Brugerservice	1	5	
HG	2	7	
HG	2 ³³	5	1 (gruppe-interview)
HG	1	5	1
Total:	7 ugers observationsstudier	26 interview	2 interview

Udgangspunktet for at følge alle klasser var, at jeg herigennem kunne danne mig et overblik over de meget forskelligartede projekter, som de enkelte klasser arbejdede med. Samtidig kunne jeg få indblik i hverdagen, som den så ud, når der ikke var specifikke (brugerbårne) projekter i gang. Relativt hurtigt viste det sig imidlertid at være svært at skelne mellem, hvornår der var tale om projektrelaterede aktiviteter, og hvornår der var tale om en helt 'almindelig' hverdag, hvor undervisningen forløb 'normalt'. I lyset heraf valgte jeg at se 'alt det jeg så', som den kulturelle praksis på uddannelserne. Det er klart at denne tilgang ikke skærper det empiriske fokus på udviklingen af en brugerbåret ungdomsuddannelse. Jeg har imidlertid ikke på noget tidspunkt har haft det som eksplicit mål, at afhandlingsarbejdet skulle bidrage direkte til at udvikle en brugerbåret ungdomsuddannelse, og det var derfor produktivt at se alle aktiviteter som del af den kulturelle praksis på de pågældende grundfor-

³² Udover de producerede elevinterviewene, påbegyndte jeg også at udarbejde lærerinterview, med henblik på at få lærernes perspektiv på elevernes deltagelse. Af hensyn til tid og størrelsen af min empiri, samt det valgte elevperspektiv, valgte jeg imidlertid at indstille dette arbejde. De lærerinterview jeg har udført indgår sammen med mine observationer og mange uformelle samtaler med lærerne, som det jeg vil kalde for baggrundsviden. Det betyder, at de ikke er genstand for analyse, men derimod indgår som en bredere viden om hverdagen på et erhvervsfagligt grundforløb.

³³ Jeg var i første omgang på besøg en uge, hvor jeg fulgte to klasser. Efterfølgende besøgte jeg den samme skole to dage, hvor jeg overværede nogle specialtilrettelagte undervisningsforløb.

løb. Det betyder ikke, at det konkrete udviklingsprojekt ikke har sat en bestemt dagsorden for min tilstedeværelse og dermed også for den producerede empiri. Eksempelvis er det uundgåeligt, at min tilstedeværelse, på trods af at jeg gjorde meget ud af at fortælle, at jeg ikke var der for at evaluere udviklingsprojektet, er blevet opfattet som tæt forbundet med projektets bagvedliggende mål om at arbejde med fastholdelse og frafald. Pointen er her, at jeg i mine observationer ikke har fokuseret eksplicit på projekt eller ikke-projekt undervisning/aktiviteter, men derimod har set det hele som en del af den daglige praksis.

Når ikke mit primære fokus er på den konkrete projektkontekst, er det oplagt at spørge, hvorfor jeg ikke har udvidet det empiriske materiale med observationer og interview på andre grundforløb og andre uddannelsesinstitutioner for herigennem at kontrastere den projektrelaterede empiri? Hertil er der både et praktisk og et indholdsmæssigt svar. Praktisk har jeg vurderet, at det var alt andet rigeligt at følge syv klasser, hvorfra jeg ville interviewe tre til fire elever. Så på trods af at det kunne have været interessant at undersøge andre klasser, at se på andre grundforløb end HG, Bygnings- og Brugerservice og Mad til Mennesker, mente jeg, at disse tre grundforløb og de syv konkrete klasser ville være tilstrækkelige til at skabe forståelse for den kulturelle kontekst på forskellige erhvervsfaglige grundforløb. Indholdsmæssigt var og er jeg desuden af den opfattelse, at jeg ved at følge netop HG, Bygnings- og Brugerservice og Mad til Mennesker har produceret et alsidigt materiale med mange facetter. HG er spændende fordi det repræsenterer en af de store erhvervsfaglige indgange, samtidig med der er et meget højt frafald på HG – hele 60 % af de unge, der påbegynder grundforløbet, fortsætte ikke på hovedforløbet (New Insight 2009a). Grundforløbet i Bygnings- og Brugerservice er primært interessant, fordi det forskningsmæssigt ikke tidligere har været prioriteret, og fordi det i forhold til de to andre grundforløb har en kortere historie og må antages at have en mindre tydelig faglighed. Mad til Mennesker var og er interessant, fordi køkkenfagene i disse år er meget populære, bl.a. fordi der har været mange tv-programmer om kokke, madlavning og sundhed, men også fordi der er en umiddelbar genkendelig faglighed. Derudover er Mad til Mennesker interessant, fordi undervisningen overvejende er praktisk (modsat eksempelvis HG). Udover disse forskelle har det også været interessant at følge tre grundforløb med meget forskellig erhvervsmæssig tilknytning, idet denne må antages at have betydning for, hvilke lærere der underviser på de forskellige grundforløb, og dels har betydning for elevernes orienteringer (disse forskelle vil blive yderligere belyst i analysen).

Et andet aspekt vedrørende det tætte samarbejde med udviklingsprojektet (herunder både styregruppen og de deltagende lærer), der er interessant i forhold til empiriproduktionen, er den relativt problemfri adgang til feltet, som jeg har haft qua min tilknytning til udviklingsprojektet. Hvor andre har oplevet en vis modvilje mod at blive budt indenfor som forskere (se bl.a. Sissel Kondrups Ph.D. afhandling – under udgivelse), har jeg så at sige 'vadet ind i klasserne'. Der, hvor denne adgang har kunnet siges ikke at være uden betydning, var i de indledende møder med eleverne, idet jeg trådte ind i klasserne side om side med lærerne og er derfor af eleverne potentielt blevet opfattet som en del af lærerkollektivet. Kun ved igen og igen at understrege at jeg ikke sad nede bagved for at evaluere og ikke mindst ved at fortælle de ofte meget nysgerrige elever om mit projekt, har det været muligt at vinde elevernes tillid. I langt de fleste tilfælde har jeg formået at vinde elevernes tillid i en sådan grad, at når jeg sidst på observations-ugen interviewede dem, har de åbnet op og fortalte om i nogle tilfælde meget personlige forhold. I nogle enkelte tilfælde lykkedes det ikke at få eleverne til at se mig som andet end 'endnu' en lærer eller voksen. Eksempelvis var der en ung fyr på HG, hvis måde at kommunikere på, var så sparsom, at interviewet mest af alt mindede om et forhør hos politiet.

Inden jeg går videre til at beskrive, hvordan jeg har observeret og interviewet, vil jeg knytte et par kommentarer til udvælgelsen af informanter. Som beskrevet tidligere, bevægede jeg mig relativt tidligt væk fra at se på elevernes forudsætninger/baggrund til at se på den kulturelle kontekst. Jeg producerede imidlertid størstedelen af mine interview inden dette 'perspektivskift', og eleverne er derfor udvalgt med en intention om at få en ligelig fordeling mellem kønnene, at etniske minoritets elever var repræsenteret, og at der var elever med (umiddelbart) forskellig social baggrund. Fordelingen kom efter alle observationer og interview var i hus, til at se således ud³⁴:

34 Elevernes sociale baggrund er ikke med i figuren, da jeg anser det for langt mere komplekst, end det ville kunne lade sig gøre at kortlægge i et så simpelt skema. Derudover har jeg heller ikke systematisk viden om alle informanternes familie, venner, uddannelsesniveau i familien, etc.

Elever fordelt på køn, etnicitet og grundforløb³⁵:

			HG	BB	MM	HG	HG
Køn		Antal					
	Drenge	14	3	0	2	5	4
	Piger	12	2	5	2	2	1
Etnicitet		Antal					
	Etnisk dansk	21	3	5	3	7	3
	Etnisk minoritet	5	2	0	1	0	2

Når jeg viser min empiri som ovenfor, er det uden på nogen måde at foregive repræsentativitet. Fordelingen på køn og etnicitet illustrerer derimod, at jeg havde (med udgangspunkt i anerkendte forklaringsmodeller omkring frafald – se bl.a. Munk 2011) en orientering mod elevernes baggrund, og at denne orientering skulle afspejles i den producerede empiri.

Observationer – et indblik i kulturer og hverdagens selvfølgeligheder

Min tilstedeværelse som observatør kan bedst beskrives som deltagende observatør (Spradley 1980, se også Jacobsen og Kristiansen 1999, s. 29-30), forstået på den måde, at jeg har været til stede i elevernes ”naturlige” miljø, og at det er her, jeg har indsamlet min empiri. Størstedelen af mine observationer er foretaget i undervisningssituationer, men jeg har også en del iagttagelser og noter fra situationer, der foregår i frikvartererne og før eller efter skoletid (eksempelvis samtaler med eleverne i rygepauser). Jeg har desuden talt en del med lærerne på gangene og på lærerværelset. I disse samtaler har jeg spurgt ind til klassen, deres undervisning og vi har talt mere generelt om eksempelvis fastholdelse og frafald. I undervisningssituationerne havde jeg en intention om at holde lav profil, men når der var mulighed for det, (og det ikke forstyrrede), talte jeg med eleverne.

Jeg var i observationsperioden meget opmærksom på ikke at virke lukket, afvisende eller på nogen måde at dømme/evaluere eleverne (eller lærerne for den sags skyld) og det, de sagde. Jeg har i forlængelse heraf i høj grad været

³⁵ HG = Handelsskolernes Grunduddannelse, BB = Bygnings- og brugerservice, MM = Mad til mennesker

styret af en 'i situationen fornemmelse' for, hvad der var på spil. Med Prieur kan denne fornemmelse beskrives som styret af min videnskabelige habitus (forstået som akkumulationen af viden om og erfaringer med at observere), der giver mig "... en intuition for den sociale verden." (Prieur 2002a, s. 115). Jeg vil desuden argumentere for, at det, der ikke er min videnskabelige habitus, altså den jeg er, ligeledes har betydning for denne intuition for den sociale verden. Her vil jeg bl.a. nævne det forhold, at jeg meget nemt kunne genkalde følelsen af ikke at kunne slå til i skolen. Når en elev eksempelvis blev bedt om at læse op i et af sprogfagene og fik grødet stemme, fordi vedkommende ikke var særlig god til at læse, eller når en elev blev bedt om at gå til tavlen og vise, hvordan man debiterer og krediterer, men ikke havde læst på lektien og derfor begyndte at svede og fik en klump i halsen. Mine egne erfaringer fra folkeskolen, hvor jeg fik ekstraundervisning i dansk (på grund af læse- og stavevanskeligheder), har altså også givet mig en fornemmelse for den sociale verden, som eleverne er placeret i. Skal man imidlertid knytte en kritisk kommentar til den valgte observationsrollen, kan man sige, at der er en risiko for, at min tilstedeværelse bliver 'tilfældig', idet jeg lader mine observationer styre af det, der sker. Hertil vil jeg dog argumentere for, at uanset hvilken metodisk tilgang jeg havde valgt, havde jeg været tvunget til at forholde mig til de konkrete situationer, som jeg kom ud i – det er så at sige nødvendigt at følge klassens rytme.

Et observationsstudie er imidlertid ikke gjort med at komme til timerne. Overordnet kan man inddele det praktiske observationsarbejde i tre faser: en forberedende fase, hvor jeg har gjort mig overvejelser over, hvilken position jeg ønsker at indtage i lokalet, i hvor høj grad jeg vil interagere med eleverne (og lærerne), etc. Disse overvejelser er ikke blevet udtænkt som dogmer, men har været del af en forberedelsesproces, hvor jeg har forsøgt at gennemtænke forskellige scenarier (disse holder sjældent stik, men er produktive for min følelse af at være forberedt). Anden fase er selve observationsperioden, hvor jeg er i felten (som beskrevet ovenfor). Til slut er der den tredje fase, der er bearbejdningen af materialet. Her har jeg konkret gennemgået mine observationsnoter, genkaldt situationer, skrevet dem ud og reflekteret over, hvilke problemstillinger de forskellige situationer indeholdt. I forhold til at reflektere over mulige problemstillinger i materialet, er det dog ikke noget, der udelukkende er forbeholdt bearbejdningen af materialet, det foregår hele tiden – i klassen, på vej til og fra skolen, etc. Det skal desuden nævnes, at den bearbejdning, som jeg her taler om, ikke er en egentlig analyse af materialet, da det i første omgang handler om at få bearbejdet de mange indtryk og oplevelser. Helt koblet fra analyseprocessen er denne fase dog ikke, da jeg skrev noter i

forlængelse af mine refleksioner over de situationer, som jeg hæftede mig ved – disse noter er selvfølgelig indgået i det senere analysearbejde.

Som beskrevet ovenfor, er jeg inspireret af bl.a. Spradley og Prieur, der begge har lavet omfattende empiriske studier. Noget af det, jeg brugte meget tid på at forberede mig på, var forholdet (eller afstanden) mellem mine kategorier og forståelser af givne situationer og problemstillinger, og de kategorier og forståelser som hhv. lærerne og eleverne benytter sig af i deres hverdag (Prieur 2002b). Men hvordan forbereder man sig på noget, man på forhånd ikke ved, hvad indebærer? For mig var det vigtigt at rette min opmærksomhed mod den hverdag, som jeg blev introduceret for på de forskellige grundforløb og ikke uden videre at overtage selvfølgelig kategorier. Når lærerne eksempelvis inden jeg mødte klassen fortalte mig, at der var tale om en klasse, hvor man havde samlet de elever, der havde det dårligste udgangspunkt (fagligt og socialt), blev jeg meget opmærksom på ikke at møde klassen med en forventning om, at de ikke kunne noget, eller at de havde massive sociale problemer. Udover de i situationen producerede forståelser og kategorier, var det desuden vigtig for mig at være bevidst om, hvordan de problemstillinger, som var skitseret i forskningslitteraturen, havde formet min forståelse af feltet – her må specielt frafalds- og fastholdelsesproblemstillingen siges at have haft stor betydning – noget som jeg senere har forsøgt at lægge afstand til gennem teoretiske og analytiske valg (jf. tidligere diskussion heraf).

Selve observationsarbejdet var karakteriseret ved, at jeg mandag morgen mødte en lærer eller hele lærerteamet og herefter fulgte den lærer, der havde den klasse, jeg skulle følge, ud i klasseværelset/værkstedet (se også kapitel 5). Som udgangspunkt placerede jeg mig bagest i lokalet – dvs. modsat læreren. Det var imidlertid ikke alle lokaler, der var sådan indrettet, at jeg kunne placere mig bagest. Det var specielt svært på værkstederne på Mad til Mennesker og Bygnings- og Brugerservice, ligesom der var et klasseværelse, hvor der var brudt med de traditionelle lærer- og elevplaceringer, hvorfor jeg heller ikke her sad bagest. Intentionen med at sidde bagest var at fylde så lidt som muligt i lokalet og for herved at understøtte, at undervisningen kunne foregå så 'almindeligt' som muligt. Det er naturligvis en illusion at tro, at jeg ubemærket kan være til stede i et klasselokale (eksempelvis var der flere lærere, der de første dage 'skulede' hen mod mig eller kommenterede det, de gjorde). Jeg mener imidlertid, at der er forskel på, hvor man som forsker og fremmed i den pågældende kontekst sætter sig, i særdeleshed i den første tid man observerer. Som ugerne skred frem, og jeg blev mere fortrolig med eleverne, vekslede jeg mellem at sidde bagest (specielt når læreren underviste fra tavlen) og at gå rundt til eleverne (specielt når de arbejdede individuelt eller i grupper

med en given opgave). For godt nok havde jeg en intention om at fylde så lidt som muligt, men jeg måtte gradvist erkende, at der var nuancer, som jeg ikke fik med ved at sidde bagest i lokalet. I alle observationsperioder havde jeg en notesbog med, hvori jeg beskrev alt fra interaktioner mellem elever, lærernes undervisning, gengav i stikordsform samtaler med lærere og elever, osv. Noterne er af en sådan karakter, at jeg (men også kun jeg) nemt kan genkalde situationerne og omstændighederne omkring situationerne – det vil jeg eksemplificere med noter taget i forbindelse med en test på Mad til Mennesker. Følgende fire linjer er mine feltnoter:

Test. En dreng sidder og stirrer ud i luften – han er sammenbidt. En af pigerne ser bekymret ud – hun har øjenbrynene helt nede. [...] Lærerne går rundt til de elever, der har hænderne oppe og hjælper. Et par af pigerne hvisker lidt til hinanden – og hjælper hinanden.

Disse noter er efterfølgende blevet udfoldet og så situationen får nuancer og bliver forståelig for andre end mig:

Under selve testen lægger jeg mærke til, hvordan elevernes kropssprog og ansigtsudtryk delvis afslører, hvordan de har det med testen. Der er generelt ro i lokalet, men eleverne har også fået at vide, at de må række hånden i vejret, hvis der er noget, de ikke forstår, eller hvis de har brug for hjælp til at læse spørgsmålene, hvorefter lærerne kommer hen til dem – i disse situationer opstår der lidt snak, men ikke noget der forstyrrer de andre elever i deres arbejde med testen. Der er nogle elever, hvis udstråling tyder på, at de ikke bryder sig specielt meget om den individuelle test, dvs. at skulle besvare spørgsmål på egen hånd. En af drengene stirrer i lange perioder ud af vinduet og ser ikke tilpas ud. Af og til kigger han ned på papiret, men stirrer så ud af vinduet igen. (Jeg taler senere med lærerne om, hvordan testen gik og nævner i den forbindelse min observation af drengen, hvortil de meget hurtigt svarer lidt uforstående, at han da ellers normalt er en af de hurtige/dygtige. Jeg tænker, at han sagtens kan være hurtig/dygtig i et køkken, mens den individuelle test kan være forbundet med tidligere testoplevelser, eller der kan være noget andet, der ”trykker”). Der er også en af pigerne, der ser bekymret ud, hun har i perioder hånden for panden i en lidt opgivende position, ligesom hun også i lange perioder sidder med rynket pande og øjenbrynene trykket ned over øjnene. Det viser sig senere, at hun er den sidste til at forlade lokalet, hvilket jeg tolker som udtryk for, at hun har haft svært ved testen og samtaleskemaet. Jeg lægger også mærke til, at mens lærerne er rundt og hjælpe nogle andre elever, er der et par piger, der nærmest liggende på bordet ind imod hinanden hvisker til hinanden – de forsøger at hjælpe hinanden.

Som de to tekststykker illustrerer, kan nogle umiddelbart sparsomme feltnoter være grundlag for en langt mere detaljeret beskrivelse af en situation og de omstændigheder, som situationen er en del af, og jeg har derfor valgt kun at

skrive alle mine feltnoter ud i de tilfælde, hvor observerede interaktioner, sammenstød etc. er relevante for mine analyser. Konkret har jeg desuden brugt mine feltnoter i arbejdet med at 'male' skolebilleder i kapitel 5. disse billeder har til formål at udfolde og komme så tæt på elevernes hverdag som muligt.

Inden jeg fortsætter med at beskrive min tilgang til at interviewe eleverne, er det en central pointe i forlængelse af observationsstudierne, at de har genereret mange, hvis ikke hovedparten, af de spørgsmål, jeg stiller eleverne, idet jeg gennem observationsstudierne er blevet opmærksom på den hverdag og den praksis, som jeg har spurgt ind til i interviewene, og som er den eleverne kan forholde sig til.

Interview – unges tanker om fortid, fremtid, uddannelse og arbejde

I forhold til at udføre elevinterviewene har jeg ladet mig inspirere af etnologen James P. Spradleys og hans forståelse af, hvordan man opnår viden om og indsigt i den sociale virkelighed, som informanterne er placeret i – dvs. viden om elevers sociale virkelighed og deres rationaliseringer herom. Centralt står Spradleys argument om, at man skal betragte informanten som en person, der har en dybere indsigt i den sociale virkelighed, der er genstand for undersøgelse, end man har som fremmed (forsker). Jeg bruger Spradleys etnografiske tilgang til at lære fra informanten i højere grad, end jeg studerer informanten (Spradley 1979, se også Christensen 1994), hvilket ligger meget godt i tråd med min intention om at ville forstå, hvilken betydning de forskellige kulturer har for elevernes deltagelse.

Jeg er desuden inspireret af Spradleys pointe om at stille beskrivende spørgsmål frem for holdningsspørgsmål. Ved at stille beskrivende spørgsmål der refererer til praksis er intentionen at få et indblik i informantens konkrete erfaringer, hvorimod holdningsspørgsmål i højere grad besvares i generaliserende termer, hvorfor analysen slet og ret kan ende med at være en reproduktion af common sense. Med beskrivende spørgsmål er formålet desuden, ifølge Spradley, at få ytringer i informantens eget sprog, således at det er informantens egen erfaringer og informantens indholdsforståelse af disse, der bliver produktet af interviewene. Spradleys formål med beskrivende spørgsmål er at få informanten til at konstruere eller rekonstruere sociale sammenhænge på en sådan måde, at man kan se dem for sig. Inspirationen fra Spradley giver mig således mulighed for at få beskrivelser af den kulturelle kontekst, som de erhvervsfaglige grundforløb udgør, og som eleverne oplever dem.

Eftersom omdrejningspunktet for mine interview er elevernes oplevelser af at være i gang med et erhvervsfagligt grundforløb, har jeg ikke systematisk forfulgt, hvilken baggrund eleverne møder uddannelserne med. Der er imidlertid flere elever, der selv kommer ind på forhold, der vedrører deres opvækst, relationen til deres forældre, deres skolegang, deres sociale relationer, deres kriminelle fortid, at de har været genstand for et utal af diskriminerende episoder etc., hvilket giver nogle af interviewene en individuel livshistorisk farvning. Så når jeg i analysen af elevernes orienteringsforsøg i nogle enkelte tilfælde vælger at forfølge elevernes baggrund, er det i højere grad 'empirien selv', der her gjort det muligt, end det er en metodisk forfølgelse af elevernes forudsætninger. De nuancer, som disse passager giver til mit materiale, har jeg valgt at bruge i det omfang, at det bidrager til forståelsen af, hvorfor noget opleves som mere meningsfyldt end andet.

Som nævnt har observationerne dannet grundlag for interviewene i den forstand, at de har givet mig en fornemmelse for den hverdag, som jeg senere har spurgt ind til i interviewene. Man kan sige, at mine observationer har informeret mine interview og dermed suppleret mine grundlæggende antagelser og forståelser af feltet, så jeg eksempelvis ikke uden videre reproducerer en forståelse af eleverne som sløve, ugidelige, hashrygende unge, der skal tage sig sammen og få en uddannelse. Eksempelvis blev jeg gennem mine observationer klar over, hvorledes eleverne reagerede på forskellige lærere, hvad det var for nogle konflikter, der var mellem eleverne og hvad eleverne talte om i frikvartererne. Det var med udgangspunkt i sådanne indsigter, at jeg forud for hvert interview, havde noteret nogle situationer (problemstillinger) ned, som jeg så et stykke inde i interviewet kunne spørge ind til.

Empiriproduktionen og specifikt produktionen af interviewene er altså ikke kun den egentlige udførelse af interviewet, men derimod en længere proces, der rigtig tager fart i forbindelse med mine observationer, hvorigennem jeg gradvist har kvalificeret mine interview. Det har jeg gjort ved at tage udgangspunkt i og spurgt ind til gensidigt kendte situationer og problemstillinger.

Med optagelsen og senere transskriberingen af interviewene, bliver interviewene til tekst, som senere er blevet genstand for min analyse. Men det er ikke teksten i sig selv, der er interessant. Teksten er kun et udtryk for den samtale, jeg har haft med de enkelte elever. Deres udtalelser må til enhver tid forstås i relation til den sociale og kulturelle kontekst, som interviewene er udført i. Det vil sige, at når en elev eksempelvis siger, at det går ad helvede til med en bestemt lærer, eller at der er meget larm i klassen, må disse udtalelser forstås som mulige – ikke sande – udlægninger af undervisningssituationerne.

Det bliver derfor nødvendigt ikke blot at analysere de transskriberede interview som endelige udtryk for den studerede sociale virkelighed, men derimod som mulige udtryk for selvsamme.

Det skal nævnes, at jeg indledningsvis lovede alle de elever, jeg interviewede, at deres navne ikke ville fremgå nogen steder. Grunden til, at jeg lovede alle at anonymisere interviewene, hænger sammen med, at jeg ikke på forhånd kunne vide, hvad der ville blive sagt i interviewene, og i nogle tilfælde viste det sig også, at eleverne fortalte om passager/situationer i deres liv, som de enten ikke var stolte af, eller ikke ønskede at de andre elever skulle kende til. eksempelvis fortalte en elev, at han tidligere havde siddet i fængsel flere gange, at han forsøgte at lægge det bag sig, og at der kun var en af eleverne, der vidste noget om det, fordi han ikke ønskede at blive set og behandlet i lyset sin fortid. Strategien med at sikre eleverne anonymitet skal altså også ses som del af mit forsøg på at skabe en fortrolighed i interviewsituationen - noget jeg mener at have opnået i de fleste interview (jf. de mange personlige fortællinger jeg har fået), men som nævnt ikke er lykkedes i alle interview.

Jeg har desuden valgt at sløre, hvilke erhvervsskoler jeg har lavet feltarbejde på. Ikke fordi jeg mener, at mine analyser af skolekulturerne indeholder følsomme oplysninger om lærere eller elever. Når jeg ikke nævner skolernes navne, er det imidlertid for at understøtte pointen om, at analysen af de sammensatte skolekulturer har en almen karakter, og at den også er relevant for andre HG, Mad til mennesker og Bygnings- og brugerservice-grundforløb, ligesom den kan være relevant for elevers deltagelsesmuligheder på andre grundforløb.

I forhold til lærerne, så har jeg ligeledes lovet dem anonymitet, selvom jeg er sikker på, at de lærere, der har været involveret i udviklingsprojektet, vil kunne genkende sig selv, deres nærmeste kollegaer og hinanden på tværs af de involverede grundforløbsklasser. Det betyder imidlertid også, at lærernes ledere vil kunne genkende dem eller med lidt 'detektivarbejde' finde frem til, om en given analyse omhandler deres skole/lærere/elever. Jeg har imidlertid vurderet, at mine analyser er af en sådan karakter, at de ikke vil kunne få nogen konsekvenser for lærerne og deres relation til hinanden eller ledelsen.

Min position i felten

Mine metodiske valg har som antydning betydning for min placering i felten, hvordan jeg er blevet opfattet som fremmed (forsker) og dermed også, hvilken viden jeg har fået adgang til. Jeg vil derfor forholde mig kritisk til be-

grænsningerne i min empiriproduktion, samt forholde mig til de forbehold jeg mener man bør tage, når man producerer viden om konkrete mennesker og deres hverdag.

Min indgang til felten var som vist været gennem udviklingsprojektet og mere præcist gennem (i første omgang) observationsaftaler med lærerne på de forskellige grundforløb. Dette forhold har helt sikkert betydet, at jeg i første omgang er blevet set/oplevet som identisk med lærerne (på lærernes hold) – og måske ikke uden grund. Jeg mener selv at have haft en god relation til lærerne, der i høj grad skyldes, at de har været åbne overfor at lukke mig ind og overfor at diskutere deres egen praksis med mig. Denne relation til lærerne har betydet, at jeg har været meget forstående overfor de problemstillinger, som lærerne oplever i deres arbejde med eleverne. Faktisk vil jeg gå så vidt som til at sige, at min relation til lærerne til tider har sløret/forvrænget elevperspektivet. Jeg traf derfor i analyseprocessen et valg om at skrive lærerne ud af mit fokus på skolekulturer for bedre at kunne fokusere på elevernes perspektiv. Samtidig vil jeg dog ikke afskrive min relation til lærerne som irrelevant for mine resultater, idet jeg herigennem har opnået viden om den konkrete erhvervsuddannelseskontekst og dens sammensathed, som jeg ikke ville have opnået, hvis jeg kun havde talt med eleverne.

En anden problemstilling, som jeg ønsker at rejse i forhold til min empiriproduktion og til dels min relation til lærerne, er en pointe, som Heat et al. (2009) har i forhold til ungdomsforskning, der – til trods for en grundlæggende bekymring for og opmærksomhed i forhold til asymmetri og magtrelationer – meget nemt kan komme til at bidrage til '... the governance of young people's lives alongside various other youth 'experts' and professionals.' (Heat, Brooks, Cleaver and Ireland 2009). Udover at min tilstedeværelse i klasserne kan opleves som 'endnu en voksen, der vil kloge sig på vores uddannelse og den måde, vi lever vores liv på', er der også en risiko for, at den viden, jeg har produceret om elevernes uddannelsesdeltagelse, kan få betydning for tilrettelæggelsen af erhvervsuddannelserne i fremtiden³⁶. Jeg mener dog, at jeg gennem forskellige valg har forsøgt at undgå, at mit arbejde skulle kunne misbruges til 'governance' af erhvervsskoleelevers liv. Blandt andet mener jeg ikke at bidrage til et normativ om, hvordan man disciplinerer unge til at blive gode og produktive samfundsborgere eller mere subtilt, hvordan man gennem en gennem tilnærmelse mod eleverne (jf. udviklingsprojektets intention om at udvikle en brugerbåret ungdomsuddannelse), signalerer til

³⁶ Selvom jeg i al beskedenhed ikke forventer de store omlægninger af erhvervsuddannelsessystemet i kølvandet på denne afhandling.

eleverne, at de har indflydelse på tilrettelæggelsen af den uddannelse, de går på (jf. udviklingsprojektets projektansøgning³⁷), idet jeg jo netop forsøger at forstå elevernes deltagelsesmuligheder – ikke bidrager til brugerbårethed³⁸.

Bearbejdning af empirien

Som antydnet starter bearbejdningen af materialet ikke med kodningen af materialet, men med min tilstedeværelse i og mødet med felten. Min bearbejdning af materialet har med andre ord været i gang fra det tidspunkt, jeg trådte ind på skolerne, i mine samtaler med elever og lærere, og når jeg om aftenen har siddet alene på vandrehjem eller det lokale 'bed and breakfast' og tænkt dagen igennem.

På samme måde er det svært at adskille processen med at kode og analysen mit materiale. I praksis har der nærmere været tale om en art harmonikaspil. Analogien er anvendelig i den forstand, at den illustrerer, hvorledes jeg skiftevis har bredt materialet ud i sin helhed og vurderet det med blik for interessante temaer og problemstillinger, hvorefter jeg har komprimeret mit fokus og er gået på opdagelse i de enkelte interview eller specifikke situationer fra mit observationsmateriale. Samtidig har processen skiftevis været båret af empiriske pointer, som jeg så har 'diskuteret' ud fra mit teoretiske perspektiv og pointer fra anden forskning, som har ledt mig på sporet af bestemte pointer i mit materiale. Konkret kan nævnes, at relationen mellem faglige og uddannelsesinstitutionelle logikker bl.a. har været påvirket af pointer om, hvorledes den tætte kobling mellem skole og arbejde i vekseldannelsessystemet, har visse potentialer i forhold til nogle af de unge, der vælger en erhvervsfaglig ungdomsuddannelse (se bl.a. Davies and Tedder 2003, Smistrup 2004 og Jørgensen 2009). Hvad koblingen (eller i nogle tilfælde mangel på samme) mellem faget/arbejdet og det, der foregår på skolerne, reelt betyder for eleverne, er noget jeg undersøger ved at analysere mit materiale, og betydningen er dermed ikke bestemt på forhånd.

³⁷ Kan downloades fra:

<http://www.regionsjaelland.dk/dagsordener/dagsordener2008/Sider/Forretningsudvalget/M%C3%B8de%20d.%2016-09-2008/69481376.aspx>

³⁸ Man kan man med rette spørge, hvad det egentlig vil sige, at gøre undervisningen brugerbåret?

Kodning af datamateriale

Jeg vil her forholde mig til det arbejde, der ligger forud for selve analysen af mit materiale, ved at beskrive det indledende kodningsarbejde. Med en bemærkning om at en adskillelse primært har til formål at beskrive forskellige dele af en dynamisk proces, kan man sige, at kodningsarbejdet er forskelligt fra analyseprocessen på den måde, at der i første omgang er tale om et forsøg på at skabe overblik over materialet, og hvad dette indeholder, dvs. en relativ eksplorativ tilgang til materialet. Det handler her om at tydeliggøre, hvorledes jeg har bevæget mig gennem materialet og herunder hvilke kategorier, jeg har inddelt mit materiale i.

Konkret har jeg bearbejdet mit materiale i Nvivo (software udviklet til at kode kvalitative såvel som kvantitative data på tværs af forskellige filtyper, bl.a. tekst, audio og video). Programmets primære funktion har for mig været at 'systematisere' mit materiale i den forstand, at jeg i programmet har inddelt materialet tematisk/indholdsmæssigt i forhold til, hvad materialet indeholder/omhandler. Er der eksempelvis en elev, der taler om en bestemt undervisningsform, vedkommende er glad for, er dette tekststykke markeret med en bestemt kode. Denne måde at kode på har for mig været uvurderlig, fordi jeg herigennem har sorteret min empiri og forberedt analyseprocessen på en sådan måde, at jeg nemt og hurtigt har kunnet danne mig et overblik over, hvad jeg egentlig havde af materiale på en given problemstilling. Her nedenfor har jeg forsøgt at illustrere mit kodningsarbejde:

Kodning:

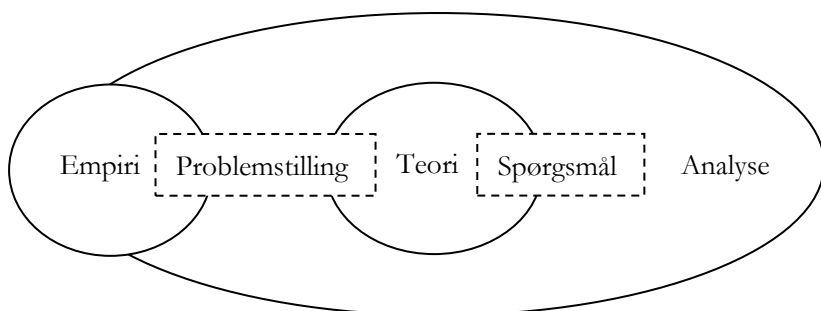
Uddannelsesvalg og -fravalg	Vejledning Tilfælde Praktikpladsproblemstilling Pragmatisme Kender en, som... Interesse
Skolekultur	Undervisningen Lærerne Institutionen Faget De unge
Politisk kontekst	95 %
Individuelle forudsætninger	Sociale relationer Skoleerfaringer Personlige (følelsesmæssige) Familie Faglige Boligforhold
Deltagelse	Lave noget andet Gøre det der forventes Forstyrrer/modstand

Ovenstående 'snyder' dog, idet det er et øjebliksbillede efter gennemgangen af materialet. Det fremgår derfor ikke, at der har været langt flere kategorier og underkategorier, ligesom det heller ikke er tydeligt, hvad der gemmer sig bag kategorierne, ligesom der i analysearbejdet er opstået 'nye kategorier' i spændingsfelter mellem de ovenstående kategorier.

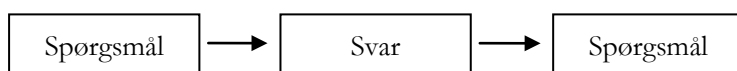
Fra kodning til udvælgelse og analyse

Som beskrevet er kodningsarbejdet ikke en lineær fremadskridende proces. Jeg vil imidlertid forsøge at kaste lys over min proces fra kodningen af materialet til udvælgelsen af de analytiske problemstillinger, som jeg er endt med at gøre til genstand for analyse. Konkret er udvælgelsen båret af en række spørgsmål, der veksler mellem at være empirisk og teoretisk genereret. Eksempelvis har jeg været optaget af, at flere elever taler om, at de ikke ved, hvad de skal bruge den uddannelse, de er i gang med, til. Med udgangspunkt heri har jeg så afsøgt, hvad der er specifikt ved unges uddannelsesvalg (gen-

nem anden forskningslitteratur), jeg har stillet spørgsmål til, hvad fagligheden betyder for elevers oplevelse af meningsfuldhed i en given uddannelsessammenhæng, og jeg har så vendt tilbage til elevernes udsagn om at de ikke ved, hvad de skal bruge deres uddannelse til. Helt så stringent har processen imidlertid ikke været. Eksempelvis har jeg i nogle tilfælde forfulgt nogle empiriske problemstillinger for først meget senere i processen at udfordre dem teoretisk. Stileret kunne processen se således ud:



Eller yderligere simplificeret:



Processen kan vel bedst beskrives som en hermeneutisk vekselvirkning mellem dele og helheder (Højbjerg 2009, s. 312) forstået således, at jeg er stoppet op ved nogle empirisk generede delspørgsmål, som jeg har relateret til såvel 'teoretiske helheder', såvel som til helhederne i mit materiale, for så igen at vende tilbage til de empiriske spørgsmål for at se dem i relation til helhederne. Det betyder med andre ord, at mine observationer og min undren over forskellige problemstillinger løbende er blevet holdt op imod de bredere sammenhænge, hvori de indgår. På den måde er der en tæt kobling mellem denne tilgang og mit teoretiske perspektiv, idet jeg hele tiden forholder den kulturelle kontekst på grundforløbene til en bredere uddannelsespolitisk kontekst, uden at jeg hermed mister blikket for nuancer og forskelle i elevernes fortællinger eller i de kulturelle meningsfuldheder. Denne proces har langt fra været lige så stringent, som beskrevet her. Tværtimod kan den hermeneutiske proces vel bedst beskrives som en zig-zag-bevægelse (på kryds og på tværs) mel-

lem det, der på forskellige tidspunkter har vist sig interessant og de helheder, der langsomt gennem processen er blevet tydeligere.

Analytiske opmærksomheder

I de følgende tre kapitler vil jeg analysere elevernes deltagelsesmuligheder på de tre erhvervsfaglige grundforløb. Det vil jeg gøre ud fra nogle analytiske opmærksomheder. Jeg vil ganske kort gennemgå de analytiske opmærksomheder, der styrer hhv. kapitel 5 (skolebilleder), 6 (elevernes orienteringsforsøg) og 7 (sammensatte skolekulturer).

Formålet med skolebillederne er at give et indblik i den kulturelle kontekst, som elevernes deltagelsesmuligheder må forstås i forhold til. Analytisk er opmærksomheden med andre ord rettet mod den hverdag, der er rammen om elevernes uddannelse. Jeg kommer bl.a. ind på de fysiske rammer, omgangsformer, faglige og institutionelle særtræk, ligesom jeg kommer ind på, hvordan eleverne er sammen. Grundlaget for skolebillederne er mine observationsstudier. Jeg har konkret gået mine observationsnoter igennem og forsøgt at genskabe den fornemmelse, som jeg fik af grundforløbene i løbet af mine besøg på skolerne.

Elevernes orienteringsforsøg er omdrejningspunktet for anden delanalyse og tager udgangspunkt i en analytisk opmærksomhed på elevernes 'maps of meaning', dvs. det der af eleverne opleves som meningsfuldt (eller meningsløst). Konkret vil jeg i kapitel 7 have fokus på det, eleverne taler frem som meningsgivende eller meningsløst i forhold til at vælge en uddannelse, at tage ansvar for sig selv og sin uddannelse og lærernes undervisning. Det empiriske grundlag for denne delanalyse er mine interview med eleverne. Jeg har i denne delanalyse lagt væk på det, eleverne fremhæver som betydningsfuldt (og dermed meningsfuldt) for deres uddannelsesdeltagelse. Man kan sige, at denne delanalyse er et forsøg på at optegne elevernes orienteringer 'indefra' – fra elevernes perspektiv.

I 'Sammensatte skolekulturer' (det sidste analysekapitel) er min analytiske opmærksomhed i første omgang rettet mod de dominerende kulturelle rationaler og selvfølgeligheder. Herudfra vil jeg så se på, hvorledes kultur bliver praktiseret og herunder have en opmærksomhed på 'rigtige' og 'forkerte' måder at praktisere kultur på – altså om der er rigtige og forkerte måder at være hhv. elev, faglig og ung på. Sidst i dette afsnit vil jeg så vende min analytiske opmærksomhed mod skolekulturerne og deres udspændthed mellem de kulturelle arenaer. Hermed er formålet at få øje på, hvor rationaler støder sam-

men, og hvad det betyder for elevernes deltagelsesmuligheder. Jeg vil i denne delanalyse sætte elevernes orienteringsforsøg ind i det sociale rum, som jeg mener, skolekulturerne udgør, og grundlaget for analysen er derfor både elevernes praksis, deres fortællinger, der så er sammenholdt med dominerende kulturelle rationaler.

5 Skolebilleder

Et erhvervsfagligt grundforløb kan være mange ting³⁹. Forskellene vedrører blandt andet det erhvervsfag, som grundforløbet har til sigte at kvalificere de unge til og dermed det faglige indhold og den måde, hvorpå grundforløbet er struktureret, lærernes faglige og pædagogiske baggrund, hvilke erhvervsuddannelsesinstitutioner de enkelte grundforløb er en del af (merkantile eller tekniske skoler), ligesom der er forskel på, hvilke unge der vælger de forskellige grundforløb. Med så mange parametre – og flere til – er det for mig at se nødvendigt at udfolde, hvad der karakteriserer henholdsvis HG, Mad til Mennesker og Byggnings og Brugerservice (med en yderligere distinktion mellem de tre forskellige erhvervsuddannelsesinstitutioner, jeg har observeret og interviewet på). Konkret vil jeg udfolde grundforløbenes karakteristika gennem det, jeg her har valgt at betegne skolebilleder, dvs. etnografiske beskrivelser, der rummer mere end formelle beskrivelser af uddannelsernes formålsparagraffer. De etnografiske beskrivelser skal med andre ord være med til at skrive de sammenhænge frem, der har betydning for udformningen af de konkrete praksisser (Gulløv 2004). Det vil sige, at skolebillederne beskriver den skolevirkelighed, jeg har observeret og dermed den virkelighed, som jeg mener, er afgørende for forståelsen af elevernes mulige og umulige deltagelse på de tre grundforløb. Skolebillederne er mine kondenseringer af elevernes hverdag på grundforløbene, og de er konstrueret som del af en analytisk bearbejdning af det samlede empiriske materiale. Skolebillederne er derfor ikke nøjagtige gengivelser af virkeligheden, og må heller ikke læses som sådan.

Beskrivelserne af de tre grundforløb er ikke identiske. Det er de ikke, fordi de hver især er produceret med udgangspunkt i de enkelte grundforløbs rutiner, rum, tempi og stemninger. Sagt på en anden måde er udgangspunktet for skolebillederne mine observationer af den måde, eleverne taler sammen, det de får tiden til at gå med i frikvartererne, den måde undervisningen er tilrettelagt, relationen mellem lærere og elever osv. På denne måde søger jeg at skabe billeder af den hverdag, som eleverne taler om, orienterer sig i og handler i forhold til.

Som nævnt i forrige kapitel, har jeg observeret i fem forskellige HG-klasser på tre forskellige uddannelsesinstitutioner, og HG har derfor en større

³⁹ Se bl.a. Larsen og Jensen 2010, s. 10ff

kvantitativ vægtning end hhv. Mad til Mennesker og Bygnings og Brugerservice. For ikke at ende i endeløse beskrivelser af HG-klasser, beskriver jeg de tre HG-uddannelsessteder samlet. Fokus kommer på denne måde til at ligge på en beskrivelse af de institutionelle karakteristika med eksempler fra de klasser, jeg har observeret i. Selvom HG på denne måde kommer til at fylde mere end de to andre grundforløb, er bestræbelsen dog på tværs af grundforløbene at beskrive dem så fyldigt, at det skaber en fornemmelse for og billeder af, hvad det er for en uddannelsesmæssig virkelighed, elevernes deltagelsesmuligheder er indlejret i. Jeg vil desuden løbende kommentere min egen tilstedeværelse, så det er tydeligt, at skolebillederne er mine konstruktioner, og at min tilstedeværelse i et vist omfang har haft betydning for hverdagen i de syv grundforløbsklasser. Jeg lægger ud med en beskrivelse af Mad til Mennesker, så af Bygnings- og Brugerservice og til slut af HG.

Mad til mennesker⁴⁰

Det er mandag morgen, og jeg er lige ankommet til skolen. Jeg bliver guidet hen til det lokale, hvor Mad til Mennesker-lærerne holder til. De byder mig velkommen, og en af de to lærere, der har den klasse, jeg skal observere, tager mig med ned i kælderens, hvor jeg få udleveret et sæt tøj, en arbejdsuniform, som det hører sig til i et køkken. Efter at have klædt om, går vi op på første sal, hvor der står en masse elever og venter ude på gangen. Læreren låser op, og eleverne går ind og sætter sig. Lokalet ligner mest af alt et konferencelokal på et hvilket som helst kursuscenter. Det er ikke her klassen normalt holder til, men den dag bliver det brugt til både at øve borddækningsteknikker og til fællesspisning. Eleverne sætter sig til rette, og en af lærerne går ud i det tilstødende køkken og sætter nogle boller i ovnen. Imens fortæller den anden lærer om ugens program, som står på alt fra test og individuelle samtaler til teoretisk så vel som praktisk undervisning. Der bliver serveret boller med smør, ost og marmelade, og eleverne ser ud til at nyde den stille start på dagen og ugen.

⁴⁰ Mad til Mennesker retter sig mod erhverv, hvor der arbejdes med fødevarer. Et gennemført grundforløb kvalificerer til så forskellige uddannelser, som slagter, tjener og ernæringsassistent, og grundforløbs eleverne bliver derfor introduceret bredt til arbejdet med fødevarer, hygiejne, servering, service, etc. Der er en overvægt af praktisk undervisning, men eleverne får også teoretisk undervisning i eksempelvis opbygningen af en menu, forskellige borddækningstraditioner, etc. Mad til Mennesker henvender sig altså til unge, der har interesse for mad, betjening og service.

Det er min oplevelse – i lighed med at jeg fik udleveret en arbejdsuniform – at der er gjort meget ud af, at skolen skal ligne en arbejdsplads. Specifikt i forhold til køkkenerne, så ligner de et storkøkken eller kantine i en hvilken som helst større virksomhed/institution. Der er store fryserum, der er rum til rengøring af grøntsager, der er opvaskerum, og der er store åbne køkkener, med kogeøer og arbejdsborde. Dertil kommer et mindre undervisningslokale (adskilt af et glasparti), hvori eleverne får dessiner om dagens arbejde, og som lærerne lejlighedsvis benytter til at tage en elev med ind i, hvis der er behov for at tale under fire øjne. Hvad angår uniformen, er det naturligvis ud fra nogle hygiejnemæssige argumenter, at lærere og elever (og forskere) skal have en sådan en på. Men arbejdsuniformen og de fysiske rammer oplever jeg også i høj grad er med til at installere en fornemmelse af, at man er på en arbejdsplads frem for på en skole. Illusionen om en 'rigtig' arbejdsplads forsvinder dog lidt, når man bevæger sig ud fra de gange, hvor køkkenerne er og ned i kantineområdet, hvor det vrirler med unge i alle mulige arbejdsuniformer. Her bliver der snakket, pjattet, og der indtages store mængder af sodavand, og kantinen minder på mange måder om en kantine på et gymnasium (hvis man altså ser bortset fra påklædningen) – altså mere ungdomsuddannelsesinstitution end arbejdsplads.

Det er imidlertid ikke kun arbejdsuniformerne og de fysiske rammer, der er med til at skabe en fornemmelse af, at man er på en arbejdsplads. Også den daglige oprydning og rengøring i køkkenet er med til at give en fornemmelse af, at Mad til mennesker er en (imiteret) arbejdsplads. Selvfølgelig er disse aktiviteter også vigtige af hygiejnemæssige hensyn, men ifølge lærerne bidrager de også til, at eleverne lærer om nødvendigheden af orden og disciplin. Som en af lærerne på et tidspunkt udtrykker det, så skal de jo også gøre rent efter sig, når de kommer i praktik. I den uge, jeg observerer, er der flere elever, der ikke gider rydde op og gøre rent, men de gør det alligevel. For mig at se hænger det sammen med, at der er nogle regler og normer for, hvordan køkkenet skal afleveres til de næste, der skal bruge det, og at eleverne godt ved, at man ikke forlader et køkken, uden at det er rengjort – de gider heller ikke selv overtage et køkken, der ikke er rengjort. I de tilfælde, hvor eleverne forsøger at slippe for at gøre rent, griber lærerne ind og sætter de pågældende elever i gang. Det er med andre ord ikke muligt at slippe for oprydningen.

Noget som eleverne heller ikke kunne slippe for var, når den stod på praktisk undervisning, at få deres arbejde evalueret. Evalueringen foregik således, at når den afsatte tid var gået, skulle hver gruppe præsentere deres ret for lærerne. Retten/retterne blev stillet på et bord, lærerne smagte på retten og gav dem så karakterer ud fra nogle forskellige parametre (eksempelvis: tid,

anretning, konsistens og smag). Mens lærerne smagte på retterne, stod gruppe-medlemmerne og lyttede til lærernes bemærkning og ventede spændte på, hvilken karakter de ville få. Det var tydeligt, at evalueringsprocessen for mange var forbundet med spænding. Men der var også nogle, der gav udtryk for, at de var nervøse, mens andre virkede ligeglade (måske var det et forsvar mod en dårlig karakter). For lærerne synes evalueringen at være med til at give dem et løbende billede af, hvor den enkelte elev var, og hvordan grupperne fungerede. I hvert fald var der flere situationer, hvor jeg observerede lærerne henvise til evalueringerne og med udgangspunkt heri talte om, hvordan de forskellige elever klarede sig, og hvordan grupperne fungerede.

I løbet af den periode, jeg observerer på Mad til mennesker, er stort set alle aktiviteter lagt an på gruppearbejde. Det gælder både for den teoretiske undervisning, eksempelvis skal eleverne i mindre gruppe udarbejde et menuforslag, og på tilsvarende vis er arbejdet i køkkenet lagt an på gruppearbejde med en heraf følgende arbejdsdeling internt i grupperne. Lærerne fortæller mig, at de har sammensat de grupper, som eleverne arbejder i, ud fra en idé om, at eleverne skal lære at arbejde sammen med nogen, der ikke ligner dem selv. Lærerne har til dette formål bl.a. uddelt spørgeskemaer til eleverne, hvor de skulle karakterisere deres egne kompetencer, styrker og svagheder. Det er min oplevelse, at grupperne fungerer meget forskelligt. Eksempelvis er der en gruppe med en meget åbenmundet pige og et par meget stille og forsigtige drenge, der flere gange i løbet af ugen viser sig at have en del problemer. Mens pigen mener, at drengene ikke tager initiativ til noget som helst og overlader ansvaret til hende, oplever drengene, at hun vil bestemme det hele og overtrumfer dem. Andre grupper synes umiddelbart at fungere mere problemfrit og med en klar arbejdsdeling. Det er imidlertid svært at sige mere præcist, hvad der gør, at en gruppe fungerer bedre end andre.

Eleverne på det pågældende grundforløb er meget forskellige. Der er stille piger, der gør, hvad lærerne siger. Der er et par hårde piger, der spiller op til drengene, og som taler mindre pænt til lærerne og de andre elever. Der er en gruppe af hårde drenge, der udstråler ligegyldighed overfor lærerne og skolen generelt. Og der er nogle stille drenge, hvoraf en fortæller mig, at han tidligere har været mobbet, men at føler, at han er accepteret i denne klasse. Det er altså en meget sammensat elevgruppe, der også fagligt er meget langt fra hinanden. Eksempelvis er der nogle af eleverne, der har erfaringer med køkkenarbejde fra praktikker eller kortere ansættelser, og der er også elever, der mere eller mindre tilfældigt har valgt Mad til mennesker grundforløbet.

Socialt er det min oplevelse, at der er en god stemning i klassen. Der er imidlertid nogle meget tydelige grupperinger, som får betydning for elevernes

deltagelse i undervisningen. Eksempelvis forsvinder et par af de 'hårde' drenge sammen med en af pigerne i et frikvarter, og de kommer tydeligt påvirkede tilbage til den efterfølgende time. Med små røde øjne er det ikke svært at gætte, hvad de har lavet i frikvarteret. Om der bare er tale om en enkelt episode, hvor de vil vise, at de er seje og godt tør ryge i skoletiden, eller om der er tale om et reelt hashmisbrug, kan være svært at sige. Men der er ikke nogen tvivl om, at de tre elever ikke fik noget ud af resten af dagen, eftersom de praktisk talt sad og sov indtil de fik fri.

Kokkefaget og restaurationsbranchen, der står centralt på Mad til mennesker, bliver i talrige tv-madprogrammer portrætteret som en branche, hvor bølgerne går højt og sproget er rå for usødet (eksempelvis: 'Hells Kitchen', 'Med kniven for struben', etc.). Det er med andre ord en 'offentlig sandhed', at der er en hård tone i landets professionelle køkkener. At der er en hård tone i køkkenerne, hænger sandsynligvis sammen med det ofte meget høje tempo og det heraf følgende relativt snævre rum for fejl og dårlige præstationer, der er på restauranter. Om det hårde sprog også kan genfindes på nogle grundforløb/hovedforløb, skal jeg ikke kunne sige, men det var ikke tilfældet på det grundforløb, jeg fulgte. Derimod var tonen præget af omsorg og forståelse for elevernes ofte problemfyldte tilværelse og de problemer, som eleverne bragte med ind i skolen. Denne omsorg kom til udtryk ved flere lejligheder, hvor lærerne trak en elev til siden og tog en snak med vedkommende. Som oftest var det kontaktlæreren, der tog sig af elevernes problemer/bekymringer, men det kunne også være den anden lærer, hvis elevens kontaktlærer ikke lige var til stede. Som et eksempel på lærernes omsorgsfuldhed overfor elever kan nævnes, at en af lærerne ugen efter, jeg havde observeret, skulle i retten med en af eleverne – hun skulle med for at støtte ham. Et andet eksempel var, da en elev, der skulle have været i praktik den pågældende uge, mødte op på skolen tirsdag morgen, fordi det var gået galt på praktikstedet om mandagen (altså den første dag af hendes praktik). Pigen var tydeligvis påvirket af situationen, hvorfor en af lærerne tog en lang snak med hende. Da de kom tilbage til køkkenet, var det tydeligt, at pigen havde grædt. Der var imidlertid blevet taget hånd om hendes situation, hvilket hun virkede lettet over. Efterfølgende blev hun sat i gang i køkkenet og fulgte i øvrigt undervisningen resten af ugen.

Undervisningen var i ugens løb i stor udstrækning lagt an som praktisk undervisning, men der var også et par gange, hvor de havde teoriundervisning. I en lektion blev eksempelvis kartoflens historie gennemgået. Lærerne fortalte om forskellige anvendelsesformer. I den efterfølgende lektion skulle eleverne så prøve kræfter med en masse mindre retter, hvori kartofler indgik

på forskellig vis. I forbindelse med teoriundervisningen lagde jeg imidlertid mærke til, at det ikke var så ligetil at gennemføre denne form for undervisning. For det første gik der en del tid til med, at eleverne skulle finde (låne af hinanden) noget at skrive med og på. Efter alle elever havde fået noget at skrive med og på, kunne gennemgangen begynde, og det var så meningen, at eleverne skulle tage noter undervejs. Jeg lagde dog mærke til, at det var meget få elever, der reelt fik skrevet noget ned, og at der var flere elever, der ved lektionens afslutning, krøllede deres noter sammen og puttede dem i baglommen, hvorefter de sandsynligvis aldrig ville se dagens lys igen.

I forhold til min tilstedeværelse på Mad til mennesker, vil jeg bemærke, at lærerne specielt den første dag 'skelede' en del hen mod mig. Konkret kastede lærerne et afsøgende blik, når de eksempelvis introducerede ugens program for eleverne, eller når de bad en elev om at være stille. Det er min oplevelse, at disse blikke først og fremmest var et udtryk for, at lærerne skulle se mig an, for som ugen skred frem, gav lærerne mig mindre og mindre opmærksomhed i timerne, om end de i nogle tilfælde kom hen til mig og forklarede, hvorfor de handlede, som de gjorde. I forhold til eleverne gjorde jeg meget ud af, at de også kunne spørge ind til mig, når jeg eksempelvis gik rundt i køkkenet og spurgte dem om alt muligt. Formålet hermed var at skabe fortrolighed og ligeværd mellem eleverne og mig selv. Det var imidlertid langt fra alle, der følte det naturligt at stille mig spørgsmål, sandsynligvis fordi nogle stadigvæk som ugen skred frem ikke var helt sikre på, hvad jeg lavede i klassen. Der var dog episoder, hvor en eller flere elever spurgte ind til mit projekt, og hvad det var jeg gik og skrev ned i min notesbog. I enkelte tilfælde lod jeg de mest nysgerrige læse passager i min notesbog, der eksempelvis beskrev en undervisningssituation. Herudover var der imidlertid også flere, der var interesseret i, hvem jeg var, dvs. hvor jeg boede, om jeg havde en kæreste, om jeg var glad for at bo i København etc. Jeg oplevede elevernes tilnærmelser som positive reaktioner på min tilstedeværelse, og jeg brugte dem til at spørge ind til deres oplevelser af at gå på Mad til mennesker.

Bygnings- og brugerservice⁴¹

Jeg ankommer tidligt en mandag morgen i starten af december måned. På vej til skolen har jeg passeret en del unge, der er på vej fra togstationen til den erhvervsskole, hvor jeg den kommende uge skal observere en Bygnings- og brugerserviceklasse. Jeg erfarer senere på ugen, at flere af eleverne i den klasse, jeg observerer, også kommer med toget om morgenen – nogle af dem langvejs fra. Jeg får parkeret bilen og forsøger at finde frem til den rette afdeling på skolen. Det lykkes omsider, og jeg finder også frem til det lærerværelse, hvor jeg har aftalt at mødes med lærerne. Umiddelbart efter jeg er ankommet, går vi sammen hen til et nærliggende lokale. Lokalet er skolens tekstilværksted. I lokalet er der et stort højt bord, med plads til 20-25 elever. Rundt om er der mindre arbejdspladser med symaskiner, og der er andre høje borde, der senere viser sig at være arbejdsborde til eksempelvis at lave mønstre eller klippe i stof. I et tilstødende lokale (adskilt af en glasvæg), er der en frisørsalon og mulighed for at lave eksempelvis negle- og ansigtsbehandlinger. Gennem en anden dør er der adgang til et undervisningslokale med borde opstillet i hesteskosformation; det er her, eleverne bliver undervist i eksempelvis dansk.

De få elever, der allerede er mødt, sidder spredt rundt om det store bord. Lidt efter lidt kommer der flere elever. En af de to lærere begynder at råbe navne op og notere eventuelt fravær. Der er en håndfuld elever, der ikke møder den dag. Efter at eleverne er råbt op, får de at vide, at de skal arbejde videre med det projekt, de har påbegyndt, eller at de skal påbegynde et nyt projekt efter eget ønske. Størstedelen af eleverne er i tekstilværkstedet, hvor de syer alt fra babytøj til festkjoler. En mindre gruppe er i frisørsalonen, hvoraf nogle læser op på hårfarvningsteori, mens andre har været igennem den teoretiske del og prøver nu kræfter med det på en af de prøvedukker, der er i salonen. I løbet af ugen foregår størstedelen af undervisningen i de beskrevne værksteder. Eleverne arbejder med deres egne projekter kun afbrudt af førstehjælpsundervisning, dansk og miljøundervisning (håndtering af kemikalier o.l.).

Det er ikke, fordi det overrasker mig, for en af lærerne havde nævnt det, men der er kun piger i denne Bygnings- og brugerservice-klasse. Det bliver i

⁴¹ Grundforløbet bygnings- og brugerservice retter sig primært mod hovedforløbet serviceassistent, der igen giver mulighed for beskæftigelse indenfor rengøring, madvarerretning, patienttransport, etc. Eleverne stifter bl.a. bekendtskab med rengøring, madlavning og andet praktisk arbejde (fra den pågældende erhvervsskoles hjemmeside).

ugens løb tydeligt, at det ikke er helt uvæsentligt for det sociale miljø i klassen, at det er en ren pigeklasse. På den ene side er der flere af eleverne, der giver udtryk for, at den kønsmæssige fordeling gør, at de føler sig trygge, og at de kan tale med alle i klassen (et par af pigerne bemærker, at det står i skarp kontrast til deres folkeskoletid). På den anden side er der flere elever, der giver udtryk for, at der nemt opstår klikker i klassen, og at der er nogle elever, der har deres egen dagsordener. Selv observerer jeg ikke nogen konflikter mellem forskellige klikker i ugens løb, men vil ikke afvise, at disse har fundet sted, uden de har fanget min opmærksomhed. Jeg bemærker dog, at eleverne har grupperet sig i mindre grupper, og at disse grupper er mere eller mindre konsistente i timerne og frikvartererne.

Som nævnt var elevernes opgave denne uge at arbejde i et af værkstederne med et selvvalgt projekt. Nogle elever går til denne frihed med den største entusiasme og arbejder meget koncentreret med det. Eksempelvis er der en elev, der kort tid forinden er blevet storesøster og derfor er meget optaget af at sy noget babytøj til sin lillesøster. Andre er mere forbeholdne og kan ikke rigtig kan finde ud af, hvad de har lyst til. Lærerne spørger dem gentagne gange, om de har fundet ud af, hvad de vil arbejde med, men for nogle synes det ikke ligetil at beslutte sig for, hvad der er interessant. I løbet af den første dag har alle mere eller mindre fundet ud af, hvad de vil arbejde med – nogle elever er dog mere begejstrede for deres projektvalg end andre.

Jeg har i løbet af ugen mange samtaler med lærerne. For det meste handler det om deres praksis og ikke mindst om eleverne, som de to lærere er meget optaget af. Eksempelvis fortæller de meget om de problemer, som de oplever at eleverne kommer til dem med. Det er lidt af hvert, store og små problemer. Ud fra lærernes udsagn virker det som om, at stort set alle eleverne har et eller andet, de kæmper med. Jeg spørger også ind til, hvad deres tanker har været i forhold til at være i hhv. sy- og frisørværkstederne, og de fortæller mig, at det er ud fra en antagelse om, at hvis ikke de (dvs. Bygnings- og brugerservice) tilbyder pigerne nogle meningsfulde aktiviteter, så er der ikke nogen, der gør. Det er med andre ord fastholdelse gennem interesse; eleverne skal (også) lave noget, de er interesseret i, hvis de skal fastholdes, om det så er i tekstilværkstedet eller frisørsalonen og på bekostning af anden undervisning er underordnet⁴².

⁴² Det er efter mit besøg (dog ikke på grund af mit besøg) blevet påtalt, at man på Bygnings- og brugerservice ikke må tilbyde undervisning i eksempelvis frisørfaget, da frisør er omfattet af adgangsbeholdning. Lærerne har, så vidt jeg ved, videreført deres pædagogiske tilgang, der handler om at tilbyde aktiviteter, der tager udgangspunkt

I forlængelse af lærernes fastholdelsesstrategier lægger jeg i ugens løb mærke til, at lærerne er meget optaget af elevernes samlede situation. Om det er, fordi den ene lærer er studievejleder, og de i lærerteamet derfor har ekstra opmærksomhed på meget andet, end det der lige foregår i værkstederne, eller det er fordi lærerne er meget optaget af deres rolle som kontaktlærere (de har klassen delt mellem sig), kan være svært at sige. Jeg oplever imidlertid, at denne bevægelse mellem at være faglærer og at være orienteret mod elevernes samlede livssituation, fylder meget i den pågældende klasse. Når jeg spørger eleverne om lærerne, fortæller flere af dem om denne dobbelthed. De synes, at lærerne kan være rigtig søde og forstående, og så kan de også være hårde og kontante. Eksempelvis er der flere elever, med hvem lærerne har korte personlige snakke med i løbet af ugen, samtidig med at de kan være 'efter' de samme elever, hvis de er sløsedes med at klippe i stoffet, eller når de skal blande hårfarve.

Da jeg sidst på ugen får lejlighed til at interviewe fem af pigerne, foregår det inde i det lokale, hvor eleverne bl.a. har dansk. Jeg oplever ved alle fem interview, at det tager lidt tid at komme i gang. Efter et stykke tid synes de imidlertid alle at føle sig mere trygge ved situationen, og et par af dem synes ligefrem at opleve interviewsituationen som en behagelig samtale ('Jeg synes kun det er hyggeligt'). Det er aldrig så tit man sidder og snakker så meget med folk. Jeg synes kun det er hyggeligt'). Dem, der giver udtryk for, at det har været en god oplevelse, er også dem, der åbner sig og fortæller om deres egen situation og om deres familier. Jeg genkender i alle fem interview lærernes grunde til at bekymre sig for pigerne, men synes også, at der er meget håb og optimisme i deres fortællinger. Eksempelvis fortæller hende, der lige er blevet storesøster indgående om sin familie. Hun fortæller bl.a. også, at hendes mor efter jul skal starte på skolen, hvilket bliver 'lidt for underligt'. Det er dog ikke mere mærkeligt, end at hun forholder sig til situationen og tilføjer: 'Men det skal nok gå. Det skal det. Så kan jeg også bruge hende en gang i mellem... til at låne lidt penge' siger hun og griner. Der danner sig med andre ord et billede af en klasse, hvor elevernes livssituationer er en del anderledes end gennemsnittets og derfor har brug for ekstra omsorg, men altså også nogle elever, der deres situation til trods, holder fast i en optimisme i forhold til, hvad fremtiden bringer.

Som beskrevet i kapitel 4, har jeg besøgt fem forskellige HG-klasser på tre forskellige uddannelsesinstitutioner. I modsætning til de to andre grundforløb, adskiller de fem HG klasser, jeg har besøgt, sig ved, at de er placeret på merkantile skoler og altså sammen med bl.a. HHX (Højere Handelseksamen), ligesom to af skolerne også har efter- og videreuddannelse på matriklen. Helt konkret betyder det, at skolerne ikke ligner (eller er imitationer af) arbejdspladser, på samme måde som det er tilfældet med eksempelvis Mad til Mennesker, hvor (industri)køkkenet ligeså godt kunne ligge i en større virksomhed, som på en skole. De merkantile skoler ligner med andre ord skoler forstået på den måde, at de fysiske rammer ligner både folkeskoler og gymnasier (med få undtagelser af lokaler specifikt indrettet til forskellige former for dekoration). På alle de besøgte skoler er den mest udbredte form for indretning af undervisningslokalerne, at bordene er sat op i hestesko, i mindre grupper eller i rækker. Der er særligt indrettede computerlokaler, og der er gangarealer eller aulaer med borde, så der er mulighed for at arbejde i grupper. At de merkantile skoler ligner skoler, som eleverne kender dem fra folkeskolen, hænger umiddelbart sammen med karakteren af de uddannelsesaktiviteter, som de merkantile skoler varetager, herunder undervisning i fag som engelsk, dansk og erhvervsøkonomi. Det er med andre ord ikke lige så oplagt (eller på samme måde muligt) at skabe fysiske rammer omkring HG, der som på flere af de tekniske uddannelsesinstitutioner, ligner den arbejdsmæssige virkelighed, der venter eleverne, når de skal i lære i en butik, på et kontor i en privat eller offentlig virksomhed etc. Det er imidlertid ikke gjort med konstateringen af forskelle på de fysiske rammer mellem de merkantile og tekniske skoler, idet der også må siges at være stor forskel på, hvorledes et HG-forløb ser ud, afhængigt af hvilken uddannelsesinstitution man besøger. Jeg vil derfor beskrive, som jeg har gjort med de to andre grundforløb, hvad der karakteriserer hverdagen på et HG-forløb, hvorved forskellene mellem de tre uddannelsesinstitution også kommer frem.

⁴³ Handelsskolernes Grunduddannelse eller blot HG forbereder eleverne til beskæftigelse indenfor kontor, administration, økonomi eller detail- og engroshandel. Hovedforløbene i forlængelse af HG er bl.a. detailhandel, finansuddannelse og sundhedsservicesekretær, m.fl. De fleste skoler har forskellige linjer, eksempelvis en studielinje (teoribaseret og brancheknyttet undervisning med selvstudietid), en flexlinje (praksisnær undervisning med fokus på afklaring af uddannelsesvalg) og en praksislinje (praksis- og virksomhedsnær undervisning med praktikophold).

Trygge rammer og konflikter

Jeg ankommer til skolen sammen med alle de elever, der ligesom jeg kommer med toget. Det er mandag morgen. Nogle elever går og snakker om weekendens bedrifter, mens andre går og stener og mest af alt ligner nogen, der kun fysisk har forladt deres seng. Da jeg tidligere har været på et kort visit på skolen, finder jeg hurtigt lærerværelset, hvor jeg har aftalt at mødes med en af lærerne. Jeg bemærker, at lærerværelset må være blevet renoveret for nylig; det hele er meget lyst og imødekommende. Udover nogle lange borde, hvor lærerne kan spise deres frokost, er der også sofaarrangementer, hvor der ligger aviser, tidsskrifter og magasiner og et moderne køkken med kaffeautomat. Efter vi har drukket en kop kaffe, går vi sammen hen til den del af skolen, hvor HG-klasserne holder til. Denne del af skolen oplever jeg som mindre imødekommende. Gangene er lange, og uden det store lysindfald. Hvis ikke det var for eleverne og et forsøg på at skabe lidt liv på gangene ved at hænge plakater op, minder gangene mere om underjordiske hospitalsgange end om en skole.

Aftalen er, at jeg i løbet af ugen skal observere to forskellige grundforløbsklasser to dage hvert sted og en dag, hvor jeg interviewer⁴⁴. Denne første dag skal jeg observere en flex-klasse, som er sat sammen af elever, der har det svært – det kan både være fagligt, socialt og/eller personligt. Da læreren og jeg kommer ind i klassen er det ikke alle, der er mødt. De fleste når dog at komme inden timen starter og inden læreren begynder at råbe elevernes navne op. Mens han råber dem op, noterer han fravær på en stationær computer, der står oppe ved siden af tavlen. Der går vel fem til ti minutter med navneopråb, hvorefter lærerne vender sig mod mig og beder mig om at præsentere mig selv, og hvorfor jeg skal følge klassen. Efter i korte vendinger at have fortalt om, hvorfor jeg er der, og at de endelig må komme til mig, hvis de har spørgsmål eller kommentarer, sætter jeg mig ned bagest i klassen, og timen går herefter så småt i gang.

På trods af at jeg har placeret mig ved vinduet, lægger jeg mærke til, at der ikke kommer meget naturligt lys ind i klasselokalet, hvilket ikke synes at hjælpe på dem, der er ramt af mandag morgen-sløvhed. Lokalet er bredt og bordene er stillet op i rækker. Der er flere pladser, end der er elever, og måske er det derfor jeg bemærker, at eleverne sidder i grupper. Eksempelvis sidder der to drenge af tyrkisk oprindelse for sig selv oppe foran, en gruppe arabiske piger sidder nede bagved, og en gruppe danske piger, der, mens lærerne råber deres navne op, taler højt om, hvor fulde de har været i weekenden, sidder

⁴⁴ Senere samme skoleår er jeg tilbage for at observere de to klasser.

i midten. Der er naturligvis ikke noget unormalt i, at elever grupperer sig, men måske var det, fordi lærerne forud for mine observationer havde fortalt, at de i denne klasse arbejdede meget med det sociale miljø, at jeg lagde mærke til det. Billedet af en stærkt grupperet klasse bliver imidlertid nuanceret i løbet af den tid, jeg følger klassen, suppleret med det eleverne fortæller om at gå i klassen, for på den ene side holder mine observationer stik, og på den anden side er de helt ved siden af. Tager vi eksempelvis de to drenge med tyrkisk oprindelse, oplever jeg ved flere lejligheder, at de er genstand for konflikt, og at det er 'dem mod lærerne' (sådan oplevelser de i hvert fald situationen). På den anden side er der både en af de højludte piger og en ung fyr, der i interviewene giver udtryk for, at de føler sig trygge i klassen, og at de kan tale med alle i klassen, hvilket de sætter i kontrast til tidligere skoleerfaringer (se også kapitel 7).

Senere på ugen er det så blevet tid til at følge den anden HG-klasse, som er en studieklasser. Jeg har i ugens løb set og hilst på flere af eleverne, da de i frikvartererne har været inde i den første klasse, jeg fulgte – de to klassers primære undervisningslokaler ligger lige ved siden af hindenden. Det er en helt anden oplevelse at komme ind til denne klasse. Først og fremmest er bordene stille op i mindre grupper med 4-6 elever i hver. For det andet er der et helt andet støjniveau, og specielt i frikvarteret er der drøn på. Eksempelvis er der et par af drengene, der gør sig til for en gruppe piger, mens andre spiller youtube-klip på en bærbar computer. Der er med andre ord gang i gaden. Det er imidlertid ikke kun i frikvarteret, at der er gang i den. Der er flere episoder, hvor elever højludt beklager sig over et eller andet udspil fra lærerne ('arh, hvorfor det, 'det gider vi ikke', etc.), og der er en del snak i de grupper, som eleverne sidder i.

Noget, som jeg kun oplevede på denne skole, var, at man her havde besluttet, at eleverne skulle have idræt en lektion om ugen. Argumentet var, at det udover at være sundt også kunne have en positiv effekt på elevernes læreprocesser. Den ene gang jeg fulgte en idrætslektion (flex-klassen), var det en noget delt klasse med hensyn til interesse og entusiasme for at deltage i det læreren havde planlagt. Hvor størstedelen af pigerne sad op ad væggen i idrætshallen, var stort set alle drenge meget optaget af at spille fodbold, hockey eller volleyball. De piger, der deltog, var imidlertid meget engagerede og skiftevis grinede så meget, at de måtte lægge sig ned eller var helt opslugte af at give volleyballen en ordentlig en på lampen. På et tidspunkt gik jeg hen til idrætslæreren og spurgte lidt ind til, hvordan disse timer normalt forløb. Han fortalte, at der var en gruppe piger, der nærmest aldrig deltog. Han fortalte, at de som regel havde et arsenal af helbredsmæssige søforklaringer parate, når

han forsøgte at få dem med til de forskellige aktiviteter. Han fortalte også, at de piger, som deltog, var nogle af de elever, der efter hans opfattelse var dem, der holdt klassen sammen socialt. De var indpiskere af godt humør og sammenhold for både drengene og pigerne.

Mine observationer på denne handelsskole adskiller sig lidt fra de andre skoler, idet den første uge, jeg observerede, var delt mellem de to klasser, ligesom observationerne adskiller sig ved, at jeg kom tilbage og fulgte klasserne igen nogle måneder senere, (hvilket jeg ikke gjorde i de andre grundforløbsklasser). Umiddelbart mener jeg ikke, at det har haft den store betydning for mine observationer af undervisningspraksissen, men det har betydet, at jeg ikke fik lige så mange uformelle snakke med eleverne, som jeg oplevede at få i de grundforløbsklasser, hvor jeg observerede en uge ad gangen. Som jeg var inde på i forhold til mine observationer på Mad til mennesker, tager det tid at komme ind på eleverne. Jeg valgte imidlertid af pragmatiske grunde, (hvornår kunne det lade sig gøre, at observere?) at dele mine observationer af de to klasser op, hvilket kan have betydet, at der er nogle nuancer i elevernes hverdag, som jeg ikke har fået med.

Hvor står katederet?

Det er mandag morgen, og jeg skal den kommende uge følge en HG-studieklasse. Jeg er spændt, for det er den første HG-klasse, jeg skal følge. Jeg er spændt, fordi jeg ikke helt ved, hvad jeg skal forvente af et HG-forløb. Den klasse, jeg skal følge denne uge, er den første af to klasser, jeg skal følge på den pågældende skole.

Mit møde med skolen starter på samme måde som de fleste andre observationsuger ved, at jeg mødes med en af lærerne på lærerværelset, hvorefter vi går ud i klassen. Noget af det første, jeg lægger mærke til, er imidlertid, at de fysiske omgivelser i den del af skolen, hvor HG holdt til, lige så godt kunne have været rammerne om en stor folkeskole eller et gymnasium. Centralt ligger en aula eller et stort åbent areal med mulighed for at samle mange elever til sociale arrangementer, men som i dagligdagen bliver brugt til gruppearbejde ved de opstillede klynger af borde rundt omkring. Herfra går der gange, der huser HG-klasserne. På gangene er der ligeledes opstillet borde, hvor eleverne kan arbejde i grupper. Klasseværelset minder tilsvarende om et hvilket som helst andet undervisningslokale. Bordene står i rækker vendt mod katederet. Da læreren og jeg kommer ind i klasseværelset, er det ikke alle elever, der er dukket op. Mens nogle ikke er mødt endnu, finder jeg hurtigt ud af, at der er en håndfuld drenge, der er lige udenfor lokalet, hvor der er en fod-

boldbane. En fodboldbane de i øvrigt, hver gang der er mulighed for det, smutter ud og spiller bold på.

Timen går i gang med, at læreren sidder oppe ved katederet og råber eleverne op og noterer, om der er nogen, der er fraværende. Selv har jeg placeret mig ude ved væggen i den bageste halvdel af lokalet. Herefter går lærerne rundt og indsamler de opgaver, eleverne har for til den pågældende dag. Det er langt fra alle, der har lavet opgaven. Da læreren har samlet opgaverne ind, fortæller han, hvad klassen har for til næste lektion. Han spørger derefter ud i klassen, hvem der 'har forberedt et oplæg om en artikel til i dag?'. En ung fyr markerer, at det er ham, hvorefter han går op til katederet og læser op fra sin computer. Efter oplægget spørger læreren til nogle teoretiske begreber, som han mener, at eleverne (og her specielt ham, der har holdt oplægget) skal kende til. Der er ikke nogen af eleverne, der svarer rigtigt, selvom læreren forsøger at lede dem i den rigtige retning ved at stille nye spørgsmål. Efter lidt tid siger læreren tak til ham, der har holdt oplægget, hvorefter han kommenterer selve oplægget: 'Du kunne godt have været lidt mere skarp omkring de økonomiske aspekter. Karaktermæssigt: et lille firtal', afslutter han. Efterfølgende deler læreren en opgave ud og siger, at '... hvis ikke I når det her, så er I naturligvis forpligtet til at lave det derhjemme.' Han gennemgår derefter opgaven og spørger, om der er nogen, der ikke har forstået den. Det er der flere, der ikke har. Han spørger ledende til de teoretiske principper, som de åbenbart har arbejdet med tidligere, og afslutter forsikrende, men også overlegent: 'Det er ikke så svært!' Nogle af eleverne går i gang med at lave opgaven inde i klassen, mens andre spørger, om de må arbejde ude på gangen. Det får de lov til, men de skal selv sørge for at holde pause, tilføjer læreren, inden de går ud. Det er ikke alle elever, der arbejder lige koncentreret med opgaven. Læreren går rundt mellem eleverne og hjælper. Når eleverne stiller ham et spørgsmål, svarer han med et nyt spørgsmål: 'Hvis man gør sådan, som du foreslår, hvordan vil det så påvirke de andre forhold?' På et tidspunkt kommer han forbi en af drengene. Han stopper op og iagttager hen over elevens skulder, hvad han laver på computeren. Den unge fyr reagerer meget voldsomt på, at læreren står og overvåger ham: 'Du skal ikke bare stå og kigge!' udbryster han. Læreren løfter armene i vejret, smiler og siger 'Nej nej', hvorefter han fortsætter videre til nogle af de andre elever. Senere i lektionen er der en lignende situation, hvor eleven endnu en gang vrisser af lærerens 'snagen'. Jeg bemærker, at han er tydeligt irriteret over, at læreren ikke lader ham være i fred.

Den pågældende time er på mange måder et godt eksempel på undervisningspraksissen i den pågældende klasse. Størstedelen af undervisningen er lagt an på, at lærerne gennemgår et givent emne eller materiale, hvorefter ele-

verne skal arbejde i grupper eller selvstændigt med opgaver fra fagets lærebog eller med opgaver, læreren har stillet. Der er en del elever, der helst vil arbejde i grupper, når de skal løse en opgave, mens der er andre, der helst vil arbejde alene. Jeg oplever dagligt, at grupperne specielt laver alt muligt andet end at arbejde med de stillede opgaver. Eksempelvis er der en gruppe piger, der har travlt med at snakke om den forgangne og kommende weekends eskapader, piercinger og drenge, mens en anden gruppe (drenge og piger) har travlt med at spille 'Farmville' på Facebook. Det er lidt mindre tydeligt, om dem, der arbejder alene, er mere eller mindre koncentrerede om arbejdet med de stillede opgaver. Jeg bemærker dog, at der er flere af dem, der arbejder alene, også er mere eller mindre hyppige gæster på Facebook og andre hjemmesider.

Den anden uge, jeg observerer på den pågældende skole, skal jeg så følge en praksis-klasse. Efter at have observeret i studieklassen, går det meget hurtigt op for mig, at der er en grundlæggende anden orientering i praksisklassen, ligesom de fysiske rammer er meget anderledes. Hvor studieklassens lokale var indrettet på klassisk vis, kunne jeg i første omgang ikke få øje på katederet i praksisklassen, og der var ikke nogen borde stillet op i rækker. Jeg erfarede hurtigt, at læreren i sommerferien havde rykket alle møbler ud, malet nogle af væggene, hængt gardiner op, stillet et stort ovalt bord med stole rundt om ind i midten af lokalet, lavet grupper af fire borde rundt om det store ovale bord, placeret et cafébord i det ene hjørne og flyttet katederet ned 'bagved' med front mod tavlen.

Noget andet, der var meget karakteristisk ved denne klasse, var, at den ikke på samme måde som studieklassen virkede lige så opdelt i grupper. Selvfølgelig var der elever, der gik mere sammen end andre, men alle snakkede med hinanden og stod 'blandet' udenfor klasselokalet og snakkede, mens de røg smøger. I en samtale med en af lærerne, fortalte hun mig, at de havde gjort meget ud af at skabe et godt socialt miljø i klassen. Hun fortalte desuden, at det var hende, der havde ændret på de fysiske rammer. Det havde hun bl.a. gjort, fordi som hun sagde: 'Hvorfor er det mig, der skal stå oppe ved tavlen, de bliver da trætte af at høre på mig?' Med udgangspunkt heri tilrettelagde hun også meget af undervisningen med udgangspunkt i eleverne. Eksempelvis lavede hun øvelser i salg og service, hvor eleverne på skift skulle op og bidrage med delelementer til en større helhed. Den samme lærer havde desuden udviklet nogle forskellige spil, der var bygget op omkring et fagligt emne, hvor eleverne så skulle konkurrere om at få flest rigtige svar for at vinde.

Umiddelbart var det altså en klasse med et meget godt (inkluderende) sammenhold, og det virkede som om, der var en god relation mellem elever-

ne og lærerne. Der var imidlertid en enkelt lektion, der løb helt af sporet. Konkret var det en tysktime, hvor en stor del af eleverne blev smidt ud på gangen, og læreren var tydeligt frustreret over ikke at kunne skabe ro i klassen. Jeg vil vende tilbage til denne tysktime i næste kapitel. Jeg nævner den her for ikke at efterlade et billede af klassen som harmonisk og problemfri.

I forhold til mine observationer i de to klasser, vil jeg i forlængelse af mine indledende kommentarer om, at skolen 'lignede en skole', bemærke, at jeg specielt i studieklassen var overrasket over, hvor stærkt jeg reagerede på nogle af lærernes undervisningspraksis. Som jeg var inde på i kapitel 4, har mine egne skoleerfaringer betydning for, hvad jeg ser og lægger mærke til og altså betydning for min fornemmelse for den sociale verden, som eleverne er placeret i. Jeg nævner dette, fordi jeg ved flere lejligheder lagde mærke til elevernes reaktioner, hvis eksempelvis de blev bedt om at læse højt eller at gå op til tavlen og løse en opgave. Det, jeg fik øje på, var følelsen af ikke at være sikker, og at det var forbundet med 'ubehag', at denne usikkerhed skulle udstilles for de andre elever. Jeg vender tilbage til pointen om, at nogle undervisningspraksisser har en tendens til at bekræfte eleverne i deres uddannelsesmæssige utilstrækkelighed, men vil her blot gøre opmærksom på det forhold, at jeg som observatør ser bestemte ting og situationer, ligesom der er situationer eller problemstillinger, jeg ikke opfanger.

Dem der har det svært

Det er igen mandag morgen, og jeg melder min ankomst i receptionen på endnu en handelsskole. Jeg har aftalt med en af lærerne, at han kommer og henter mig her. Der går ikke mange øjeblikke, inden han dukker op. Sammen går vi gennem skolen mod den afdeling, hvor HG holder til. Han fortæller og peger: 'Dernede holder HHX til, det her er så kantinen og derovre er biblioteket.' Vi går først ind på HG-lærernes læreværelse, hvor han introducerer mig for sine kollegaer. Vi sætter os for en kort bemærkning, hvor han fortæller om klassen. Han fortæller blandt andet, at klassen er sammensat af alle de elever, der på papiret har det svært (fagligt, socialt, personligt, etc.). Ideen med at samle de elever, der har det allersværest, har været at målrette tilbud til denne gruppe af elever og at give dem 'særbehandling' i den forstand, at han (den pågældende lærer), har dem over halvdelen af timerne og på denne måde har mulighed for at følge dem tættere, end en almindelig timestfordeling ellers ville give mulighed for. Læreren fortæller desuden, at ordningen betyder, at han kan lave flere tværfagligt projektorienterede forløb med klassen, idet han har dem i både dansk, samfundsfag og salg og service.

Da vi kommer ind i klassen, sidder de elever, der er mødt ved borde, der er stillet op i grupper af 4-5 stk. Der er en hyggelig stemning i klassen. Mens nogle elever er i gang med at vende weekendens oplevelser, er der andre, der bruger deres kræfter på at vågne. Læreren tænder for en computer og hyggesnakker med eleverne, mens han får åbnet programmet til fraværsregistrering. Mens de taler om alt muligt forskelligt, registrerer læreren, hvem der er mødt, og hvem der er fraværende. Hvis der er en elev, der ikke er mødt, spørger læreren ud i lokalet, om der er nogen der ved, om den pågældende elev er på vej, eller hvis det er nogle dage siden, en elev sidst har været i skole, spørger læreren, om der er nogen af de andre elever, der har talt med vedkommende.

En af de lektioner, som jeg i løbet af ugen lagde specielt mærke til, var en samfundsfagstime, hvor læreren viste en film om folkestyret for eleverne, og de efterfølgende skulle diskutere nogle af filmens emner. Mens filmen kørte, lagde jeg mærke til, at der var flere elever, der sad og nikkede og kæmpede med ikke at falde i søvn. Da filmen var ovre, og lyset atter blev tændt, var der flere af eleverne, der havde et fjernt blik i øjnene. Det varede imidlertid ikke længe, før eleverne fik rystet trætheden af sig. Lærerne startede nemlig med udgangspunkt i nogle af de temaer, som filmen havde behandlet, nogle diskussioner, som i den grad fik eleverne op på mærkerne. Et af de temaer, der blev diskuteret, var grundlæggende frihedsrettigheder og i den forbindelse ytringsfrihed og muhammedtegninger. Specielt diskussionen af muhammedtegningerne foranledigede en engageret diskussion, hvor størstedelen af eleverne var ivrige for at byde ind – måske fordi der en del elever med etnisk minoritetsbaggrund. I hvert fald var det tydeligt, at lærerne havde formået at dreje diskussionerne af noget meget abstrakt og nærmest søvndyssende til noget, der var relevant for eleverne, og som de derfor kunne forholde sig til.

Lige så engagerede eleverne var i diskussionerne omkring ytringsfriheden, lige så fortvivlede var de i en erhvervsøkonomitime, jeg observerede. Timen var således tilrettelagt, at erhvervsøkonomilæreren gennemgik nogle begreber og principper, hvorefter eleverne skulle løse opgaver i forlængelse heraf. Der var i forbindelse med opgaveløsningen flere elever, der havde svært ved at løse opgaverne, og der var konstant en eller flere elever, der forsøgte at få lærerens opmærksomhed og at få ham til at komme hen til dem for at hjælpe med det problem, de var stødt ind i. Læreren måtte på et tidspunkt bede eleverne om at besinde sig, for han kunne 'jo kun være et sted ad gangen'. I forlængelse heraf er det min oplevelse, at der var stor forskel på, hvordan undervisningen forløb afhængigt af, hvilken lærer der havde klassen. Hvor den lærer, der dækkede over halvdelen af skemaet, synes af fange elevernes opmærksomhed gennem diskussioner, øvelser eller ved at sætte eleverne til at lave PowerPoint

præsentationer over et emne i salg og service og IT, var eleverne mere tilbageholdende og forsigtige i de timer, hvor de skulle løse opgaver i deres opgavehæfter – som i erhvervsøkonomitimen.

Jeg vil her til slut kort bemærke, at den lærer, som jeg havde den primære kontakt med (og som var den primære lærer for klassen), var meget ivrig og begejstret for klassen og talte ved flere lejligheder meget rosende om flere af eleverne og om hvor langt, han mente, at de i fællesskab var nået. Denne optimisme var jeg imidlertid lidt på vagt overfor og spurgte derfor også en del ind til netop denne lærer, da jeg interviewede eleverne. Jeg mener ikke, at jeg af den grund har oparbejdet forbehold overfor den pågældende lærer, men det har betydet, at der i min empiri har været et større fokus på denne lærer – sammenlignet med de andre lærere.

Tre forskellige erhvervsfaglige grundforløb?

Jeg vil her til slut samle op på de forskellige skolebilleder ved at fremhæve de karakteristika, der adskiller grundforløbene fra hinanden. Jeg vil her gentage det, jeg indledte kapitlet med, nemlig at et erhvervsfagligt grundforløb kan være 'mange ting'. Denne pointe har jeg gennem kapitlet underbygget ved at vise, hvad der karakteriserer de tre grundforløb, samt at vise, hvor forskelligt et HG-forløb kan se ud på tre forskellige uddannelsesinstitutioner (HG). Det er med andre ord en helt central pointe for forståelsen af, hvad der sker på et erhvervsfagligt grundforløb, at samlebetegnelsen erhvervsuddannelser primært har til formål at differentiere mellem de gymnasiale ungdomsuddannelser og de erhvervsrettede ungdomsuddannelser, hvorimod den intet siger, om de meget store forskelle der er mellem de forskellige erhvervsuddannelser/grundforløb. Som vist er der store fysiske, faglige og pædagogiske forskelle mellem de (kun) tre grundforløb, jeg har fulgt, ligesom der er stor forskel på, som vi skal se i næste kapitel, hvorledes eleverne orienterer sig på de forskellige grundforløb. Skal man forstå, hvad der sker på et erhvervsfagligt grundforløb, må man med andre ord gøre sig bestræbelser på at forstå, hvad der er specifikt ved det pågældende grundforløb.

Et af de punkter, hvor de tre grundforløb adskiller sig fra hinanden, er i forhold til de fysiske rammer omkring undervisningen. Eksempelvis er der stor forskel på, om skolerne ligner 'skoler' eller ligner en arbejdsplads/virksomhed. Herudover er der også stor forskel på de gængse omgangsformer og lærer-elev relationerne. Her er det selvsagt mest signifikant, at lærere og elever på Mad til Mennesker ikke bare er i et køkken, der ligner et-

hvert andet industrikøkken, men også at de går klædt som kokke, og de har oprydningsopgaver, ligesom de vil få det, når de skal i lære, ligesom de retter de laver, får en umiddelbar og kontant evaluering, akkurat som det ville være tilfældet, hvis eleverne skulle lave mad på en restaurant. Hermed ikke sagt, at alle erhvervsskolernes udfordringer ville være løst, hvis uddannelserne blot blev mere 'ligesom en rigtig arbejdsplads'. I denne sammenhæng handler det primært om at understrege, at der er forskel på, hvorledes 'erhvervsdelen' af et erhvervsfagligt grundforløb er til stede på forskelligt grundforløb. Senere vil jeg se nærmere på, hvad koblingen mellem undervisningsaktiviteterne og den arbejdsvirkelighed, eleverne er i gang med at kvalificere sig til, betyder for elevernes deltagelse.

Der er desuden stor forskel på, hvordan undervisningen er tilrettelagt på de tre grundforløb. Hvor undervisningen på Mad til mennesker og Bygnings- og brugerservice i meget vid udstrækning er lagt an på praktisk arbejde/øvelser, er den med enkelte undtagelser på HG primært lagt an på tavleundervisning, individuel opgaveløsning, gruppearbejde og elevpræsentationer. Hermed er billedet af de forskellige måder at tilrettelægge undervisningen imidlertid ikke udtømt. For som beskrevet var der elever på Bygnings- og brugerservice, der kastede sig over de praktiske udfordringer, og der var elever, for hvem det var svært at beslutte sig for, hvilket projekt de skulle vælge, og de fik i ugens løb ikke arbejdet meget på deres projekt. Tilsvarende er der HG-elever, der er optaget af diskussioner i samfundsfagstimerne og elever, der laver alt muligt andet (er på facebook, ser klip med deres yndlingsfodboldspiller på Youtube, spiller Farmeville etc.) end at følge undervisningen. Jeg vil senere udfolde, hvad tilrettelæggelsen af undervisningen og specielt, hvorledes undervisning, der er orienteret mod forskellige kulturelle rationaler, betyder for elevernes deltagelsesmuligheder, men her blot nævne, at eleverne orienterer sig forskelligt i forhold til de forskellige måder at tilrettelægge undervisningen på.

6 Elevernes orienteringsforsøg

I dette kapitel er omdrejningspunktet elevernes forsøg på at skabe mening og få nogle mere eller mindre faste orienteringer i en sammensat hverdag og ikke mindst i forhold til deres uddannelsesdeltagelse. Det gør jeg dels ved at vise, hvad de gør, deres praksisser, og dels ved at tydeliggøre hvilke tanker eleverne gør sig omkring deres egen uddannelsesdeltagelse for herigennem at kunne sige noget om, hvad der opleves som meningsfuld deltagelse. I forhold til mit teoretiske perspektiv ser jeg bl.a. elevernes orienteringsforsøg som udtryk for deres håndtering af sammensatte og ofte modsætningsfyldte ungdomskulturer. På den ene side tilbyder ungdomskulturer meningsfulde fællesskaber omkring eksempelvis konsum (musik, tøjstil etc.) og fritidsinteresser (fodbold), men de er i høj grad også karakteriseret ved at være overgange, der på forskellig vis kan være forbundet med usikkerheder. Det er i relation til sådanne modsatrettede betingelser, at jeg forstår elevernes orienteringsforsøg (jf. kapitel 3).

Som beskrevet tidligere har min tilgang til det empiriske materiale i første omgang været eksplorativ i den forstand, at jeg har forfulgt situationer eller udtalelser, der på forskellig vis tydeliggør problemstillinger eller dilemmaer i relation til elevernes forsøg på at skabe mening med deres uddannelsesdeltagelse – nogle mere direkte knyttet til deres konkrete deltagelse (praksis), mens andre i højere grad peger på de rationaler (forståelser), som de selv fremhæver som afgørende for deres deltagelse. De tre problemstillinger og flertydigheder, som jeg har identificeret som værende relevante for elevernes orienteringer handler om: uddannelsesvalg, ansvarlighed og lærernes undervisning. For at komme videre fra identificeringen af problemstillingerne, har jeg stillet følgende tre spørgsmål: Hvorledes får elevernes forståelse af uddannelsesvalg og muligheder på arbejdsmarkedet betydning for deres deltagelse på grundforløbet? Hvordan får elevernes forståelser af ansvarlighed og deres mere eller mindre ansvarlige praksisser betydning for den måde de deltager i undervisningsaktiviteterne? Hvilken betydning har lærerernes undervisning for elevernes oplevelse af at tage en uddannelse og deltage i undervisningsaktiviteterne?

Man kan sige, at imellem dominerende rationaler og den konkrete praksis står eleverne overfor at skulle skabe mening med deres egen uddannelsesdeltagelse, hvilket jeg analyserer som udtryk for elevernes forskellige orienteringsforsøg. Nogle orienteringsforsøg vil fremstå mere velovervejede og gen-

nemtænkte end andre, nogle vil fremstå som fagligt- eller arbejdsmarkedsorienteret, mens andre igen vil fremstå som orienteret mod kammeratskaber og elevernes sociale relationer.

Det skal nævnes, at der er andre problemstillinger (end de tre nedslag jeg har valgt), som ligeledes har indflydelse på elevernes deltagelse, og som også er repræsenteret i min empiri, men som jeg har valgt ikke at udfolde analytisk. Det er eksempelvis problemstillinger vedrørende praktikplads (eller mangel på samme), hvor udsigten til at skulle i lære på den ene side kan virke enormt motiverende, mens det for andre kan være årsag til resignation, bl.a. fordi de tidligere har oplevet ikke at kunne få en praktikplads (efter at have afsluttet et andet grundforløb). Tilsvarende har jeg valgt ikke at gå nærmere ind i, hvad en (mere eller mindre) kriminel løbebane kan have af betydning for de unges deltagelse. Her vil mit perspektiv i højere grad være at se på, hvorledes elever, der tilfældigvis har en kriminel fortid, forholder sig til de muligheder, som en uddannelse repræsenterer, hvordan de forholder sig til autoriteter (lærerne), eller hvilken betydning sociale relationer til de andre elever har for lysten til at komme i skole. En kriminel fortid vil med andre ord ikke blive behandlet anderledes, end hvis en elev har oplevet at gå på specialskole på grund af ordblindhed. Mine valg og fravalg handler altså dels om graden af repræsentation i den producerede empiri⁴⁵ og dels om at forfølge de problemstillinger, der viser det sammensatte og ofte modsætningsfyldte i elevernes orienteringsfor-søg.

Når man skal vælge

For mange af de elever, jeg har interviewet, er det at træffe et valg om deres fremtid forbundet med en vis grad af usikkerhed, og jeg vil derfor tydeliggøre elevernes forskellige orienteringer i forhold til uddannelsesvalg og fremtidsmuligheder for herigennem at tegne et nuanceret billede af veje ind i erhvervsuddannelserne (for nogle er der tale om en noget mere snørklet vej; ind, ud og ind igen – se også Walther 2006 og Jørgensen 2008). De forskellige orienteringer ser jeg som udtryk for elevernes forsøg på at finde mening med deres valg og dermed også mening med at deltage i undervisningen. Her er det vigtigt at have in mente, at det kan være svært umiddelbart i forlængelse af

⁴⁵ Dette argument må ikke forstås som et kvantitativt udvælgelseskriterium. Det bør derimod læses som et argument for en udvælgelse af de fortællinger, der siger noget mere generelt om elevernes orienteringsforsøg, samtidig med at det er et fravalg af mere spektakulære, enkeltstående problemstillinger.

folkeskolen at træffe nogle relativt vidtrækkende valg (jf. bl.a. den indførte uddannelsespligt med Ungepakke 2), og at elevernes orienteringer må ses i lyset heraf.

Jeg har valgt at forfølge fire forskellige orienteringer (arbejde, faget, tilfældighed og afklaring), som er valgt ud fra en forståelse af, at de hver især er orienteret mod forskellige kulturelle rationaler. Jeg vil i kapitel 7 vende tilbage til de kulturelle rationaler og udfolde, hvorledes disse hhv. muliggør og begrænser elevernes deltagelse.

Arbejdet

Som nævnt i kapitel 3 vælger mange unge arbejdet frem for uddannelse, når de vælger en erhvervsuddannelse (Katznelson og Pless 2006). Det vil sige, at de vælger med udgangspunkt i de symboler og mulige (arbejds)identiteter, som forskellige uddannelserne kan føre til, hvorved uddannelse blot bliver et nødvendigt onde på vejen til beskæftigelse. I forhold til min empiri, synes denne stærke arbejdsorientering at variere afhængigt af, om der er tale om Mad til Mennesker, HG eller Bygnings- og Brugerservice. Selvom det langt fra er alle på Mad til Mennesker, der har en klar forestilling om, at de skal være kok, slagter eller køkkenassistent, synes der dog at være flere her, der har en klar forestilling om det arbejde og dermed de arbejdsopgaver, der venter. Men også HG-elever, der har været i praktik eller haft fritidsarbejde i en butik, kan have klare forestillinger om arbejdet, eksempelvis som butiksassistent, hvilket for nogle elever er meget motiverende. Det er i forlængelse heraf en pointe, at arbejdet kan være det, der gør deltagelse meningsfuldt – de ved så at sige, hvad de skal bruge uddannelse til. Det er imidlertid også en pointe, at der på de tre undersøgte grundforløb langt fra er alle elever, for hvem arbejdet i sig selv gør uddannelsen meningsfuld. Eksempelvis er der ikke rigtig nogen af eleverne på Bygnings og Brugerservice, der taler om arbejdet som serviceassistent. Jeg vil i dette afsnit undersøge, hvordan arbejdet, eller måske rettere det fremtidige arbejdsliv, bliver meningsgivende for eleverne.

Jonathan, der tidligere har arbejdet i Fona (inden han begyndte på HG), vil gerne i lære i en butik. Selv fremhæver han interessen for de produkter, som han kan komme til at arbejde med (i henholdsvis Fona og Spejdersport) og, ikke uvæsentligt, at han i Fona havde nogle succesoplevelser i forhold til at få tildelt ansvar og at hæve salget på en bestemt produktgruppe, som værende afgørende for at ville i lære i en af de to butikker. I forbindelse med et spørgsmål om, hvor han godt kunne tænke sig at komme i lære efter endt grundforløb, svarer han:

Jonathan: Jeg går og tænker lidt. Jeg tror, det bliver en eller anden butik af en eller anden art, men jeg har på ingen måde besluttet mig fast endnu. Overhovedet. Jeg har arbejdet i Fona i fire måneder fra... Altså, ind over nytår fra 07 til 08. Det var jeg rigtig glad for, og det var de også, så måske tilbage til Fona. Jeg ved ikke... Jeg har også overvejet Spejdersport måske. Jeg ved det ikke.

Peder: Hvad er det, der tiltaler dig ved de to der?

Jonathan: I Fona der er det rigtig gode erfaringer. Jeg har arbejdet i Fona i Roskilde [...], og det var rigtig gode kollegaer, og vi havde det sjovt og hyggeligt, og jeg fik ansvaret for spilafdelingen - altså, games. Og det var jeg... jeg synes, det var rart at komme ind fra gaden af uden uddannelse og få et ansvar fra start af, og det gik faktisk også rigtig godt. Jeg øgede salget i spil med 15 procent. Det var de jo selvfølgelig glade for, og jeg var glad for, jeg kunne finde ud af det, og det var sjovt og... Så det kunne jeg rigtig godt tænke mig at komme tilbage til. Og Spejdersport, jamen det er jo fordi, at jeg bruger forretningen meget i og med, at jeg har været spejder siden første klasse, og at jeg kender en del af deres produkter, og det... det er for at prøve noget andet end Fona måske også. Så...

For Jonathan er det altså både succesoplevelserne og de gode kollegaer, der trækker i forhold til Fona, mens det i forhold til Spejdersport handler om at bruge de kompetencer og den viden, han har opbygget siden første klasse, hvor han startede til spejder.

Et andet eksempel er Niels, der inden grundforløbet har været i praktik på et madsted, hvor han både arbejdede med catering og i den tilhørende smørrebrødsforretning. Niels fortæller her om sin tid i køkkenet, og hvad et sådant arbejde byder på:

... selvfølgelig man skal jo ind i en rytme, når man kommer ud på en arbejdsplads, og det tager jo generelt en uge til to uger lige at komme ind og lære de andre, der også arbejder der og sådan noget ikke? Så... den første uges tid, to ugers tid, der lavede jeg da nogle fejl, men man skal jo ind i det. Og det sagde min chef også den gang jo "selvfølgelig laver du nogle fejl, men jeg kan godt se muligheder i dig!" Så lærte jeg hen ad vejen.

Peder: Så du kan godt lide at være i et køkken?

Niels: Mmm. Det er rigtig rart. Også fordi at man, der hvor jeg var, man laver meget sjov! Altså selvom at man står med ryggen til hinanden, og man står der ved et bord - kokken står ved det andet bord, altså man kan godt stå og snakke til hinanden! Og man kan godt stå og lave en masse fis og... det er sgu meget skægt nogle gange!

For Niels er det altså dels, at han godt kan lide at stå i et køkken, at han har en følelse af at lære noget, får erfaring og bliver bedre, og at han indgår i et arbejdsfælleskab, hvor de har det sjovt sammen. Det er desuden en vigtig pointe, at det hårde arbejde i køkkenet bliver tåleligt, når man har en god relation til de andre ansatte, så selvom de arbejder hårdt, (og det endda 'med ryggen til hinanden') er det sjovt at gå på arbejde. Et eksempel på, at Niels synes, det er sjovt at stå i et køkken, er da han senere i interviewet fortæller om en episode, hvor en af kokkene og han selv laver sjov og ballade i smørrebrødsforretningen og giver de 'pæne piger' en kommentar med på vejen. Både Niels og Jonathan er begge blevet tildelt et reelt ansvar for hhv. at sælge et bestemt produkt eller at lave mad, som skal sælges, og de høster i forlængelse heraf anerkendelse for deres indsats, hvilket også kan være medvirkende til, at styrke orienteringen mod arbejdet. For Jonathan og Niels er de gode arbejds-mæssige oplevelser med andre ord det, der gør det meningsfuldt at tage en uddannelse. Det gælder for både Jonathans oplevelse af at have øget salget af spil med 15 % i Fona og Niels' oplevelse af, at man kan kombinere sjov og ballade med at arbejde hårdt i køkkenet, at sådanne oplevelser bliver noget at se frem til, og det der gør det meningsfuldt at have salg og service eller at blive undervist i forskellige udskæringsteknikker. Herudover betyder de konkrete arbejds-erfaringer også, at der er ansatser til, at Jonathan og Niels kan se sig selv som hhv. ekspedient eller kok.

Faget

For en mindre gruppe af de interviewede elever, er faget, og det jeg vil kalde 'et brændende hjerte for faget', det, de taler frem, når de fortæller om, hvorfor de i sin tid valgte det pågældende grundforløb. Men for denne gruppe af elever opleves det til tider som et forkert valg, eftersom de på et bredt grundforløb skal igennem relativt forskellige discipliner – discipliner der ikke altid opleves som relevante for det fag, som de brænder for. Følelsen af ikke at arbejde med det, man brænder for, må siges at have stor betydning for oplevelsen af, at de tilrettelagte undervisningsaktiviteter giver mening eller opleves som meningsløse.

En sådan situation står Marie i. I interviewuddraget nedenfor fortæller hun, at det er hendes store drøm at blive konditor. Marie bor på skolehjem i forbindelse med skolen, fordi hendes forældre bor så langt væk fra den, at der er mere en fem kvarters transporttid til skolen. I den forbindelse spørger jeg, om der ikke er lignende uddannelse i nærheden af hendes (forældrenes) hjem:

Marie: Jo, men ikke sådan en uddannelse som jeg kan tage på grund af, jeg er ordblind. Så jeg vil hellere tage noget uddannelse hernede med mad eller sådan noget. Jeg vil helst gerne være konditor, men jeg er kommet på kokkeholdet så...

Peder: Okay, det er ikke noget, du selv har valgt eller...?

Marie: Nej, i starten kom jeg rent faktisk på slagterholdet! Men så gik jeg hen og brokkede mig til hende der, som bor her... Jeg kan ikke lige huske, hvad hun hedder... [studievejlederen] men ja, så kom jeg så på det her kokkehold i stedet for og så efter efterårsferien så en gang om ugen, så kommer jeg ned i bagerafdelingen.

Senere i interviewet tager jeg hendes ønske om at blive konditor op igen og spørger ind til, hvad det er ved konditorfaget, hun godt kunne tænke sig at komme til at arbejde med:

Marie: Det er at lege med chokolade! [Begge griner]. Jeg elsker at lege med chokolade! Man kan lave så mange chokoladefigurer, og man kan lave kagepyntning og ej, det er bare det bedste! [...]

Peder: Hvor kommer den øh... entusiasme fra?

Marie: Det ved jeg ikke... jeg har været i praktik som konditor i sådan en uge i tre år sådan... en gang hvert år. Der havde jeg praktik i Othello Bageren i Vordingborg, og der sagde de, at jeg var rigtig god til det og sådan noget... så var der også nogle af de gamle bagere, der sagde "ja, hvis du havde lyst, så kunne du måske få et arbejde her!" Og sådan noget... men jeg tænkte, at jeg skulle have min uddannelse først. [...]

Peder: Hvad er planen så her det næste... indtil sommer? Skal du så følge det en gang om ugen, eller er det planen, at du skal over på bagerlinjen?

Marie: Jeg håber, det er planen, at jeg skal over på bagerlinjen, fordi det er det, jeg jo regnede med, jeg ville komme på i starten!

Peder: Ja, ja, så det havde du søgt om at komme ind på?

Marie: Ja, jeg havde endda også snakket med ham der bageren, så sagde han, at han ville blive min kernelærer, men det blev han så ikke - det blev Ketty!

Peder: Men har du så spurgt om, hvordan det ser ud, eller hvad der skal ske eller...?

Marie: Altså, vi er kun nået frem til, at jeg skal derved en gang om ugen... Og så håber jeg, at det bliver to gange og tre gange, indtil jeg kommer helt så...

Maries ønske om at blive konditor er, som hun selv formulerer det, forbundet med glæden ved håndværket ('Jeg elsker at lege med chokolade!'). Erfaringerne fra det omtalte praktikophold har givet hende en fornemmelse for bager- og konditorfagets genstandsmæssighed – hun elsker ligefrem at arbejde og lege med nogle af fagets centrale produkter (chokolade). Men Marie har ikke, eller kun i ringe grad, mulighed for at arbejde med og dygtiggøre sig i netop bager- og konditorfagligheden, fordi de ikke (eller sjældent) laver desserter, hvor hun ellers ser en mulighed for at arbejde med nogle af de færdigheder, der er centrale indenfor bager- og konditorfaget.

I forhold til køkkenaktiviteterne vil jeg ikke sige, at Marie resignerer eller stiller sig på bagbenene, fordi hun ikke får lov til at lave kager. Men der er ingen tvivl om, at det er kagebagningen, der er meningsfuldt for hende. Når jeg spørger ind til, om der ikke er nogle aktiviteter, hvor hun kan pynte og anrette (underforstået, at det er de køkkenaktiviteter, der minder mest om at 'pynte kager'), svarer hun:

Marie: Jo, i starten bagte vi en masse tærter - det var til de der nede på Rosenfeldt, hvor de lavede et eller andet mad-noget, hvor vi skulle sælge alt muligt... syltetøj og sådan noget. Så lavede vi over 500 tærter eller sådan noget.

Peder: Okay, det var meget!

Marie: Nej... det er ikke så meget...

Peder: Nej, okay.

Marie: Og så har jeg bagt kage og sådan noget. Ellers ikke rigtigt.

Peder: Nej, okay. Men det er det, du synes, der er sjovt?

Marie: Ja! Jeg kan godt lide at pynte på den måde og sådan noget!

Peder: Men hvad så... får I også nogle gange lov til at pynte andre ting og sådan noget? Eller går du op i det også, når I laver andre ting?

Marie: Altså jeg kan bedre lide at pynte desserter og sådan noget... ikke rigtigt med maden. Så det lader jeg de andre om. Men vi laver ikke så tit desserter... desværre!

Selvom Marie ikke direkte resignerer, er der en vis tilbageholdenhed at spore overfor de opgaver, der ligger langt fra hendes kærlighed til bager- og konditorfaget. Om Marie vil formå at holde fast i sin entusiasme overfor bager- og konditorfaget, når hun får øget mulighed for gradvist at komme over på ba-

gerholdet, er svært at sige. Der er imidlertid ikke nogen tvivl om, at hun med den intensitet, hvormed hun beskriver sin lidenskab for kager og kagepyntning, kontra hendes noget mere distancerende beskrivelse af kokkefaget, deltager mere aktivt, når der er kagebagning på programmet, end når der skal laves en opbagt sovs eller skæres grøntsager i julienne eller brunoise. Det er med et metodisk forbehold, da jeg ikke har empiri på, hvorledes Marie vil komme til at deltage på bagerholdet, at jeg udpeger interessen for faget som afgørende faktor for hendes deltagelse i de planlagte aktiviteter. Jeg observerede umiddelbart Marie som en stille og rolig pige, der ikke havde de store armbevægelser i køkkenet. Hun gjorde, hvad der blev sagt, men som hun selv formulerer det, havde hun en tendens til at træde lidt i baggrunden og 'lade de andre om' at udføre de kokkerelaterede opgaver. For Marie er det meningsfuldt (og sjovt) at bage og pynte kager, men eftersom undervisningsaktiviteterne primært er lagt an på kokkefaget frem for konditorfaget, bliver hendes deltagelse også derefter. Der er en risiko for, at Marie blive træt af at bage og pynte kager, men hendes entusiasme for bager- og konditorfaget er så stor, at den skygger for, at hun kan få øje på det relevante og potentielt sjove ved de andre fagligheder (slagter, kok, tjener etc.), som hun også bliver introduceret for på Mad til Mennesker. I forlængelse heraf kan man sige, at den anerkendelse Marie har mødt i den periode, hun var i praktik ('de sagde at jeg var rigtig god til det'), på den ene side er opbyggende for hendes selvværd og styrker hendes interesse for at blive konditor. På den anden side er praktikopholdet også med til at snævre hendes interesse ind (hun synes kun det er interessant at pynte kager), hvorved hendes mulige fremtidsbilleder/-drømme tilsvarende indsnævres, hvilket potentielt kan blive et problem, hvis hun eksempelvis ikke kan få en praktikplads hos en konditor eller bager.

I forlængelse af Jonathans og Niels' erfaringer fra hhv. Fona og køkkenet har Marie også oplevet at have succes i en konkret arbejdsrelation, hvilket de alle tre taler frem som afgørende for deres motivation for hhv. det konkrete arbejde og for faget. Smistrup (2004) argumenterer i sin artikel om fag og fagidentitet for, at relationen mellem det man skal lære, og den man er (herunder biografiske erfaringer) er afgørende for udviklingen af en fagidentitet (Smistrup 2004, s. 28). Jeg vil i forlængelse heraf argumentere for, at de oplevelser, som de tre har haft, kan vise sig at være et afgørende skridt i retning af dannelsen af en faglig identitet. Specielt Maries eksempel vidner dog om, at der kan være langt fra oplevelsen af at føle sig værdsat og anerkendt til at gennemføre et grundforløb, der ikke (det er i hvert fald ikke Maries oplevelse) understøtter hendes ønske om at blive konditor. Jeg vender tilbage Marie i kapitel 7.

Tilfældigheder

Som nævnt indledningsvis til dette analyseafsnit er det ikke alle elever, jeg har interviewet, der oplever at være interesseret i et fag eller i det arbejde og de jobmuligheder, som den uddannelse de går på, fører til. Jeg vil faktisk gå så vidt som til at kalde nogle af de unges beslutning om at påbegynde en bestemt uddannelse for en tilfældighed. Ikke tilfældighed forstået således at de lige så godt kunne have valgt gymnasiet for herefter at læse statskundskab, jura eller litteraturvidenskab på universitetet (jf. Thomsen 2008), men tilfældigt i den forstand at deres valg beror på fravalg af mindre interessante uddannelser eller manglende mulighed for at fuldføre en anden uddannelse (eksempelvis pga. manglende praktikplads). Når eleverne ikke er drevet af en stærk faglig interesse eller et ønske om at bestride et bestemt job, får deres valg af uddannelse i nogle tilfælde karakter af at være det 'mindst ringe' valg, og den manglende meningsfuldhed i forhold til at kunne se, hvad uddannelsen skal bruges til, får hermed indflydelse på deres deltagelse.

Michael fortæller nedenfor, hvad han vil bruge HG til. Hans fortælling er et ikke ualmindeligt eksempel på, at valg af uddannelse ikke nødvendigvis er del af en rationel og langsigtet planlægningsstrategi⁴⁶, der bunder i en bestemt interesse eller i drømmen om et bestemt arbejde:

Peder: Har I haft nogle... Har I snakket med nogle af lærerne om, hvad I gerne vil og sådan noget? Eller en studievejleder eller sådan noget?

Michael: Jeg tror, vi har haft... jeg tror, vi har snakket om et eller andet med... ikke sådan en samtale, hvor de spørger... jeg kan ikke huske det. Jeg tror, de har spurgt os om et eller andet. Mere om vi ville bruge det, eller om vi vidste, hvad vi ville bruge det til. Men jeg har ikke været helt sikker, så jeg har bare sagt, at det vidste jeg ikke, fordi jeg ved det ikke helt 100 procent, vel? Men jeg tænkte, at jeg gider ikke bare gå derhjemme et par år endnu, fordi lige pludselig får jeg ikke lavet noget. Så hellere være her i to år og så bare have en uddannelse, jeg kan bruge bare til et eller andet, sådan så jeg ikke står uden noget.

Peder: Så vil du gerne i lære, eller hvad vil du gerne efter de to år?

Michael: Ja, det tror jeg. Jeg tror godt, jeg vil i lære.

Peder: Ved du, om det er svært at få en læreplads eller...?

⁴⁶ Se bl.a. Raffe 2003 og Jørgensen 2008 for pointer om, at unges uddannelsesveje sjældent kan beskrives som værende udtryk for en målrationalitet eller havende linearitet.

Michael: Det tror jeg. I øjeblikket der er det svært. Jeg kan huske, at da jeg skulle være automekaniker, der var det eddermame svært, altså. Jeg tror, jeg var ude og søge... ved det ikke... et par steder der. Jeg søgte rigtig mange gange. Det var svært i hvert fald. Så jeg tror stadig, det er svært, men jeg tror, det er ved at gå sådan lidt opad igen. Det håber jeg.

Michaels usikkerhed i forhold til, hvad han vil bruge HG til, er svært adskillelig fra det forhold, at hans førstevalg var automekaniker, hvilket han måtte opgive, fordi han ikke kunne finde en praktikplads. Når det er udgangspunktet, kan det være svært at se, hvilke spændende og meningsfulde jobmuligheder, som HG kan føre til. I forhold til Michaels deltagelse i undervisningen, synes hans usikkerhed omkring, hvad HG skal føre til, også at være slået igennem her. Han sidder ofte og snakker med sine venner (de er et par drenge, der sidder sammen, og som også går sammen i frikvartererne) og er generelt ikke specielt engageret i undervisningsaktiviteterne.

Michael afslutter sit svar omkring besværligheder med at finde en praktikplads med bemærkningen, 'det håber jeg', med henvisning til at det måske begynder at se lidt lysere ud på arbejdsmarkedet, og at han dermed får lettere ved at få en praktikplads. Denne bemærkning siger noget om Michaels tiltro til uddannelsessystemet og det at tage en erhvervsuddannelse. Når man ikke kan blive mekaniker, men i stedet må gå på HG, og når udsigterne til at få en læreplads efter HG heller ikke er gode, er det eneste, han har at holde fast i, et spinkelt håb, hvilket for mig at se får betydning for hans lyst til at deltage i undervisningen – når ikke man kan komme videre end grundforløbet, hvorfor så overhovedet deltage i undervisningen?

Hvor Michael er havnet på HG mere eller mindre tilfældigt og uden at have fundet meningen med lige netop denne uddannelse, kan det, som jeg her har valgt at betegne som tilfældigheder, på den anden side vise sig, at have den positive virkning, at der åbnes nogle muligheder, som eleverne ellers ikke havde forestillet sig som mulige uddannelses- og jobmuligheder. Eksempelvis fortæller Amanda, der er elev på Mad til Mennesker, at valget om at begynde var mere eller mindre tilfældigt, men at hun nu er blevet glad for det:

Peder: Du sagde også lidt imellem linjerne, at det er kokkefaget, som interesserer dig?

Amanda: Ja, det er det blevet. Det var det slet ikke, det fandt jeg først ud af, en måned før det startede. Det var bare meningen med det år, at jeg bare skulle slappe af og have haft et job og tjene nogle penge... men altså jeg har altid godt kunne lide at lave mad og sådan noget, men jeg ved ikke, om det er kok jeg vil være sådan resten af mit liv - jeg kunne godt lige tænke mig at prøve det et par år... og så ved jeg ikke, hvad jeg vil.

Peder: Okay. Synes du, at du får mulighed for at afprøve det her så?

Amanda: Ja. Altså, vi laver meget sådan danske ting. Jeg kunne godt tænke mig, for hjemme får vi sådan ret meget udenlandsk mad sådan indisk og thailandsk og sådan noget - så hvor det er lidt mere krydret og sådan noget... men nu er det bare sådan stuvet hvidkål og fløde og smør og sådan noget... men altså, man skal selvfølgelig lære det.

Selvom Amanda ikke er sikker på, at det er kok, hun vil være resten af livet, og hun godt kunne tænke sig, at de lavede mere krydret mad, så har kokkefaget alligevel overrasket hende, og hun får her mulighed for at bygge videre på sin glæde ved at lave mad ('... jeg har altid godt kunne lide at lave mad'). I køkkenet virker Amanda meget optaget af at løse de stillede opgaver og går koncentreret til arbejdet. Pointen er her, at det konkrete arbejde (undervisningsaktiviteterne) kan tilbyder eleverne en meningsfuldhed, som de ikke på forhånd havde forventet.

Amanda fortæller senere i interviewet, at hun går til engelsk på aftensskole hver onsdag aften. Det gør hun primært, fordi hun gerne vil til udlandet i forbindelse med sin uddannelse:

Amanda: Det er bare noget, jeg selv... fordi at, hvad hedder det, vi fik at vide at, der var nogle - man godt kunne rejse ud til udlandet i lære og sådan noget, og så tænkte jeg, at det kunne jeg godt tænke mig.

Som nævnt indledningsvis i dette analyseafsnit, og som vist gennem elevernes fortællinger, har eleverne meget forskellige interesser og drømme om fremtiden forud for deres start på en erhvervsuddannelse. Men at eleverne møder en erhvervsuddannelse med bestemte forestillinger, er ikke ensbetydende med, at de holder fast i disse forståelser gennem hele deres uddannelsesforløb. Som Amandas fortælling illustrerer, var det ikke en livslang drøm om at blive kok, der gjorde, at hun valgte grundforløbet i Mad til Mennesker, men nærmere en tilfældighed. En kombination af succesoplevelser (se også Pless 2009, s. 189), muligheden for at kunne rejse udenlands og en spændende arbejdsmæssig fremtid (om end hun ikke er sikker på, at hun vil være kok resten af sit liv), har i hendes tilfælde betydet, at hun meningsfuldt deltager i undervisningen.

Afklaring

For Marie var problemet med det brede grundforløb, at hun ikke i tilstrækkelig grad kom til at arbejde med det hun brændte for, men hvordan opleves de

brede grundforløb af elever, der ikke har noget præcist billede af, hvad de ønsker at uddanne sig til og arbejde med – dem der kan karakteriseres som uafklarede? Faktisk ser det ud til, at de elever der er uafklaret bruger de brede grundforløb, i særdeleshed HG, som et uddannelsesvalg, der gør dem i stand til at håndtere kravet om at påbegynde (og gennemføre) en ungdomsuddannelse (jf. kapitel 2) ved reelt at udskyde valget. Man kan sige, at de ved at vælge et bredt grundforløb på den ene side imødekommer forældrenes ønske om, at de får en uddannelse, de slipper for at have 'UU på nakken', og så har de tid til at blive afklaret om, hvad de vil. Et godt eksempel på hvorledes de brede grundforløb kan bruges til at afprøve forskellige senarier er John (HG-elev). Han fortæller her om sine overvejelser om at påbegynde en uddannelse som pædagogassistent eller søge en læreplads i butik efter sommerferien:

John: Jeg var så ikke i en forretning denne her gang [kortere praktikophold], jeg tog i en juniorklub eller 'SFO 2' eller sådan noget, hvad det hedder. Så det overvejer jeg at tage måske efter handelsskolen og gå ude på den der pædagoguddannelse og så blive pædagog derigennem.

Peder: Okay. Hvordan var det?

John: Jeg synes, det var rigtig sjovt!

Peder: Ja, hvad var det, der var sjovt ved det?

John: Jamen det ved jeg ikke, det var bare det der med at... arbejdstiden det var - jeg skulle møde kl. elleve og så fri kl. fem. Og så der ind imellem, man laver jo bare alt det, børnene vil lave og så spiller Playstation, spiller bordtennis, billard og sådan noget. Det synes jeg bare er sjovt. Eller bare at lege hvis man kan sige det på den måde. Så... det var nok det, der fangede mig mest.

Peder: Ja. Har du sådan undersøgt, om du kan komme derhen efter sommerferien eller...?

John: Ja, men jeg skal derhen nu i den næste uge her. Fordi at øh, så tror jeg, at jeg vil gå i gang med den, der hedder 'pædagogassistent', tror jeg, den hedder. Den tror jeg, at jeg vil gå i gang med efter HG. Så det overvejer jeg lidt nu [...] jeg har lidt et valg mellem at gå elev i en butik eller gå ude på den der pædagog. Så jeg ved ikke helt, hvad jeg skal.

Peder: Nej, men har du også været i praktik i butik eller sådan?

John: Ja, jeg var oppe i Intersport sidste år... i to uger tror jeg. Det gik fint nok, men jeg synes bare - nu har jeg så fået arbejde der efterfølgende, så det var fint nok, men jeg synes bare i praktik i sådan en forretning, der udnytter

de bare en, synes jeg. Altså får en til at lave alt det der med at rydde op. Det var mest det, jeg ikke gad gøre igen hvis...

Peder: Okay. Er du bange for, at du også kommer til det, hvis du skal være elev?

John: Ja, det er også lidt det, jeg tænker på. De sætter bare en til alt det der beskidte arbejde. [...].

Peder: Ja. Og du følte ikke, at du lavede det beskidte arbejde, da du var i praktik i øh... [SFO'en]

John: Nej, der synes jeg, at jeg var på lige fod med alle de andre ansatte derovre. Så det synes jeg var meget sjovere.

Peder: Ja, spændende. Så det er lidt uvist stadigvæk, hvad det er, du gerne vil lave?

John: Ja. Jeg ved slet ikke, hvad det er, jeg skal.

John er ikke afklaret i forhold til, hvad han vil efter at have afsluttet grundforløbet. Han er på den ene side tiltalt af at 'lege' med børnene i SFO'en, mens han på den anden side har nogle gode (og dårlige) erfaringer fra sportsbutikken, hvor han også efter sit praktikophold har fået et fritidsjob. Johns held og uheld er, at han går på HG. Han er heldig, fordi han gennem de to år HG varer får mulighed for at komme i praktik i en SFO. Her oplever han at være lige med de andre ansatte, og han synes, det er sjovt at være der. Men han er også på sin vis uheldig, fordi HG kvalificerer til et merkantilt arbejdsmarked, og at gå i lære i butik bliver derfor det oplagte valg. John er med andre ord fanget i et dilemma mellem det oplagte valg, at fortsætte det merkantile spor, og det lystbetonede valg, at lege med børnene i SFO'en.

Når jeg sammenholder Johns dilemma med mine observationer i den klasse Johns går i, oplevede jeg ham som meget optaget af leg og spil og generelt som en meget socialt anlagt ung mand. Eksempelvis var han en af de drenge, der 'fløj ud ad døren' for at spille fodbold, så snart muligheden bød sig. Tilsvarende var han en af dem, der var meget engageret i at spille Farmville via Facebook, og han sad ofte og snakkede med dem, der sad i nærheden af ham. Jeg siger ikke hermed, at man ikke kan være glad for computerspil, fodbold og hyggesnak, samtidig med at man gerne vil have en læreplads i en detailforretning. Jeg nævner Johns praksisser, fordi der synes at være en sammenhæng mellem den glæde eller entusiasme, hvormed han beskriver praktikopholdet i SFO'en og hans praksis. Man kan sige, at aktiviteterne i

SFO'en opleves med som meningsfulde, mens skolearbejdet (og det 'beskidte arbejde' i sportsbutikken) ikke ligefrem får glæden frem i ham.

Mange muligheder

Når man ser på tværs af de forskellige fortællinger om at vælge en uddannelse, er det vigtigt at have for øje, at uddannelsesvalg og dermed valg af retning for fremtiden, både er et individuelt valg og et valg, der er socialt og historisk konstitueret. Valg af uddannelse er nemlig indlejret i et sammensat væv af forskellige påvirkninger, såsom familie og venner (sociale relationer), kendskab til og identifikation med bestemte fag og fagligheder, arbejdsmarkedsstrukturer og uddannelsespolitiske diskurser omkring uddannelse og valg af uddannelse, etc. Valg af uddannelse er desuden tæt koblet til de unges egne (skole)erfaringer og dermed koblet til, hvordan de oplever sig selv i en uddannelsessammenhæng (Pless 2009, kapitel 5). At skulle vælge en uddannelse og de overvejelser, som eleverne gør sig herom, får som vist betydning for elevernes deltagelse, fordi det får indflydelse på, hvordan de forstår sig selv ind i og handler i forhold til de pågældende uddannelsesforløb.

Som beskrevet i kapitel 2 er valg af uddannelse ofte knyttet til forestillinger om og identifikation med et afgrænset arbejdsmarked og bestemte arbejdsfunktioner, og valget er derfor ofte et valg af arbejde frem for et valg af uddannelse (Katznelson og Pless 2006). Men uddannelsesvalg kan, som jeg har vist, også være forbundet med en form for pragmatisme, hvor formuleringer som 'måske noget med butik' eller 'der er ikke lige så mange lektier på HG, som på gymnasiet', står i kontrast til 'jeg vil være tømrer', eller 'jeg vil være frisør'. Jeg vil derfor argumentere for at uddannelsesvalg også er tilfældigheder, fravalg og del af en afklaringsproces, hvilket får betydning for, hvorledes eleverne orienterer sig og deltager i de forskellige undervisningsaktiviteter.

Svært at tage ansvar

I det følgende vil jeg gå ind i elevernes (ofte) modsatrettede praksisser og forståelser af ansvar og ansvarlighed. Gennem tolkning af elevernes udtalelser omkring ansvarlighed suppleret med passager fra mine observationer, bliver det gennem analysen tydeligt, at eleverne på den ene side er meget bevidste omkring det rationelle eller måske rettere det 'rigtige' i at handle ansvarligt, men at de på den anden side i praksis har svært ved at efterleve denne ratio-

nalitet. Når jeg karakteriserer elevernes praksisser og forståelser af ansvarlighed som modsatrettede, er det for at holde fast i, at ansvar ikke bare er ansvar, og man kunne spørge: ansvar i forhold til hvad og hvem? Det kan eksempelvis være lysende klart for nogle elever, at ansvarlighed er første skridt mod at tage hånd om deres egen fremtid (uddannelses-, job- og livsmuligheder), mens ansvarlighed for andre kan opleves som et udefineret institutionelt pres eller være en oplevelse af, at de nu (igen) ikke slår til, og at de skal tage sig sammen, hvis de vil klare sig i uddannelsessystemet og livet (se også Pless 2009, s. 101).

Forestående eksaminer

Når eleverne fortæller om, hvordan de oplever hverdagen på grundforløbet, trækker de som nævnt på nogle forskellige rationaler omkring ansvarlighed. Herved forsøger eleverne enten at retfærdiggøre den måde, de deltager på eller at give dem selv gode grunde til at ændre den måde, de deltager på. Eksempelvis er der flere, der taler om, at de bør blive bedre til at tage sig sammen. For de fleste ligger der i at tage sig sammen et implicit normativ om, at det er nødvendigt at tage sig sammen, hvis man vil klare sig godt her i livet (jf. de individualiseringstendenser, som jeg var inde på i kapitel 2). Det at tage sig sammen synes dog at være svært, for hvad er det lige, der skal ændre sig, så de begynder at tage sig sammen, hvad er det der skal til, for at det opleves som meningsfuldt at ændre den måde, man er elev på?

For en af de HG-elever, jeg har interviewet, er det en forestående eksamen, der gør det meningsfuldt, at han begynder at lave noget i erhvervsøkonomi. Eksamen bliver på denne måde en påmindelse (for John og andre elever) om den alvor, der venter eleverne ved endt uddannelse, og han bliver derfor 'nødt til' at tage sig sammen. I det følgende eksempel fortæller han om forholdet mellem sværhedsgraden af faget erhvervsøkonomi og sin egen indsats i netop erhvervsøkonomi:

John: Der er den lidt mere anderledes, synes jeg. Altså før i tiden der lavede jeg ikke særlig meget i hans timer, men jeg er begyndt at tage det, for nu er det også - jeg skal til eksamen til sommer, og så må jeg hellere tage at tage mig sammen. Så nu er jeg begyndt at lave noget i hans timer, men ellers så... Altså jeg synes, det er svært det der erhvervsøkonomi, det synes jeg - jeg ved ikke hvorfor.

Peder: Ja, hvad er det, der er svært ved det?

John: Det er nyt, tror jeg, at det er derfor. Eller sidste år - vi startede med at have det sidste år. Men hvis jeg tager mig sammen, så kan jeg godt finde ud af det. Og jeg mangler faktisk bare at tage mig sammen.

Peder: Okay, har du svært ved det?

John: Ja engang imellem. Altså også hvis der er andre, der sidder og snakker og sådan... så har jeg svært ved at sige "ej, jeg skal også arbejde jo". Det er sådan noget der.

Peder: Det er nemt lige at falde i snak og...

John: Ja, ja. Selvfølgelig.

I denne passage af interviewet er det tydeligt, at hverken faget erhvervsøkonomi eller det at tage sig sammen er nemt for John. Han ved imidlertid, at han skal til eksamen i erhvervsøkonomi, og at han derfor hellere må tage sig sammen. John er dog konstant udfordret af 'de andre', der snakker, ligesom jeg i mine observationer har bemærket, at han meget let lader sig overtale til at gå ud og spille fodbold, eksempelvis når lærerne forlader lokalet for at kopiere eller hjælpe de elever, der sidder ude i fællesarealet og arbejder. Så selvom John erklærer, at det er nødvendigt at tage sig sammen for at klare sig godt til eksamen, er der i det daglige mange andre ting, der også påkalder sig hans opmærksomhed og gør det meningsfuldt at gå i skole og tage en uddannelse. Citatet viser for mig at se, hvorledes institutionelle krav i form af eksamen, Johns bevidsthed om at grundforløbet snart er overstået (og praktikken derfor er forestående), sammen med de sociale dynamikker i klassen (omkring hhv. snakke- og fodboldfællesskaber), trækker John i forskellige retninger. Passagen: 'Men hvis jeg tager mig sammen, så kan jeg godt finde ud af det. Og jeg mangler faktisk bare at tage mig sammen.' viser splittelsen mellem det for John åbenlyst rationelt rigtige – at tage sig sammen – og det der er sjovt, lystbetonet – at snakke med de andre og spille fodbold. Han ved, at HG ikke varer for evigt og dermed heller ikke de sociale relationer, som han værdsætter, og som for ham er selvfølgelige distraktioner (jf. mit spørgsmål om det er nemt at falde i snak med de andre, hvortil John svarer: 'Ja, ja, selvfølgelig') eller måske rettere selvfølgelige dele af at være elev. Så selvom John er helt bevidst om, at det, han mangler, og det han bør gøre, er at tage sig sammen, er det ikke let for ham at gøre det, han ved, er rigtigt.

Den forestående eksamen bliver for John (og med ham også andre elever) et konkret holdepunkt, som han kan forholde sig til og potentielt ændre sin deltagelse i forhold til. Hvad der kommer efter eksamen er mindre vigtigt

nu og her; det er at klare sig godt til eksamen, der udpeges som motor for hans mere aktive deltagelse i erhvervsøkonomitimerne.

Det er op til dig selv

Hvor John lidt forsigtigt udpegede eksamen som motor for egen indsats, er andre elever langt mere eksplicitte omkring deres eget ansvar og ser ansvarlighed som nøglen til at optimere deres egne livs-, uddannelses- og jobmuligheder. Et eksempel herpå er Ralf, der ligesom John er HG-elev. Ralf er lidt ældre end mange af sine klassekammerater, hvilket kan have betydning for hans markante udmelding om at tage ansvar for sig selv. I det følgende interviewuddrag gør Ralf det klart, at det er ham selv og ikke læreren, der er ansvarlig for, hvor meget han lærer:

Ralf: Altså, decideret så har jeg bare min mening bare, at det er lige meget, hvad for en lærer du har og lige meget hvad for en time, altså det er mere dig selv. Det er dig selv, der går i skole, det er din fremtid, og ligesom også mest din egen opgave at være der, være med, og lære tingene. De [lærerne] står til rådighed for dig, ikke? Det er deres job. Det er dig selv, der ligesom skal... Det nytter ikke...

Udover at Ralf er ældre end mange af de andre elever, har han også været i livgarden og spillet fodbold på højt niveau⁴⁷, hvilket også kan have betydning for hans forståelse af ansvarlighed. Selv tillægger Ralf sin tid i militæret stor værdi i forhold til at lære om ansvar og disciplin:

Ralf: Militæret? Altså, jeg var i militæret, lige da jeg var blevet 19 år. For det første så vejede jeg 111 kg. - det var også en af grundene til... jeg har altid været topatlet, synes jeg selv, men så stoppede jeg så en overgang, og så gik det bare galt. Så røg jeg i militæret, og det var også rigtig godt - jeg var inde i livgarden - og så var jeg bare gået hen og blevet et dårligt menneske. Så lærte jeg bare ansvar, disciplin, og det der med at stå op om morgenen, og det der med at forberede sig selv, arbejde for en sag, og... Så det var selvfølgelig dødens pølse rigtig mange gange - 100 procent, rigtig nederen når man var i det og sådan, men man lærte eddermame meget, ikke?

Jeg spørger senere i interviewet, hvad han mente med, at han var blevet 'et dårligt menneske', hvortil han svarede:

⁴⁷ Her er antagelsen, at individuelle præstationer bl.a. tilskyndes gennem den løbende konkurrence om en af de 11 pladser i startopstillingen

Ralf: Doven. Jeg lavede ikke en skid, var arbejdsløs og var lige stoppet til fodbold. Jeg havde fundet ud af, at det der professionelle noget, det var ikke mig - jeg var kun 17 år og skulle ned til Nykøbing hele tiden og sådan noget. Så fandt jeg ud af det, og så kom jeg ikke rigtig videre, og så tog jeg bare på, og det hjælper ikke på sagen. [...] Jeg var arbejdsløs 'menace to society' næsten. Altså, jeg lavede ikke noget - jeg var bare derhjemme. Det var altså... 18 år, det er jo ikke meningen, man skal være det, når man er så ung, når man er 18 år især. Det var bare det, jeg mente med 'dårligt menneske'.

Det er interessant, hvorledes det at blive ældre og få nogle erfaringer er centralt for Ralf. Både når det gælder hans forståelse af fremtidsmuligheder og personlig 'rygrad' (i forhold til vægt og at komme op om morgenen) oplever han, at den militære disciplin har hjulpet ham til at komme videre. Men det er også interessant, hvorledes perioden i militæret fylder meget i Ralfs forståelse af, hvad der skal til for at få en uddannelse. Umiddelbart synes der at være få ligheder mellem tiden i livgarden og et HG-grundforløb, men for Ralf giver hans oplevelser fra militæret og specielt oplevelsen af at have opnået personlige resultater mening. Med disse oplevelser som udgangspunkt trækker han en militær rationalitet ind på HG, og disciplin og ansvarlighed giver på den måde mening for Ralf. Han argumenterer for overfor sig selv, at der skal lægges en ekstra arbejdsindsats.

I mine observationer fra den klasse Ralf går i, synes hans lidt firkantede udtalelser om ansvar dog at få nogle flere nuancer, eftersom han ofte sidder henslængt, gemt væk i sin hættetrøje med høretelefon i det ene øre og virker meget uoplagt. Det er en interessant iagttagelse, fordi det peger på, at der ikke nødvendigvis er en direkte forbindelse mellem en udtalt rationalitet omkring ansvarlighed og den konkrete praksis. Selv taler han om denne dobbelthed, med henvisning til sit første år på HG (dvs. umiddelbart efter han havde været i militæret), hvor han havde omkring 40 % fravær:

Ralf: Og det er det, der er lidt mærkeligt, fordi det er ikke... jeg tror, der gik et halvt år, hvor jeg bare arbejder og arbejder lige efter, jeg er kommet ud af militæret, og så starter jeg i skolen. Og det er sådan lidt mærkeligt, at jeg bare er gået fra at være totalt disciplineret, og så gået hen og fået 40 procents fravær. Og det synes jeg bare måske viser lidt om 'slackheden' der har været, ikke? Jeg ved ikke, om den stadig er her... [...] Og der var mange problemer sidste år og sådan noget også, ikke? Altså, det er sådan lidt... det blev jeg lidt overrasket over ved mig selv, fordi at det kan ikke være rigtigt, at man er gået fra virkelig at have lært meget, ikke? Og så... Det er det, jeg prøver på at gøre om nu. Det er det, jeg har lært rigtig meget af. Så: Ansvar. Simpelthen. Tage ansvar om dit liv, altså.

Men hvorfor egentlig denne uklarhed omkring egen indsats, når nu han har oplevet, at han selv kan gøre en forskel ved at tage sig sammen? Det kan der være flere udlægninger af. For det første kan det have været svært for Ralf at opretholde den disciplin, som han eksekverede i forsvaret, idet de institutionelle og sociale rammer omkring et HG-forløb er markant anderledes end de rammer, der var om Ralfs tid i forsvaret. For det andet taler han selv om, at han det første år på HG var 'fejlplaceret' på Flexlinjen (praksisnær undervisning med fokus på afklaring af uddannelsesvalg), hvor han som nævnt havde meget fravær. Han fortæller bl.a., at de manglende udfordringer var en af grundene til, at han blev væk:

Ralf: Studielinjen det er højeste niveau, det er den vi er i, så var jeg i flekslinjen. Det var fuldstændig hjernedødt. Altså, jeg havde det fint nok, for jeg afleverede alle mine ting, og det var nok, og når jeg var der, så hørte jeg efter og rækker fingeren op og sådan noget, så det var kun godt for mig egentlig, når man tænker over det. Men det er bare ikke særlig fedt - man får ikke nogle udfordringer, og man får bare trætte lærere og sådan noget, så jeg er glad for at være inde i den klasse, jeg er i lige nu i hvert fald.

Ralfs omtale af det første år på HG tyder på, at han har brug for udfordringer og klare rammer, som han så kan udfylde. Om det så var fraværet af den militære disciplin eller de manglende faglige udfordringer på flexlinjen, der gjorde, at han havde svært ved at holde sit fravær nede, er svært at sige. Det tyder imidlertid på, at han befinder sig bedre på studielinjen, hvor han udtrykker tilfredshed med lærerne og de udfordringer, som undervisningen tilbyder ham.

Ser vi på Ralfs fortællinger om at være i forsvaret og om at gå på HG, synes der at tegne sig et billede af en 'indre kamp' mellem det 'rigtige' (det rationelle og individualiserede 'det er op til dig selv') og det 'forkerte' (det 'dårlige menneske', som han kalder det). Når han fortæller om det første år på HG, er det med en beskrivelse af fristelsen om at lade stå til og være ligeglad med sin fraværspcent. Samtidig udfordrer denne 'laden stå til' hans forståelse af, hvordan man skal gebærde sig i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet mere generelt. Og selvom det går bedre, efter han er blevet rykket over på studielinjen, er der ikke nogen vished for, at han ikke på et senere tidspunkt vil være fristet til at 'slacke' på disciplinen og idealerne. Ralfs indre kamp er en kamp mellem ideen om at være ansvarlig overfor sig selv på den ene side og på den anden i praksis at være ligeglad og 'slacke' på disciplinen i timerne.

Ralfs indre kamp er desuden interessant, fordi den fortæller noget om, hvorledes en som Ralf, der på mange måder synes at være ovenpå og at vide hvad han vil, også kæmper med at stå alene i uddannelsessystemet. Den før-

omtalte individualisering af unges uddannelsesdeltagelse (se kapitel 2) synes på den måde at 'få fat' i både mere uafklarede elever og dem, der fremstår mere fandenivoldske.

Skoletræt

Jeg vil nu se nærmere på, hvordan det at være 'træt af at gå i skole' for nogle elever er et perspektiv, hvorigennem de ser deres egen praksis og deres egne muligheder. Når eleverne selv taler om skoletræthed, er det for de flestes vedkommende noget, de har opbygget over mange år (op gennem folkeskolen), og det er langsomt blevet et gennemgribende blik, hvor ud fra de ser undervisningen, skolen og uddannelse generelt. En analyse af skoletræthed er derfor vigtig, fordi den siger noget om, hvad eleverne forventer af skolen (af grundforløbet), og hvordan de konkret deltager i undervisningsaktiviteterne. Det gør jeg ved at udfolde skoletræthed i forhold til elevernes oplevelse af, at formålet med uddannelse udebliver og som følge heraf, at andre ting (arbejde eller fritidsaktiviteter) synes mere interessante. Her bliver det så interessant at se på, hvordan skoletrætheden indgår i en bredere fortælling om at skulle have en uddannelse. Jeg vil også se nærmere på den 'ulyst', som nogle elever oplever i forhold til skolearbejdet og de opgaver/undervisningsaktiviteter, som lærerne præsenterer dem for.

Noget af det, eleverne fremhæver, når de taler om skoletræthed, er, at de mangler lysten eller viljen til at møde op og følge undervisningen. Den manglende lyst er ofte forbundet med, at eleverne har svært ved at se, hvad formålet med de forskellige undervisningsaktiviteter er. For Mathilde, der er elev på Bygnings- og Brugerservice, er det en udfordring at skulle op om morgenen for at møde i skole kl. 8:

Mathilde: ... Jeg ved ikke altså. Jeg er sådan lidt træt af at gå i skole, men jeg håber da, at jeg kan få det til at løbe rundt alligevel.

Peder: Hvad er det, du er træt af ved at gå i skole?

Mathilde: Jamen altså bare det at møde op klokken otte, og så skal man gøre dit og dat og dit og dat, og altså det er ikke ligesom folkeskolen, hvor man skal lave lektier og alt muligt, men jeg tænker nogle gange, at jeg kan godt bruge min tid på noget andet.

Peder: Når du tænker den tanke, hvad kunne det så være? Hvad var det, du gerne vil bruge din tid på, hvis det ikke lige skulle være på skole?

Mathilde: Jo, men så kunne man jo få et arbejde og så få flere penge eller besøge nogle venner eller bare slappe af. Så...

Peder: Hvad synes du om at være her?

Mathilde: Jamen jeg kan jo godt lide det, men nu har jeg været her i to år, og nu synes jeg, det er kedeligt, fordi man gør det samme og det samme og det samme, så jeg gad godt, hvis det var noget andet, men det er det jo heller ikke, fordi der kommer jo hele tiden nogle nye der skal lære det grund... Eller hvad man kalder det. Så lærerne de er også de samme, og måske man også kunne prøve nogle nye af dem, men det kan man jo heller ikke, så...

Selvom Mathilde siger, at hun godt kan lide at gå på det pågældende grundforløb, virker det ikke helt overbevisende – i hvert fald ikke i forhold til uddannelsens indhold og de muligheder, som dette tilbyder hende. Eftersom hun har gået på grundforløbet en gang tidligere, er der mange af undervisningsaktiviteterne, som hun har været igennem, og når så for hende kendt stof bliver gennemgået, keder hun sig. Da jeg spørger ind til, hvad Mathilde kunne forestille sig at bruge sin tid på, hvis ikke hun skulle gå i skole, svarer hun, at hun enten kunne arbejde eller holde mere fri. I forhold til at arbejde, er det primært knyttet til en idé om, at hun så kan tjene penge, mens jeg tolker hendes kommentar om, at hun kunne holde mere fri, som et ønske om at leve livet nu og her og ikke partout at have en plan/strategi for fremtiden. Det er imidlertid interessant, at hun ikke laver en kobling mellem den uddannelse, hun er i gang med at tage og det at få et job – altså at der ved endt grundforløb er mulighed for at komme i praktik og på den måde slippe for skolen, samtidig med at hun ville begynde at tjene penge. For mig at se kan det hænge sammen med, at det er anden gang, hun går på det pågældende grundforløb – måske fordi hun ikke har været parat til at komme i praktik og har haft behov for at fortsætte i de trygge rammer, som det pågældende grundforløb tilbyder – og derfor heller ikke ser det som en mulighed, at grundforløbet fører til et job. Den manglende kobling mellem det, hun skal igennem på bygnings- og brugerservice, og det hun kan bruge uddannelsen til, kommer desuden til udtryk gennem hendes omtale af de aktiviteter, de skal igennem i løbet af dagen, når hun uengageret nævner, at de skal 'gøre dit og dat og dit og dat'. For mig at se, er den manglende tydelighed i forhold til, hvilke jobs (og dermed identifikationsmuligheder) den specifikke uddannelse fører med sig, kraftigt medvirkende til, at Mathildes skoletræthed vedligeholdes.

I forhold til at forstå hvordan skoletrætheden får betydning for elevernes ageren i uddannelsessystemet, kan det være en fordel at se skoletrætheden i

relation til elevernes sociale og familiemæssige relationer. Som vi skal se i citatet nedenfor, er Kennys (HG-elev) relation til sine forældre afgørende for at forstå, hvorledes skoletrætheden påvirker hans skolegang:

Kenny: Jeg har altid været den, som har lavet mine ting og sådan noget generelt i de små klasser, og så kom man i de større klasser, og så gad man ikke, men det var nok først... Så gik jeg et år om, fordi jeg ikke var så god til fagene, og så da man kom i niende klasse der, så havde man jo så gået de år i skole, som man skulle, og så blev man bare træt. Så gad man ikke mere. Det er nok der i niende klasse, at man blev lidt træt af det, for nu havde man gået ti år i skole, og det ellefte år der, det var sådan lidt... Nu gad man sgu ikke det mere, og så [utydeligt, 21:12], og så kom man derud, og så fandt man ud af, at man bare kunne pjække, når man havde lyst. Der var ikke nogen... Der er ikke noget overhovedet stort set. Altså, man kan, hvad man vil derude. De tænker ikke så meget over tingene. De tager meget sløset på det hele. Så min folkeskole er faktisk mere seriøs, end jeg har fundet ud af, at HG er. De siger, at de gør meget ud af det, men det er ret svært at tro på, når man egentlig kan være væk i fire uger uden at få en eneste advarsel. Altså, de ligger jo alle sammen fra 5 til 30 procent alle sammen, ikke også. Kig på gymnasierne og HH, så ville du være smidt ud for længst, altså. Så det er måske lidt useriøst, så det går måske også, at man bliver lidt mere træt af det i længden.

Peder: Men hvordan... Overvejede du at tage en pause der efter niende klasse?

Kenny: Altså, jeg ville gerne selv, men jeg måtte ikke for mine forældre. Det ville de ikke have, for så mente de, at man aldrig kom i gang igen. Men jeg har da overvejet rigtig mange gange at droppe ud af HG, fordi at jeg selv er for skoletræt, og at jeg ikke gider mere og kan ikke overskue lektier. Lige så snart jeg får lektier for, så tænker jeg bare "No!" eller en opgave - jeg kan simpelthen ikke overskue det. Jeg gider ikke. Jeg har ikke noget imod at stå op og skulle op i skole, men det der med, at man skal aflevere noget til næste dag eller en uge senere... Jeg kan simpelthen ikke overskue det.

Peder: Har du luftet det overfor dine forældre?

Kenny: Ja, de ved det godt, men de synes bare... [...] Men altså, de synes måske mere, at jeg bare skal holde ved. Da jeg ligesom sagde det til dem, der var jeg næsten færdig med det første år her, så siger de, at når jeg er halvvejs, så kan jeg ligeså godt prøve at gøre det færdigt. Og nu har jeg det sådan, at nu gider jeg ikke at droppe ud, fordi nu er jeg simpelthen for langt. Der er for kort til den er i mål, så nu gider jeg simpelthen ikke at droppe ud. Jeg skal nok være ærlig at sige, at hvis jeg nu havde haft lidt mere sådan mulighed for f.eks. at have taget gymnasiet eller sådan noget, hvis jeg havde haft mulighed for det, men jeg har ikke karaktererne til det, så... Det ville nok være det, jeg havde gjort, hvis jeg havde haft mulighederne til det, men som sagt ville jeg jo heller ikke have kunnet klare gymnasiet nu, for jeg kan simpelthen ikke overskue afleveringer, og det har de rigtig meget af. Så... Men nok også fordi, at

man ikke er så god til tingene i hvert fald, så jeg har lidt mere... At overskudet ikke rigtig er der, for man bruger længere tid på det, end mange andre gør. Så... Altså, jeg har sagt det til dem, men de... De synes... De kunne godt forstå det lidt, men fordi det er... At skolen er som den er og der ikke er tjek på noget, men de synes man skulle holde ud. For ligesom at så har man klaret det i hvert fald.

I Kennys tilfælde får skoletrætheden ikke frit løb. Eksempelvis bliver den transformeret til modstand mod uddannelsessystemet (ligesom det var tilfældet med Willis' skoletrætte antiautoritære arbejderklasseunge; 'the lads', der så at sige vendte uddannelsessystemet ryggen og gik ud og fik ufaglærte jobs). For Kenny er det en kamp, som han ikke ønsker at kæmpe (jf. 'Og nu har jeg det sådan, at nu gider jeg ikke droppe ud, fordi nu er jeg simpelthen for langt.');

han har så at sige accepteret, at selvom han selv har svært ved at se formålet med uddannelsen, gennemfører han den alligevel – for forældrenes skyld og en fortælling om, at nu er han kommet så langt, at det er meningsløst at droppe ud.

Det er også interessant, at Kenny har oplevet at være den gode elev, der altid lavede sine lektier og nu har overordentligt svært ved at overskue overhovedet at lave lektier/afleveringer. Umiddelbart synes der at være sket noget i forbindelse med, at han skulle gå en klasse om (kan være forbundet med sociale omkostninger); i hvert fald beskriver han herefter sin skolegang med manglende lyst og skoletræthed. Da han så kommer på HG og ikke oplever, at det er nødvendigt at tage sig sammen ('så er min folkeskole faktisk mere seriøs'), bliver han bekræftet i, at skole ikke bidrager med noget, hvilket giver ny næring til hans skoletræthed.

I forlængelse af Kennys fortælling om en skoletræthed, der startede allerede i folkeskolen, vil jeg med det sidste eksempel på skoletræthed nedenfor illustrere, hvorledes en træthed overfor de krav, der stilles til den enkelte i uddannelsessystemet, kan hænge eleverne langt ud af halsen. Det gør de for mig at se, fordi eleverne over tid er blevet bekræftet i deres manglende evne til at opfylde uddannelsessystemets krav om eksempelvis ansvarlighed og rationalitet. Når så eleverne møder op med forventninger om, at – i dette tilfælde HG – er noget andet, end det de kender fra folkeskolen, genkalder de deres tidligere skoleerfaringer.

Mark: Jamen, jeg tog jo HG, fordi at der var ikke så meget lektie, det var mere sådan noget projekt... lave det på én gang. Altså, i stedet for hele tiden at få en stil for hver uge eller noget - det har vi jo slet ikke. Så... men stadigvæk så føler jeg skoletrætheden stadigvæk lidt, men nu er der jo kun et år tilbage, så må man lige tærsk det igennem, sådan som man tog det i niende klasse.

Peder: Men hvordan føler du det mest? Hvordan er det oftest, at det kommer til udtryk, når du er skoletræt, eller hvad man skal kalde det?

Mark: Jamen, det er jo selvfølgelig, når vi får nogle stile for, og så vi tænker: "Det gider man simpelthen ikke", og så afleverer man noget - man synes sku egentlig, det er meget godt, men så på det her niveau, som er på studielinjen der, det er noget helt andet, end vi havde sidste år, så man skal lige vende sig til det og prøve at høre mere efter i timerne. Sidste år var det meget sådan noget: "Arh, men vi skal have tysk. Der kan jeg lige så godt tage hjem og lige sove, inden man skal på arbejde."

Trætheden over at skulle skrive stile, som alligevel ikke er 'gode nok' eller at have tysk, er for Mark uoverskuelig, og han har mere lyst til at lægge sig på sofaen end til at tage kampen op. Det er med andre ord ikke besværet værd at gøre sig umage, for det er alligevel aldrig godt nok.

Skoletrætheden bliver som vist meget afgørende for, hvordan eleverne deltager, og den installerer en opgiveness i eleverne, som synes svær at ryste af sig – det er 'op ad bakke' at skulle tage sig sammen, for hvad nytter det?

At få tildelt ansvar

Det at tage sig sammen og tage sin egen situation alvorlig, kan som vist være en kamp, når det er op til den enkelte elev selv at finde meningen med at yde en ekstra indsats. Som det var tilfældet med både Ralf og John, skal der 'noget andet' til, for at det bliver meningsfuldt at tage sig sammen. Dette 'andet' kommer i Ralfs tilfælde udefra, dvs. fra en ikke skolekontekst (tiden i forsvarret), hvilket det følgende interviewuddrag også er et eksempel på. Citatet stammer fra et interview med en elev på Bygnings og Brugerservice. Maya, som hun hedder, fortæller her om sine erfaringer fra en arbejdsrelation, hvor hun blev tildelt ansvar – og tog det:

Maya: Nej, jeg var kun på produktionsskole i et år, og så tog jeg den derfra. Så gik der en måned, hvor jeg ikke havde noget at lave, og så var det så, at jeg var i svømmehallen med min lillebror, og skulle lære ham at svømme, og så var det så min gamle - som sjovt nok også havde gåetovre på produktionsskolen som lærer - spurgte om jeg ikke ville have et arbejde derovre, for de kunne godt bruge sådan en som mig, og det sagde jeg selvfølgelig "Ja tak" til. Og der boede jeg så i Rødby Havn, så jeg kørte på knallert fra Rødby Havn og så til Maribo. Så det var meget sjovt. Det var spændende.

Peder: Hvordan var det at være der?

Maya: Det var anderledes. Det var rigtig anderledes. Der blev sat krav til en, og man havde et ansvar, når man var der, og det var jeg jo ikke vant tilovre

fra produktionsskolen af. Altså, der skulle vi jo bare lalle rundt, ikke? Godt nok var jeg ovre på ubåden og skulle servere og betjene folk og sådan noget, men når man har arbejdet derovre et halvt år, så sidder det ligesom på ryggraden, hvad det er man skal gøre. Der var det helt anderledes, fordi at vi skulle sørge for, jamen... Vi skulle for det første sørge for, at badegæsterne gik i bad, og så skulle vi sørge for, at PH-værdien i vandet det var godt nok, så vi skulle ned og tage prøver og sådan noget. [...]

Peder: Hvor længe var du derovre?

Maya: Der var jeg i fire måneder.

Peder: Blev du træt af det eller...?

Maya: Nej, jeg mistede det på grund af længerevarende sygdom. Så blev han nødt til at ansætte nogle nye, så kunne han jo ikke beholde mig. Det er jo klart.

Maya taler om tiden i svømmehallen med stor entusiasme og med en vis stolthed over at have været i stand til at løfte de opgaver, som hun fik tildelt. Hendes tilsyneladende accept af, at svømmehallen blev nødt til at finde anden arbejdskraft pga. hendes fravær, ændrer ikke ved det forhold, at Maya var rigtig glad for at være i svømmehallen, og at hun er ked af, at hendes sygdomsforløb kom i vejen.

I forhold til at gøre brug af sådanne oplevelser af at være blevet tildelt ansvar og at indgå som del af et arbejdsfællesskab, synes de ikke at være direkte konverterbare til skolesammenhæng. For Mayas vedkommende var arbejdet i svømmehallen meget anderledes end både produktionsskolen og Bygnings- og Brugerservice. Det samme gælder for Jonathan, der er elev på HG. Jonathan har tidligere været kokkelev, men droppede ud af uddannelsen under sin elevtid. Konkret peger Jonathans eksempel på, at rammerne omkring det ansvar, de unge har oplevet på en arbejdsplads, er afgørende for forståelsen af, hvad og hvem man er ansvarlig overfor – altså nogle af de rammer, der er afgørende forskellige fra de rammer, der er omkring skolearbejdet. Til at beskrive denne pointe vil jeg henlede opmærksomheden på den i kapitel 5 beskrevne undervisningssituation, hvor der opstår en konflikt mellem Jonathan og samfundsfagslæreren – den situation, hvor læreren siger, at eleverne skal arbejde selvstændigt med en opgave, hvorefter han går rundt mellem eleverne og 'tjekker', at de arbejder med den stillede opgave(jf. afsnittet 'hvor står katederet'). Den beskrevne konflikt kan synes banal og ligegyldig, fordi det er en 'helt almindelig' konflikt, der kunne have fundet sted i mange andre undervisningslokaler end (som her) på HG. Men det er ikke desto mindre interes-

sant, når vi ser det fra Jonathans perspektiv, idet der opstår en konflikt mellem det, læreren siger og forventer af eleverne (det er elevernes eget ansvar at blive færdige), og det læreren gør (overvåger om eleverne nu også gør det, de er blevet bedt om). Jonathan fortæller senere på ugen, da jeg interviewer ham, om sin læretid og om de ting, han har taget med derfra:

Peder: Hvad synes du, du har fået med personligt fra det...?

Jonathan: Jamen, at tingene ikke bare kommer til dig. Du er sgu nødt til at arbejde for det, og at du er... der er ikke altid nogen kære mor ude i det virkelige liv, og hvis du dummer dig, så nytter det ikke noget at stå og undskylde og bortforklare og pis og lort, så er det bare at prøve at lave det om igen. Så på den måde har det udviklet mig en del. Og så har jeg også lært en del om autoriteter, at det kan ikke... Hvis der er nogen, der bestemmer over dig, så nytter det sgu ikke... hvis de siger, at du skal gøre sådan og sådan og sådan, så nytter det ikke at stå og diskutere, så er det bare at gøre det. Det bliver alle parter mest glade for. I stedet for... du får jo en besked og "Ja, jeg går i gang nu" og [fløjter, 19:15] videre, i stedet for at stå "Det gider jeg ikke" - agtigt. Få det gjort og få det overstået. Det kan godt være, at det ikke er skide sjovt at skrælle 50 kilo kartofler, men det skal gøres, og det nytter ikke noget at stå og diskutere, for du kan ikke vinde kampen. Det lærer man utroligt hurtigt i den verden.

Den beskrevne overvågning af eleverne i samfundsfagstimen, som Jonathan reagerer på, er anderledes end den overvågning, der foregår i køkkenet 'ude i det virkelige liv'. I samfundsfagstimen er der tale om skolearbejde, og der er tale om institutionelle krav om ansvarlighed, der er relativt abstrakte krav for eleverne. I køkkenet er alting derimod meget konkret, og det der produceres, skal direkte ud til kunderne i restauranten. Hvis man 'åbner' for en bredere tolkning af de to situationer, er den underlæggende forskel, at Jonathan i køkkenet 'underlægger sig strukturerne' – han så at sige 'køber præmissen' for relationen mellem uddannet kok/køkkenchef og elev – mens han i skolen 'selv skal tage ansvar' for sin egen læring; det vil sige, at strukturerne på et abstrakt niveau opfordrer ham til at tage ansvar, men at det er fra ham selv, initiativet skal komme.

I forhold til Jonathans pointe om, at han har lært at håndtere autoriteter, synes arbejdet i et køkken og skolearbejdet heller ikke her at være sidestillet. Hvor han i køkkenet ikke sagde chefen imod, om han så skulle skrælle 50 kg kartofler (det kan dog være svært at sige noget herom, da jeg kun har Jonathans egne udtalelser om læretiden), er han hurtig til at være i opposition til læreren, når denne gør noget, der ikke passer Jonathan.

At blive behandlet som voksen

Som eksemplerne ovenfor viser, er der flere positive fortællinger om at få tildelt ansvar og have forpligtelser i arbejdsrelaterede situationer. Men hvordan oplever eleverne det, når de får tildelt ansvar eller indgår i forpligtende relationer i skolesammenhæng? Noget af det, flere elever taler om som en positiv skoleoplevelse, er, når de bliver behandlet 'som voksne'. I det følgende interviewuddrag fortæller Sabina om, hvordan hun oplever, at lærerne behandler dem på Bygnings- og Brugerservice:

Peder: Hvad så her? Hvordan behandler de jer her, synes du?

Sabina: Altså, de siger jo tit til os her, at vi er voksne, men vi skal også tage os sammen, og vi skal lave vores ting, jo. Hvis man ikke gør det, så smider de os jo bare ud til sidst. Og hvis man har for meget fravær. Nu har jeg så ikke haft så meget fravær i år, det havde jeg til gengæld sidste år. Det har også noget at gøre med, at jeg har taget et år til.

Peder: Så de behandler jer, synes du, som voksne her

Sabina: Ja. Men det har de også sagt fra start af, at vi er voksne, og vi skal jo bare høre efter alligevel, fordi de... det er jo dem, der bestemmer.

Peder: Hvad så, hvis I ikke... Altså, ryger I ud første gang eller...

Sabina: Nej. Altså, de truer, men det er mange gange. Men det har også noget at gøre med, at f.eks. nu er det andet år, jeg går her, så har vi også kendt hinanden et stykke tid, så går man jo ikke bare hen og smider en ud. Men nu er jeg også blevet bedre, ikke, men også med andre - også med dem der er startet i år, der er nogen, der har over 100 timers fravær, jo. Som ikke er blevet smidt ud endnu. Men der er jo det der med, at efter tredje advarsel, så er det ud. Altså, man får det per brev, ikke? Men det er heller ikke sket så tit. Altså, det bliver jo også sat ned, fraværet, efter jul. Der er der jo også... Der snakker vi også lidt om, at vi synes, det er unfair, at dem der har over 100 timer, de får også sat deres ned. Men det bliver så kun sat ned til - jeg kan ikke huske, om det er 90 timer eller sådan noget - hvor vi andres...

Peder: Men det er simpelthen fordi, at I starter på et nyt forløb eller...

Sabina: Ja, det tror jeg. Jeg har faktisk ikke styr på det. Jeg ved ikke hvorfor, de gør det, for jeg synes, at det er åndssvagt, for man må bare styre sit fravær, jo. Det er jo ens eget problem

På den ene side giver Sabina udtryk for, at hun er meget tilfreds med, at lærerne melder ud, at de opfatter eleverne som voksne, og at der er sanktionsmuligheder, hvis ikke de opfører sig voksent og ansvarligt. På den anden side

synes hun ikke, at lærerne efterlever deres egen udmelding – hun kommer faktisk helt i tvivl, om lærerne overhovedet har styr på elevernes fravær og dermed kan håndhæve, at eleverne skal møde op og ikke have fravær.

Det er desuden bemærkelsesværdigt, at Sabina fortæller om, at lærerne fra starten af forløbet har sagt, at eleverne er voksne og i samme sætning siger, at de '... jo bare skal høre efter alligevel, fordi de... det er jo dem, der bestemmer'. Hun er tydeligvis glad for at få vist tilliden og for at blive kaldt voksen, men antyder også (forsigtigt) det paradoksale i, at de er voksne, men dog kun til et ikke yderligere defineret punkt, som lærerne fastsætter.

En af de andre elever på Bygnings- og Brugerservice fortæller en lidt anden historie om relationen til lærerne og om at bliver behandlet som myndig og ansvarsfuld.

Peder: Kan du prøve at give nogle eksempler på, hvad de kan blive sure over?

Mathilde: Jo, men hvis man f.eks. spørger Hanne, om man godt må lave det og det og det - "Ja, det er fint" - og så tager den op, og så klipper jeg - f.eks. nu tager vi bare mig - så havde jeg klippet, og nu har jeg også været her sidste år, så jeg ved godt, hvordan man gør, og sparer på stoffet og alt det. Så blev hun tosset over, at jeg havde klippet, for det måtte jeg jo ikke, uden at hun havde set det. Og så gav jeg hende et eksempel på - for på et tidspunkt havde vi nogle brobygnings elever, og så skulle de komme, og så var jeg hjælperlærer, og så skulle de komme og spørge mig, om det var i orden, at de klippede, og tjekkede det, og så sagde jeg: "Arh, men ved du hvad? Hvordan vil du have, at jeg skal komme til dig? Du er her ikke engang. Og da vi havde de der brobygnings elever, der skulle de komme til mig og spørge. Så skulle de ikke komme til dig. Så tror du ikke også godt, at jeg kan se, når jeg selv skal lave noget, at det er i orden, at jeg klipper?" - "Bla bla bla". Der er også lige kommet nogle nye elever, og de skulle også lige have reglerne. Så det var nok ikke lige så heldigt. Eller hvis man siger, at man godt kan noget, og man så måske lige har glemt noget, og så "Bla bla bla". Sådan er det lidt med dem begge to. Men der går lige et lille stykke tid, så er de glade igen.

I forhold til at blive behandlet som voksen og få tildelt ansvar synes potentielt at ligge i, at Mathilde myndiggøres gennem et gensidigt tillidsforhold til læreren. Når Mathilde får tildelt en opgave, der måske er på grænsen af hendes kompetencer, og hun lykkes (jf. oplevelsen med brobygnings eleverne), planter det en følelse af tilfredsstillelse og opbygger potentielt hendes selvtillid (se også Pless' pointe om 'succesoplevelser og mestrings erfaringer' – Pless 2009, 148). På den anden side er det tydeligt, at når Mathilde oplever, at der ikke er konsistens i den måde, læreren behandler hende på, bliver hun sur og kan ikke forstå lærerens zigzagkurs.

Det gælder for både Mathilde og Sabina, at de godt kan lide følelsen af at blive betragtet som voksne og dermed som myndige og ansvarlige for deres egne handlinger. Mathildes oplevelse med brobygningseleverne viser, at hun desuden får en position som værende fagligt kompetent, noget der ellers hører til det at være lærer (og voksen). Sabina oplever det som positivt, at lærerne i udgangspunktet ser eleverne som voksne, der selv skal tage ansvar for deres uddannelse og liv. Men når der så er elever (inklusive hende selv det første år hun var på forløbet), der får flere chancer, eller når de elever med højest fravær får det reduceret, åbner det ifølge Sabina for en form for 'elevgørelse', forstået således, at de ikke bliver holdt ansvarlig for deres handlinger, hvorved det at blive behandlet som voksen, ikke længere er så entydigt og efterstræbeligt.

Lærernes undervisning

Igennem de godt syv uger, jeg har observeret i de forskellige grundforløbsklasser, oplevede jeg, at lærerne havde stor betydning for, hvorledes eleverne deltog i undervisningen og mere generelt for stemningen i klassen (jf. beskrivelserne i kapitel 5). Det gjaldt både for de lærere, der formåede at 'få eleverne med' og dem, der fik eleverne til at 'stå af'. Jeg oplevede i den forbindelse, at hvor nogle lærere fungerede som 'gatekeepers' og repræsentanter for erhvervsfaget, var der andre, der i højere grad repræsenterede en skolelogik (institutionslogik); noget som flere elever havde en forhåbning om at slippe for med valget af en erhvervsuddannelse (jf. analysen af at blive behandlet som voksen). Det blev derfor meget hurtigt klart, at der var behov for at spørge ind til elevernes oplevelse af de forskellige lærere. Det gjorde jeg ikke for at få eleverne til at rangordne lærerne (god, mindre god, dårlig), men for at få indblik i hvordan eleverne oplevede lærernes undervisningspraksis, og om den oplevedes som meningsfuld og relevant. I tråd med de to foregående afsnit er min interesse at undersøge, hvilken betydning lærerne har i forhold til elevernes forsøg på at orientere sig i og skabe mening med deres uddannelse. Det gør jeg dels ved at udfolde elevernes oplevelse af sammenstød med lærere, som, de ikke mener, formår at lave interessant og relevant undervisning, hvilken betydning det har for eleverne, når der er en lærer, der gør en dyd ud af at gøre tingene anderledes, og hvordan eleverne oplever, at der er voksne – enkelte lærere eller et lærerteam – der tager dem alvorligt og hjælper dem, også udenfor skolen.

'Det går bare ad helvede til'

Som nævnt blev det tidligt i observationsfasen klart, at lærerne havde stor betydning for, hvordan eleverne deltager/ikke-deltager i undervisningen, og jeg har derfor, ved at spørge ind til observerede undervisningssituationer, spurgt ind til elevernes oplevelser af lærerne og deres undervisningspraksis. I et interview med Kenny, der er HG-elev, var der en meget oplagt situation at spørge ind til, idet der var en tysklektion, der var gået helt af sporet, og hvor læreren smed 6-7 drenge, heriblandt Kenny, ud på gangen. Allerede inden timen var startet, havde læreren overfor mig givet udtryk for, at det var en svær klasse. Hun fortalte om meget store niveauforskelle, og at eleverne var meget urolige – hvilket hun supplerede med en kommentar om, at de selvfølgelig kun var urolige, når hun havde dem, hvilket jeg tolkede som, at hun havde luftet sin frustration over klassen for lærerteamet.

Inde i klassen starter timen med, at eleverne kommer dryssende. En af drengene sidder og spiser. Læreren siger, at han ikke skal spise i timerne, hvortil han hurtigt svarer, at det siger deres klasselærer, at de godt må. Han bliver bedt om at gå ud på gangen og spise færdig, hvilket han gør. Umiddelbart er situationen ikke speciel, men den varsler en konfrontatorisk stemning fra både lærerens og elevernes (specielt en mindre gruppe drenge) side. Læreren deler herefter nogle kopiark ud, hvorpå der er en tekst, som eleverne på skift skal læse højt og oversætte fra. Alle skal læse eller oversætte. Læreren stiller sig ved det bord, hvor oplæseren eller oversætterten sidder, for bedre at kunne høre hvad der bliver læst/oversat (flere af eleverne taler meget lavt og er usikre). En gruppe drenge, der sidder i nærheden af hinanden, snakker højlydt sammen, så snart læreren vender ryggen til dem. Læreren siger gentagne gange til dem, at de skal stoppe ('nu tier I stille – slut'), uden at det har den store effekt. Drengene synes nærmere at lade sig opildne af lærerens løftede pegefinger, og en af dem spørger læreren: 'Synes du ikke selv, at tysk er et kedeligt fag?' – læreren synes dog ikke at kunne se det morsomme i spørgsmålet. Lidt senere bliver drengenes snak og kommentarer for meget for læreren, og hun smider 6-7 drenge ud på gangen – der er herefter kun 7-8 elever tilbage. Til de tilbageværende elever fortæller læreren opgivende, at hun har bedt om at få en ekstra lærer ind i klassen. Den efterfølgende tysklektion er lærerens ønske blevet imødekommet, og der er to lærere tilstede.

Som nævnt var Kenny en af dem, der blev smidt ud i tysklektionen, og jeg spørger derfor ind til episoden, hvortil han svarer:

Kenny: Susanne. Dejlige Susanne. Det går bare ad helvedes til. Altså, hun er dårlig til at få undervisningen til at være sjov, og hun er dårlig til at gøre det mindre bogligt, kopierer lidt fra hvilke bøger vi nu har. Det er hver eneste

gang, så får vi nogle kopier, og så skal vi lave dem, og det er simpelthen så kedeligt, at man får det hver gang. Det synes jeg. Det er simpelthen for ensformigt. Jeg kan godt lide, at det er lidt mere sådan... Der er forskellige ting, men det er hver gang får vi et papir - enten skal vi læse eller også skal vi skrive. Det er altid en af tingene. Der er aldrig sådan noget nyt. Og det synes jeg er så utroligt kedeligt. Der kunne laves meget om der.

Peder: Men jeg har også lagt mærke til, hvordan at der også sådan er... Det virker også som om, at der er noget andet end noget fagligt på spil - altså, der er også sådan måske en... Hvad fanden var det. Der var en der sagde, at det blev næsten helt sådan en sport at larme og...

Kenny: Ja, i hendes timer er det blevet sådan, fordi at hun har sagt til os på et tidspunkt, at hvis vi bliver ved med at larme, så gider hun ikke at have os mere, så der er nok mange af os, der prøver ligesom bare at larme rigtig meget, sådan så det er, at hun til sidst siger, at hun ikke gider at have os mere. For det var det, der skete med Michael: Han sagde til sidst, at han ikke gad at have os mere, fordi vi var umulige, når vi havde ham. Og vi klagede over ham så mange gange, at til sidst så sagde han, at han ikke ville have os mere. Så vi regner med... Vi prøver at få Susanne væk. Det er sådan lidt et motiv, vi har...

Det er tydeligt, at den konfrontatoriske stemning, som jeg mærker allerede ved timens start, ikke bare opstår i situationen, men er en konflikt, der er opbygget over længere tid. Hertil kommer, at eleverne oven i købet har erfaringer med, at konfrontation virker. I hvert fald er Kenny så utilfreds med den pågældende lærer, at han og andre bevidst forsøger at sabotere undervisningen. Men det er ikke 'kun' lærerens personlighed, som opleves som problematisk. Kenny påpeger også, at den måde undervisningen er tilrettelagt på, er et irritationsmoment, og at han ikke bliver fanget af at læse højt, oversætte eller skrive. Senere i interviewet kommer han ind på, at han også har følt sig forfulgt af læreren:

Kenny: F.eks. mig siger hun tit til "Hold nu kæft" og "Ti nu stille" og sådan nogle ting. Jeg ved da godt, jeg snakker, men jeg synes tit, så skal jeg bare lige sige "Hvad?" eller bare lige gøre et eller andet, og så siger hun til mig, at jeg skal tie stille, selvom andre de har siddet og snakket i ti minutter, hvor hun ikke har sagt noget til dem, og så siger jeg ét ord, og så er det mig hun tysser på. Det synes jeg måske er lidt irriterende. Det er måske også det, der gør, at jeg bliver endnu mere irriteret på hende og bare vil snakke endnu mere for at irritere hende.

Peder: Så du føler dig lidt forfulgt måske?

Kenny: Ja, en lille smule. Nogle gange føler jeg lidt, at hun er over mig hele tiden. Og hver eneste gang skal jeg læse noget op eller oversætte det, og jeg

kan jo ikke finde ud af tysk, og så skal hun nævne mit navn hver gang, og det synes jeg er rigtig irriterende. Så jeg føler mig lidt forfulgt af hende på den måde der.

Det kan være svært at afgøre, hvad der har startet den dårlige relation mellem Kenny og læreren. Det er dog klart, at lærerens undervisningspraksis og Kennys oplevelse af at være forfulgt ikke synes at forbedre relationen. Derudover er det interessant, at Kenny selv nævner, at han ikke kan finde ud af tysk. Det er ikke sikkert, at Kenny havde afstået fra konfrontationen med læreren, hvis han havde været god til tysk, men det hjælper i hvert fald ikke på situationen, eftersom det forekommer meningsløst for ham at skulle lære tysk. I den pågældende time lagde jeg desuden mærke til, at størstedelen af eleverne ikke var specielt interesseret i tysk som fag. Eksempelvis var der, efter at drengegruppen var blevet sendt på gangen, en af de tilbageværende elever, der i en bemærkning til sidekammeraten gav udtryk for, at han ikke kunne se, hvad de skulle bruge tysk til. Hermed ønsker jeg ikke at stille spørgsmålstegn ved, om HG-elever på et tidspunkt ikke vil kunne få brug for at tale tysk. Pointen er her, at det er ikke tydeligt for eleverne, hvad de skal bruge tysk til, eller for den sags skyld hvordan det at læse og oversætte en tekst om Berlin har værdi i forhold til eksempelvis at blive butiksassistent (se bl.a. Aarkrog 2004 og Nielsen 2004 for en diskussion af 'sammenhæng' i erhvervsuddannelserne).

Dagen efter har klassen tysk igen, og der er som nævnt en ekstra lærer til denne lektion. Da jeg spørger Kenny til den anden lærer, er han meget positivt stemt overfor vedkommende og siger, at han hellere vil have ham, men dog med en (smilende) bemærkning om, at det så ville betyde, at han skulle til at lave noget i tysk. Samme bemærkning kommer fra Noah, der også blev smidt ud i tysklektionen, da jeg spørger ind til episoden:

Peder: Nu nævner du selv det der med at larme meget. Kan du prøve sådan lidt at fortælle om den der situation der i mandags der i tysktimen og sådan noget, hvor I bliver smidt ud til sidst?

Noah: Nå men det var jo... Vi har aldrig rigtig brudt os så meget om hende Susanne der. Det er efter at hun har sagt, at hun ikke gad at have os, hvis det blev ved, så er det egentlig næsten bare været en sport for os...

Peder: At fortsætte?

Noah: Ja. Så det har ikke rigtig virket endnu. For hun har altid været rigtig sur. Jeg er blevet smidt mange gange ud af hendes timer der. Der skal ikke så meget til. Men man kan jo også mærke, at der er forskel på respekten overfor f.eks. Leif eller Susanne, ikke? Der er næsten ikke nogen respekt for Susanne.

Peder: Hvad tror du, at det bunder i?

Noah: Ja, det er vel hendes måde og sådan attitude eller sådan. Hun er lidt stram i det og kedelig og tør og sådan. Hun gør ikke sådan noget spændende. Leif han står der og fægter med armene og har en masse historier hele tiden, ikke? Og det fanger alligevel én. Også selvom han står der og nærmest skælder os lidt ud der, ikke? Det fanger alligevel én. Jeg tror ikke, at det er så nemt at være lærer altså. Jeg tror, at man skal have lidt et eller andet, der kan fange alle de der elever.

Både Kennys positivt stemte kommentar om at han skal til at lave noget i tysk, hvis de skal have Leif i tysk og Noahs beskrivelse af, at Susanne ikke formår at fange ham/dem på samme måde, som Leif gør, viser med stor tydelighed, at det ikke er lige meget, hvordan undervisningen er tilrettelagt. Deres fortællinger viser imidlertid også, at eleverne orienterer sig forskelligt i forhold til forskellige lærere. Her hører det med til historien, at der var nogle af de elever, der var tilbage, der var utilfredse med larmen og som umiddelbart var fanget af Susannes undervisning. Det er for mig at se en vigtig nuance, eftersom spørgsmålet om lærerpersonligheder meget nemt individualiserer problemstillingen og hermed overser de didaktiske og pædagogiske greb, der kan anvendes til at gøre undervisningen relevant og vedkommende. Jeg vil i kapitel 7 vende tilbage til analysen af tysktimen.

’Anderledes’

Mens det foregående afsnit viser, hvordan eleverne oplever en lærer, der har mistet grebet om undervisningen, vil jeg i dette afsnit fokusere på, hvorledes eleverne oplever de lærere, der gør sig bestræbelser på at tilrettelægge undervisningen på utraditionelle⁴⁸ måder. Det skal her nævnes, at jeg har overværet mange spændende og mere eller mindre utraditionelle måder at tilrettelægge undervisningen på, eftersom lærerne var med i udviklingsprojektet og flere af dem afprøvede konkrete undervisningstiltag, mens jeg observerede. Som nævnt i kapitel 1 har jeg valgt ikke at beskrive og analysere udviklingsprojektet systematisk, og jeg har derfor også valgt nogle eksempler i dette afsnit, der på ingen måde er repræsentative for udviklingsprojektet, men som til gengæld siger noget om elevernes oplevelse af lærerne, og hvordan en utraditionel tilrettelagt undervisning kan få betydning for deres deltagelse. Konkret har jeg

⁴⁸ Det vil gennem analysen blive klart, hvad utraditionelt dækker over, men det kan kort nævnes, at en elev udpeger en bestemt lærers undervisning som ’anderledes’, og at det er denne afvigelse, jeg sigter mod, når jeg betegner undervisningen som utraditionel.

valgt at se nærmere på nogle HG-elevs oplevelse af en lærer, der gør meget ud af at arbejde tværfagligt og problemorienteret, og som samtidig har nogle utraditionelle regler for, hvordan eleverne er sammen, samt hvilken rolle han har i klassen – selv karakteriserer han reglerne som 'klassens fælles spilleregler'. Disse dækker bl.a. over, at eleverne skal respektere hinanden, at de under ingen omstændigheder må mobbe hinanden, at de ikke må lyve overfor lærerne (hvis de eksempelvis har pjækket) osv. Hertil bør det nævnes, at læreren håndhæver (og dispenserer fra) disse spilleregler, hvilket betyder, at en elev i perioder kan få meget lang snor (eksempelvis bliver der set igennem fingre med en diagnosticeret elevs høje fravær, da han har det skidt og har svært ved at møde til tiden), mens andre oplever at blive holdt i kort snor. Eleverne beskriver på forskellig vis læreren som anderledes, sjov, men også 'lidt skør'. Fælles for dem er dog, at de ikke tidligere har oplevet, at en lærer går så meget op i at gøre tingene anderledes. John beskriver hans undervisning således:

John: Hmm... Altså det er anderledes undervisning, han laver, synes jeg. Det er meget øh... i stedet for at sidde og kigge ned i en bog, så fortæller han det og debatter eller diskussioner og sådan noget med Muhammed-tegningerne og sådan noget. Det synes jeg også er meget godt, når vi sidder og diskuterer sådan noget i klassen. Så på den måde synes jeg, at hans undervisning er rimelig god – eller ret god. [...] Der er også et par gange, hvor man tænker "ej, hvad har han gang i og sådan noget..." Men alligevel så er det meget sjovt. Det ved jeg ikke – altså størstedelen af det vi har med ham, det synes jeg, jeg lærer noget af.

En anden elev beskriver lærerens undervisningspraksis således:

Saud: Prebens undervisning den er mere... Preben kan godt lide sådan noget med fremtiden, og hvordan det kommer til at gå – foregå i verden og sådan noget. Og eksperimentere meget med os... han er mere sådan, han interesserer sig mere for os end [Saud nævner navnet på en anden lærer].

Både John og Saud udpeger altså den pågældende lærer som en, der gør tingene anderledes, og som i de fleste tilfælde formår at gøre undervisningen interessant. En ikke uvæsentlig observation, som jeg gjorde mig, var, at begge drenge havde et glimt i øjet, da de fortalte om den pågældende lærer. Jeg tolker det umiddelbart som en blanding af det, som de også selv er inde på, nemlig at han på den ene side gør noget for dem, men samtidig også at han i drengenes øjne er 'lidt skør'. Skør eller ej, de to elever oplever begge, at læreren gør en forskel.

Der er ingen tvivl om, at der er visse lærere, der skal arbejde ekstra hårdt for at gøre indtryk på eleverne, og at det i høj grad afhænger af, hvilket grund-

forløb der er tale om, og om lærerne underviser i et populært eller upopulært fag. På HG er der flere elever, der ikke er synderligt begejstret for erhvervsøkonomi, men ikke desto mindre fremhæver Kenny deres erhvervsøkonomilærer med følgende beskrivelse:

Kenny: Rasmus. Altså, jeg vil sige, at Rasmus ham er jeg rigtig glad for, fordi ham vi havde før, han var ikke god til... Han kunne kun forklare tingene på én måde, og så lige pludselig så stod du der [...], og det eneste han kunne sige var: "Hvis I ikke forstod det, så... I skal bare forstå det" eller sådan noget. Det var det eneste, han kunne sige til dig, hvor Rasmus han forklarer det og forklarer det og forklarer det på alle mulige forskellige måder, indtil man har forstået det. Det synes jeg er rigtig godt ved ham. Og at han giver virkelig ikke op, før man forstår det.

Peder: Hvad gør I... Hvordan ser en normal time ud med Rasmus?

Kenny: Jamen, det er nok, at vi gennemgår op tavlen, sådan på hans overhead, hvad det er at man skal lave, og så får en opgave, og så får vi tid til at lave den, og så går han rundt og hjælper, så godt han kan, og så i samme time eller også næste gang, så gennemgår han opgaverne på tavlen sammen med os, og får nogle af eleverne til at... Han spørger eleverne om de forskellige bilag, og hvordan man skal bogføre dem, sådan så at det ikke bare er ham selv, der står og skriver af. For det gjorde Michael. Han stod bare og skrev op på og havde selv skrevet på forhånd, sådan så det var, at man faktisk bare kunne sidde og kigge efter. Her der spørger han også om tingene - det er ikke ham selv, der kommer med tingene. Det gør lidt mere, at man lærer lidt mere og får måske lidt mere lyst til at lave det til næste gang og sådan noget.

Selvom det ikke umiddelbart virker som om, at lærerens undervisningspraksis er specielt utraditionel eller anderledes, så mener jeg, at Kenny her fortæller en historie om en lærer, der med sin insisteren formår at fastholde Kenny (og med ham også andre elever) i en sådan grad, at Kenny ligefrem får lyst til at 'lave det [lektier] til næste gang' – og det er vel at mærke Kenny, hvis fortælling om skoletræthed, jeg har analyseret tidligere i dette kapitel.

De to ovenstående eksempler på lærere, som eleverne oplever, gør noget andet end det de kender fra folkeskolen, er interessant nok begge hentet fra HG. Det, tror jeg imidlertid ikke, har noget at gøre med, at lærerne på hhv. Mad til Mennesker og Bygnings- og Brugerservice ikke adskiller sig fra de lærere, som eleverne kender fra deres folkeskole. Jeg tror derimod, at det har noget at gøre med, at disse uddannelser i højere grad end HG har tradition for andre undervisningspraksisser (herunder de fysiske rammer og de mange praktiske øvelser). På HG ligner klasselokalerne og de dominerende undervisningspraksisser (læreren står ved tavlen og gennemgår et kapitel i en lære-

bog, hvorefter eleverne skal lave en tilhørende øvelse) det, eleverne kender fra folkeskolen. Når der så er en lærer, der rent faktisk formår at gøre erhvervsøkonomi interessant gennem vedholdenhed, inddragelse af eleverne etc., opleves det af eleverne som noget andet, og de får ligefrem lyst til at deltage, som Kenny formulerer det. De lærere, som gør noget andet end 'business as usual' bliver for eleverne eksempler på, hvordan undervisningen kan være interessant og vedkommende, hvilket også ses i de to fortællinger, hvor eleverne sammenligner lærerne. Det er med andre ord ikke lige meget om lærerne gør 'noget ekstra' i forhold til, om det opleves som vedkommende, interessant og meningsfuldt at deltage i undervisningen. I den forbindelse vil jeg kort nævne, at Jørgensen, Koudahl, Nielsen og Tangaard (endnu ikke publiceret) i forbindelse med deres store forskningsprojekt fremhæver, at eleverne 'samstemmende' oplever, at lærerne er dygtige til deres fag og til at forklare det faglige stof (Jørgensen, Koudahl, Nielsen og Tangaard, s 34). En sådan samstemmighed tyder min analyse ikke på, men deres analyse understreger vigtigheden af, at lærerne formår at gøre undervisningen relevant og vedkommende – den skal give mening for eleverne (jf. Pedersen 2009).

'Mere en person end lærertypen'

I forlængelse af Kennys, Sauds og Johns fortællinger om de lærere, der gør tingene lidt anderledes, er der flere elever, der fremhæver det som centralt ved de lærere, der betyder noget for dem, at lærerne 'er der for dem', når de har brug for det. Der kan være tale om mange forskellige situationer, hvor eleverne har brug for lærernes hjælp. Det kan være hjælp til at mægle i familiekonflikter, hjælp til en retssag eller brug for en at tale med i forbindelse med sygdom i familien etc. Som det var tilfældet i foregående afsnit, går det igen i elevernes fortællinger om disse lærere, at de er anderledes end de lærere, de har haft i folkeskolen. Jeg kan selvsagt ikke udtale mig om elevernes folkeskolelærere, men blot konstatere, at eleverne beretter om oplevelsen af at blive taget alvorligt af lærerne på grundforløbene – som her hvor Niels, der er elev på Mad til Mennesker, fortæller om en af sine lærere:

Niels: Altså Kitty, hende synes jeg er en rigtig, rigtig, rigtig god lærer! Øhm, hun har måske ikke så meget faglig viden omkring kokkeverdenen, som Julie har, men hun har meget faglig viden, om kød og... hun er sådan lidt mere den der koge-mutter-type. Hvor Julie hun er den der, den rigtige kok ikke? Men Kitty altså... hun er skide flink! Hende synes jeg virkelig godt om som lærer. Både... også fordi jeg har hende som mentor, så jeg snakker med hende også om de private ting. Øh...

Peder: Hjælper det i det daglige, at hun ved det eller...?

Niels: Ja, og så hun... hun er meget stille og rolig, hun er nede på jorden. Hun fortæller tingene til en sådan stille og roligt, og hun er ikke så tit stresset, synes jeg. Jo, nogle gange så kan hun godt "hu, hu, hu" der er en masse, der spørger ikke? Men for det meste så er hun bare nede på jorden og stille og rolig og taler pænt til en. Og så Julie hun er sådan lidt mere [banker i bordet] "du gør sådan og sådan, og sådan skal det være, og jeg ved bedst, og det er mig, der har lært - du skal bare...!" Altså selvfølgelig Julie hun er også meget flink, og hun kan da også have sine gode tider, men hun er lidt mere lærertypen.

Peder: Ja, så... hvad mener du med lærertypen? Kan du prøve at uddybe det lidt?

Niels: Jamen hun er lidt mere den der, altså... altså nu er Ketty jo også min mentor, og den jeg kan snakke personligt til, så hun er jo også - hun er jo mere en person for mig, end Julie er ikke? Altså Julie hun er jo mere bare, hun er bare en lærer for mig altså... forstår du, hvad jeg mener? Hun har meget faglig viden, og hun kan komme af med noget viden til mig, og det er jo også fint nok, men hende snakker jeg jo ikke sådan personligt med og sådan nogle ting.

Peder: Nej, nej... hvad øh... er det så, fordi... hvad er det så, du tænker på som typisk lærer - er det så nogle, du har haft tidligere også, at hun minder dig om eller...?

Niels: Nej, hun minder selvfølgelig ikke om min folkeskolelærer... altså hun minder om en kok, som gerne vil lære noget fra sig. Det er jo ikke sådan, at hun kan sidde og lære mig, hvordan jeg skal regne og sådan noget der. Det er jo ikke sikkert, at hun er god til det. Men hun kan jo lære mig forskellige opskrifter og supper og menuer og alt muligt mærkeligt!

Peder: Ja. Hvordan øh... hvordan fungerer det der mentor-ordning der?

Niels: Hmm, jamen det fungerer alt efter, hvad Ketty synes, hvordan det går i skolen, og hvad hun hører omkring mig. Og så indkalder hun mig til f.eks. en samtale, og så snakker vi lige et kvarter om, hvordan det går, og hvis hun så synes, jamen øh... vi har ikke fået snakket nok, vi skal lige snakke noget mere, så sætter hun nogle flere timer af. Jeg kan ikke huske, om det er om måneden eller om året, eller hvad det er, men der er i hvert fald 20 timer, som vi må bruge af ikke? Og så er der nogle flere timer, som man kan få bevilget... som hun kalder det. Hvis det er, der er behov for det.

Peder: Ja, kan du prøve at give et eksempel på, hvad I kunne snakke om til sådan en, i sådan en samtale?

Niels: Jamen det er f.eks. øh... hvordan det går med mine forældre, og hvad jeg synes om dem, og hvordan det går med mine venner, og hvordan det går med min kæreste, om jeg har nogle problemer eller... det kan være alt muligt.

Distinktionen for Niels er altså om lærerne er 'lærertypen' eller 'en person'. Lærerne er ifølge Niels begge fagligt kompetente, men han hæfter sig ved, at den ene primært er fagligt orienteret i den måde, hun er lærer på (hun er først og fremmest kok), mens den anden er mere orienteret mod det, han betegner som 'det personlige' (det er hende han kan tale med om personlige problemer). Jeg vil i kapitel 7 komme ind på den specielle situation, som var gældende på Mad til mennesker, nemlig at de i praksis havde en tolærerordning, og hvad det betyder for forholdet mellem det faglige og det personligt understøttende. Her vil jeg blot bemærke, at Niels oplever at kunne gå til lærerne (specielt den ene) med sine problemer, at han bliver set og hørt, og at lærerne altså 'er der for ham'.

Et andet eksempel på en lærer, der for eleverne fremstår som 'en der er der for dem', er en HG-lærer, der sætter tid af til at snakke med eleverne, når de har brug for det, og som eksempelvis også gør en stor indsats for at skaffe praktikpladser til eleverne. Saidah fortæller her om, hvordan den pågældende lærer tog sig af hende i forbindelse med, at hendes mor blev indlagt:

Peder: Ja. Når du siger, at du kan snakke med Preben om alt, hvad er det sådan altså hvad øh...?

Saidah: Snakke generelt øh problemer f.eks. derhjemme. Som jeg ikke lige kan snakke med min øh forældre. F.eks. også min mor, hun var her indlagt på sygehuset, så var jeg ikke lige en uge i skole. Og så kom jeg så, og så snakkede jeg med Preben - der var jeg ked af det, men så brugte han en time på at snakke med mig, og det synes jeg er fedt! Jeg ved godt, at han havde undervisning, men han sad der alligevel, og han viste udtryk for at, han ville gerne være der for mig, selvom jeg er ked af det. Han satte de andre i gang med det, de skulle, og så snakkede han så - og det synes jeg er så fedt, at det ikke bare er skole og skole og skole. At man kan også have det sjovt og det. Preben han er sådan den skøre, han er meget skør! Du ved, han kan finde på de sygeste idéer! Men alligevel så er han, ja, han er den bedste lærer, jeg nogensinde har haft. Virkelig! Han er... det kan jeg godt lide. Janne, vores dansklærer, hun er altså også dygtig! Peter, ham vi har i erhvervsøkonomi, det ved jeg ikke lige, det er også fordi jeg ikke er så god til erhvervsøkonomi, så er det nok derfor, at jeg ikke kan lide det med... [griner, 05:47]. Men øh...

Og senere i interviewet i forbindelse med en snak om læreplads:

Saidah: Ja, og så sagde hun til mig, at det er ærgerligt, at hun ikke tager elever, for hun har ikke, hun har ikke råd til det men øh... Hun ønsker alt fremover

siger hun, og hun var sikker på, at jeg ville finde et rigtig fedt læreplads. Og så skete det så hvor min mor, hun kommer på sygehuset, og så kom jeg så, efter det gik godt, og så kom jeg så i skole, og jeg var lidt ked af det - så siger Preben til mig "Saidah, vil du gøre alting for mig?" Så siger jeg "du er min yndlingslærer!" Så siger han "jamen vil du gå igennem ild for mig?" Så siger jeg "ahrg, Preben!" [Begge griner, 19:20]. Du ved, han driller mig! Så siger jeg "det vil jeg godt Preben, det ved du godt". Så siger han "for det vil jeg i hvert fald for dig!" Så siger jeg "hvad mener du med det?" Så siger han "jeg har skaffet en læreplads til dig". Så siger jeg "seriøst?" Og jeg tror bare slet ikke på det, så siger jeg "ej, Preben, hvor?" Og sådan noget der... så siger han øh - Jette, hun kender ham, som hedder Kari, som skal åbne den virksomhed sammen med sin kone. Så har hun så ringet til Kari, har sagt, at de har haft en praktikant, som er udlænding, og hun er rigtig, rigtig god, men hun har ikke tørklæde på - hun er ikke sådan udlænding på den måde, som de fl... som nogen af dem ikke også? Og så har han spurgt om, hvordan hun går op i sin stil så, for det skal man jo, når man arbejder i en tøjbutik. Og hvordan hun er, kan hun snakke dansk, så man kan forstå det... Så havde Jette sagt "jeg ville ikke tvivle ét sekund på at tage Saidah i lære!" Og så havde Kari sagt "det er bare i orden, jeg tager hende!" Han åbner den første april sådan en øh butik, men han venter, til jeg lige er færdig med min skole. Og så har jeg bare... Sådan har jeg bare fået min læreplads!

Interviewuddraget er for mig at se et eksempel på, at der er mange ting på spil for eleverne – personligt og uddannelsesmæssigt. Alle kan opleve, at der opstår sygdom i familien, og alle kan have problemer (som Niels), men herudover skal erhvervsskoleelever også selv ud og søge praktikplads, hvilket Saidahs eksempel vidner om kan være en kompliceret affære. I den forbindelse er det uvurderligt, at lærerne viser eleverne, at de er der for dem, og at de tror på dem (konkret ved at gå ind og hjælpe med at skaffe en praktikplads).

Jeg vil i kapitel 7 komme ind på, at nogle lærere oplever splittelsen mellem at være faglærer og en mere socialpædagogisk orientering (se også Hersom 2011, Koudahl 2011, Lippke 2011 og Larsen 2012). Her vil jeg blot nævne, at det for eleverne har stor betydning, at lærerne ser dem og 'er der for dem'. Som vist kan der være mange forskellige grunde til, at eleverne har behov for en lærer, der er opmærksom på deres samlede situation, men fælles for dem er, at de tillægger det stor værdi, at lærerne er der for dem.

Meningsfuldhed i elevernes orienteringer

Jeg vil som afslutning på dette kapitel sammenfatte de centrale pointer omkring elevernes orienteringsforsøg, og det der af eleverne opleves som mere eller mindre meningsfuld deltagelse. Herved ønsker jeg ligeledes at pege frem

mod kapitel 7, hvor elevernes orienteringsforsøg sættes i relation til forskellige kulturelle arenaer, og hvorledes disse hhv. muliggør og/eller begrænser elevernes deltagelse.

I forhold til analysen af elevernes fortællinger om at vælge en uddannelse og deres oplevelse af at gå på et bestemt grundforløb vil jeg fremhæve, hvorledes koblingen mellem det arbejdsmarked, som de har et ønske om at komme ud på og det fag, som nogle elever brændende ønsker sig at komme til at arbejde med på den ene side, og de konkrete undervisningsaktiviteter, som de skal igennem på grundforløbet på den anden side, står centralt i flere elevers fortællinger. Det er ikke entydigt, at arbejdet eller faget er det, som eleverne orienterer sig i forhold til (jf. Pless og Katznelsons pointe herom). Der er imidlertid en del, for hvem deres erfaringer med det specifikke arbejdsmarked og fag gør det meningsfuldt at følge undervisningen og at forsøge at blive bedre til eksempelvis at skære gulerødder i julienne eller pynte kager. Som vist kan der imidlertid også opstå situationer, hvor det eleverne møder på grundforløbet ikke stemmer overens med de erfaringer, som de har med faget/arbejdet, hvilket i det konkrete tilfælde gør, at eleven i visse henseender trækker sig fra aktiviteter, hun ikke kan se meningen med (i forhold til at blive og arbejde som konditor). Det er dog en vigtig pointe, at den enkelte elevs orientering mod et arbejde eller et fag ofte er forbundet med ubeslutsomhed og splittelse, som når John fortæller om sine overvejelser om at fortsætte i et merkantilt spor, hvor han har erfaringer med at blive 'udnyttet' i en sportsforretning (han skulle gøre alt det beskidte arbejde) og på den anden side har erfaringer fra et praktikophold i en daginstitution (her legede og spillede han computer). Splittelsen bliver tydelig, fordi John snart er færdig med det toårige merkantile forløb, og han er derfor tilbøjelig til at synes, at han skal bygge videre herpå i stedet for at 'starte forfra' på pædagogassistentuddannelsen. Udover at splitte de unge stiller det også uddannelsespolitikken og erhvervsskolerne overfor nogle dilemmaer. På den ene side er det svært at presse unge hurtigere igennem uddannelserne, når de er splittede omkring deres uddannelses- og arbejdsønsker, og på den side er det svært at tilrettelægge en faglig undervisning, der både skal imødegå de fagligt højt motiverede elever og de uafklarede og søgende elever (se også Jørgensen 2011a).

For dem, der ikke er så heldige at brænde for et fag eller at have erfaringer med de dele af arbejdsmarkedet, som deres uddannelse kvalificerer til, har det at vælge en uddannelse været mere eller mindre uoverskueligt, for der er mange valgmuligheder. Nogle af disse elever taler deres uddannelsesvalg frem som resultatet af en række tilfældigheder. Jeg mener, at denne pointe er vigtig, fordi eleverne hermed fortæller en historie om, at der langt fra altid går en

målrational vurdering over fordele og ulemper, interesse og fremtidige job- og livsmuligheder forud for et uddannelsesvalg (jf. Walter 2006, s. 121). Der er som nævnt stor politisk opmærksomhed på, at unge skal have en ungdomsuddannelse, og mange unge føler tilsvarende et pres, for at de skal vælge og påbegynde en uddannelse. I den sammenhæng synes det at vælge et grundforløb og komme i gang med en uddannelse – for nogle uafklarede elever – dog også at være forbundet med muligheden for at prøve noget af og herigennem blive lidt mere afklaret omkring uddannelses- og jobønsker og -muligheder. Et ophold på HG kan med andre ord godt være en begyndende afklaring om, at en karriere i en detailbutik alligevel ikke lige var sagen, ligesom det kan være forbundet med en oplevelse af, at det måske alligevel var ret spændende det der med at blive kok.

En sidste pointe, som jeg vil fremhæve i forhold til elevernes fortællinger om uddannelsesvalg, er, at der er flere elever, for hvem en form for biografisk kontinuitet er det, der gør uddannelsesdeltagelse meningsfuld. Der er i den forbindelse flere elever, der i deres fortællinger laver en kobling mellem deres fritidsinteresser eller noget, der gennem deres opvækst har betydet meget for dem og den uddannelse, de går på. En sådan biografisk kontinuitet er for mig at se ikke en nødvendighed for at uddannelse opleves som meningsfuld. Når jeg alligevel fremhæver den, er det for at understrege mangfoldigheden i, hvorledes eleverne skaber mening med deres uddannelsesdeltagelse. Meningsfuldhed kan altså lige såvel findes i en fortælling om familiens mangeårige engagement i spejderbevægelsen og et heraf afledt kendskab til de produkter, som sælges i Spejdersport (hvor John overvejer at søge læreplads), som den kan findes i et brændende ønske om at blive kok eller konditor.

I relation til at eleverne forsøger at håndtere en (fra forskellige fronter) forventet ansvarlighed, er det specielt interessant, at en meget stor del af eleverne fortæller om, at de skal blive bedre til 'at tage sig sammen' – der er altså en stor andel af eleverne, der anser det for at være deres egen manglende arbejdsmoral, flid eller viljestyrke, der er grunden til, at de ikke gider lave deres afleveringer, høre efter hvad læreren siger eller møde til tiden. Fortællingerne om ikke at tage ansvar for deres uddannelse må forstås i forhold til den individualisering, der både har været toneangivende indenfor uddannelsesområdet (og erhvervsuddannelserne i særdeleshed – se Koudahl 2004a) og i samfundet mere generelt. Eleverne kæmper i denne kontekst både med krav om at tage en uddannelse, at gennemføre den og med, at det er deres eget ansvar, hvis ikke de lykkes hermed (se også Hutters 2004, s. 215 og 221).

Elevernes kampe med ansvarligheden kommer imidlertid til udtryk på meget forskellig vis. Mens nogle elever med reference til at de er trætte af

skolen, og at de ikke kan se, hvad de skal bruge den uddannelse til, som de går på, er der andre, for hvem ansvarlighed er et mere principielt spørgsmål, hvor det drejer sig om at være et 'godt' eller et 'dårligt' menneske. For dem, der giver udtryk for at være skoletrætte, er det at være ansvarlig ofte forbundet med ulyst, dvs. manglende lyst til at stå op om morgenen, at møde i skole, at følge med og at lave lektier. At være ansvarlig hænger dem så at sige ud af halsen. For dem, der ser mere principielt på ansvarlighed, virker det som om, at de har gjort det til et personligt anliggende at bevise overfor sig selv (og andre), at de godt ved, at det er et positivt karaktertræk, og at de om nødvendigt er i stand til at mobilisere den fornødne viljestyrke. Jeg oplever i højere grad, at det for den sidste gruppe elever, er en indre kamp, som de ikke ønsker at tabe, for hvad er konsekvenserne så – at de bliver 'dårlige' mennesker? Denne indre kamp får nærmest karakter af det, Becker-Schmidt har betegnet som ambivalens. Begrebet dækker over det forhold, at situationer kan udløse både positive og negative følelser og erindringer hos den enkelte (Nielsen et al. (red.) 1994, s. 147). En lignende pointe har Thomas Ziehe, der argumenterer for, at frisættelsen fra den kulturelle tradition har medført ambivalenser ('Jo mere traditionen sparer os for ansvaret, for perspektiver og afgørelser (men derved netop også fratager os dem), desto mere påtrængende bliver egne beslutningskonflikter såvel som egen utilstrækkelighed.' – Ziehe 1982, i Jensen 2001, s. 200) Når Ralf, som er det tydeligste eksempel herpå, fortæller om at tage ansvar, er det på den ene side med reference til en succesoplevelse af, at have gjort noget ved sin egen situation (og er blevet et godt menneske), men altså også og på den anden side med en frygt for at falde tilbage (og blive et dårligt menneske).

I forhold til hvordan eleverne taler om og orienterer sig i forhold til vigtigheden af at tage ansvar, bliver det desuden tydeligt, at der er forskel på, om de taler om ansvarlighed i abstrakte termer eller om ansvarligheden får et objekt. Som jeg har været inde på, bliver ansvarlighed for nogle elever en kamp mellem det, de 'bør' gøre, og det de har lyst til at gøre, og ansvarlighed kan i denne sammenhæng virke abstrakt og uhåndgribelig. På den anden side er der flere eksempler på, når eleverne taler om ansvar i forhold til noget bestemt, at det er langt mere konkret, hvori deres ansvar består, og dermed bliver det også mere håndgribeligt. Eksempelvis giver flere elever udtryk for, at en forestående eksamen giver dem en følelse af, at de må gøre en ekstra indsats, hvis de vil klare sig godt til eksamen. På denne måde bliver det meget konkret: Følger de ikke med i timerne, er der en risiko for, at de klarer sig dårligt til eksamen. Tilsvarende er der elever, der beskriver, at de har fået tildelt ansvaret for noget bestemt, og at de er gået til opgaven med stor seriøsitet og ansvarlighed.

Det er med baggrund i disse forskellige fortællinger om, hvad der er (om der er noget) objekt for ansvarligheden, at jeg vil understrege, hvor svært det kan være at være ansvarlig. På den ene side har eleverne taget de herskende rationaler om, at det er den enkeltes ansvar at klare skærene her i livet og på arbejdsmarkedet på sig, mens de selvsamme rationaler ingenlunde svarer overens med den måde, eleverne agerer på i uddannelsessystemet. Eleverne orienterer sig så at sige ikke kun mod ansvarlighed, men i lige så høj grad mod de kulturelle værdier, der knytter sig til bestemte arbejdsidentiteter og/eller bestemte sociale værdier – mere herom i næste kapitel.

Som opfølgning på hvordan eleverne orienterer sig i forhold til lærernes undervisning, er det specielt interessant, at eleverne på den ene side lægger stor afstand til lærerne og i nogle tilfælde ser dem som 'modstandere', mens de i andre tilfælde udpeger lærerne som værende afgørende for, at deres uddannelsesdeltagelse opleves meningsfuld. Som vist oplever eleverne i nogle tilfælde, at det er dem mod lærerne, og at det er mere meningsfuldt at kæmpe imod lærerne (forsøge at få dem til at opgive klassen) end at bide modstanden i sig og deltage på lærernes præmisser. I det konkrete tilfælde hænger elevernes modstand mod læreren sandsynligvis ikke kun sammen med lærerens undervisningspraksis, men også med det pågældende fag (tysk). En af eleverne fortæller således, at han er meget utilfreds med både undervisningsformen, og at han har svært ved at se, hvad han skal bruge tysk til. På den anden side er der elever, der fremhæver bestemte lærere, fordi de har formået at fange dem (inddrage dem), at gøre undervisningen spændende og vedkommende og ikke mindst at gøre det på en anderledes måde, end den undervisningspraksis eleverne kender fra folkeskolen. I modsætning til læreren i den tysktimer, der kører af sporet, formår disse lærere at gøre undervisningen relevant og i varierende omfang at gøre det tydeligt for elever, hvad de forskellige undervisningsaktiviteter kan/skal bruges til – hvilke potentialer der eksempelvis er i at vide noget om bogføring, hvis man drømmer om at komme i lære i en butik – altså at koble undervisningsaktiviteterne til noget, der potentielt er meningsfuldt for eleverne og det at tage en uddannelse.

En sidste pointe, som jeg vil fremhæve her, er, at mange elever fortæller om lærere, der, ofte sat i modsætning til de lærere de havde i folkeskolen, 'er der for dem'. Med fortællinger om lærere, der sætter tid af til at tale, hvis eleverne har brug for det, er der flere elever, der oplever lærerne mere som personer end som lærere. Med denne distinktion mellem lærer og person oplever jeg, at der er flere elever, der føler, at de nu bliver set og hørt af en voksen, og at dette er med til at plante en følelse af (mere eller mindre) gensidig forpligtelse. Det bliver så at sige lidt sværere at være ligeglad med læreren og ved-

kommandes undervisning, hvis han eller hun anerkender og lytter til eleven. På den anden side kan lærernes pædagogiske orientering imidlertid blive 'for' pædagogisk for nogle elever (der er eksempelvis en HG-elev, der udbryder: 'det er sku da ikke en børnehaveklasse det her', da de bliver bedt om at 'klippe og klistre' nogle placher i salg og service). Pædagogiseringen kan af nogle opleves uselvstændiggørende og formynderisk og i nogle tilfælde fjerne fokus fra det faglige indhold i undervisningen (se også Larsen2012). At lærerne gør en forskel for unge, er ikke nyt (se bl.a. Jensen og Jørgensen 1999), men det er ikke desto mindre en vigtig pointe, når man skal forstå erhvervsskoleelevers deltagelsesmuligheder, at lærerne her spiller en vigtig rolle (se også Jørgensen, Koudahl, Nielsen og Tanggaard - endnu ikke publiceret). Jeg vil i næste kapitel komme ind på lærernes betydning for elevernes deltagelsesmuligheder, når jeg ser nærmere på de forskellige institutionelle aktører.

7 Sammensatte skolekulturer

Jeg vil i dette sidste analysekapitel placere de to foregående analysekapitler – skolebilleder og elevernes orienteringsforsøg – i det sociale rum, som jeg har valgt at konceptualisere som de erhvervsfaglige grundforløbs skolekulturer. Disse sociale rum er imidlertid, som skitseret i kapitel 3, spændt ud mellem faglige, institutionelle og ungdomskulturelle arenaer. Ved at placere mine empiriske analyser i disse sociale rum ønsker jeg at tydeliggøre, hvorledes de forskellige kulturelle arenaer 'trækker' i skolekulturerne. I kapitel 8 vil jeg så samle op på alle tre analyser og pege på, hvad skolekulturerne betyder for elevernes deltagelsesmuligheder.

Som nævnt indebærer mit fokus på deltagelsesmuligheder et dobbelt fokus på hhv. muligheder og begrænsninger. Det betyder, at jeg eksempelvis forfølger, hvorledes de faglige kulturer både kan inkludere og motivere eleverne, samtidig med at de kan være ekskluderende og give eleverne en følelse af utilstrækkelighed. Når jeg fokuserer på dobbeltheden mellem muligheder og begrænsninger (i forlængelse af min intentionen om at forstå kultur som sammensat), er det altså for at få greb om nogle af de uintenderede konsekvenser, som skolekulturerne har for elevernes deltagelsesmuligheder.

Institutionelle kulturer

Erhvervsuddannelsesinstitutionen, eller i daglig tale skolen, er både den fysiske og den organisatoriske ramme om elevernes uddannelse. Som jeg var inde på i kapitel 3 er en analyse af de dominerende uddannelsesinstitutionelle rationaler og de dominerende praksisser indenfor denne kulturelle arena derfor vigtig for forståelsen af elevernes deltagelsesmuligheder. Det er altså både afgørende, hvilke dominerende rationaler (diskursive kategorier), der anvendes til at opdele og kategorisere verden, og hvilke dominerende måder der er at 'gøre' institution på (praksisser), ligesom det er vigtigt at se nærmere på, hvorledes forskellige institutionelle aktører er med til at forme de forskellige institutionelle kulturer.

Jeg har tidligere været inde på, at uddannelse gennem den sidste halvdel af det 20. århundrede og frem til i dag har fået en mere og mere central placering i det, der nu betegnes som videns- og uddannelsessamfundet (se bl.a. Il-

leris et al. 2009). Samtidig med denne udvikling er de ufaglærte jobs gradvist forsvundet ud af arbejdsmarkedet, og stadigt flere jobfunktioner kræver en høj grad af specialisering og dermed også mere uddannelse (AE 2008). Med denne udvikling er uddannelse som individuelt og samfundsmæssigt gode gradvist blevet selvstændiggjort, forstået således at uddannelse har værdi i sig selv (Bourdieu 2006, Olsen 2011). Pointen er her, at uddannelse ikke udelukkende er en forudsætning for beskæftigelse, men også har selvstændig værdi; uddannelse kan være en del af en individuel realiseringsproces og et uddannelsesløft kan føre til, at arbejdsstyrken generelt bliver bedre kvalificeret, hvorved uddannelse bliver et 'værn' mod de økonomiske og globale udfordringer, som Danmark står overfor (som vist i kapitel 2 er der specielt bred politisk konsensus om den økonomiske værdi af uddannelse). Om der så også er beskæftigelse (her og nu) til dem, der uddanner sig, bliver sekundært; argumentet er, at der vil være jobs på sigt grundet den demografiske udvikling (se bl.a. Velfærdskommissionen 2006). Alle skal altså have en uddannelse og senest med Ungepakke 2, er unges uddannelsesdeltagelse blevet til en pligt: '... unge mellem 15-17 har pligt til at være i uddannelse eller beskæftigelse' – BEK nr. 872 af 07/07/2010). Lidt polemisk kunne man sige, at uddannelse ikke længere er et privilegium, men nærmere en forventet selvfølge. Og som jeg tidligere har været inde på, er det i stigende grad blevet erhvervsuddannelsernes rolle at fastholde unge på de uddannelser, de påbegynder (og at forhindre frafald). Frafalds- og fastholdelsesdiskursen og de hertil hørende praksisser må altså siges at være blevet en central del af hverdagen på landets erhvervsuddannelsesinstitutioner og altså en del af de institutionelle kulturer, hvilket min analyse i kapitel 6 også peger på, hvor en stor del af de elever, jeg har talt med, har taget uddannelsesrationalet på sig og taler om vigtigheden af at få en uddannelse.

En anden tendens, som også har haft betydning for erhvervsuddannelserne, er det, der er blevet betegnet uddannelsesinflationen, altså at værdien af et uddannelsesniveau gradvist bliver mindre i takt med, at flere og flere besidder et bestemt uddannelsesniveau (se bl.a. Hansen 2003, s. 45). Med denne uddannelsesinflation er også fulgt (som nævnt ovenfor), at jobfunktioner, der ikke tidligere krævede en uddannelse, nu kræver et forudgående uddannelsesophold (af varierende længde). I denne proces er det i stigende grad blevet erhvervsuddannelsernes rolle eller ansvar at håndtere den gruppe af unge, der traditionelt har været betegnet som restgruppen (se bl.a. Hansen 2003 og 2009), som tidligere kunne bestride de ufaglærte jobs. Der er tale om unge, der ikke får en kompetencegivende ungdomsuddannelse, og som er i risiko for ikke at opnå fast tilknytning til arbejdsmarkedet (AE 2012b). Ansvar for

den såkaldte restgruppe⁴⁹, er blevet givet ud fra et rationale om, at man på erhvervsuddannelserne har en særlig mulighed for at fange eksempelvis 'praktisk orienterede unge' eller 'skoletrætte unge', gennem en praktisk orientering og ikke mindst gennem vekseluddannelsesprincippet, der historisk har gjort overgangen fra uddannelse til arbejdsmarked nemmere for mange unge (Jørgensen 2009). Der er ingen tvivl om, at erhvervsuddannelserne på mange måde indeholder et potentiale i forhold til at tilbyde alternative veje ud på arbejdsmarkedet, men jeg vil tillade mig at stille mig kritisk overfor den selvfølgelighed, hvormed det forventes, at et erhvervsfagligt grundforløb ændrer ved eksempelvis de store sociale problemer eller den skoletræthed, som mange unge møder et grundforløb med. Jeg mener tilsvarende, at den forventede kobling mellem uddannelse og arbejde, som ligger indbygget i erhvervsuddannelserne, (og som er et af argumenterne for, at erhvervsuddannelserne har en særlig funktion i forhold til restgruppen), er udfordret. Koblingen mellem uddannelse og arbejde er bl.a. udfordret, fordi udgangspunktet for en erhvervsuddannelse er et bredt grundforløb med både erhvervsfag og almene fag og ikke i udgangspunktet et bestemt arbejde i form af en læreplads. Med skoledelens mere og mere centrale placering er arbejdet blevet skubbet i baggrunden (se også Koudahl 2004a, s. 84). Jeg har desuden oplevet, at koblingen mellem uddannelse og arbejde er udfordret på eksempelvis HG og Bygnings- og Brugerservice, hvor undervisningsaktiviteterne i nogle tilfælde ligger meget langt fra de konkrete opgaver, som eleverne skal udføre, når (hvis) de kommer i lære. En risiko ved den manglende kobling mellem uddannelse og arbejde kan være, at eleverne oplever, at et erhvervsfagligt grundforløb er 'mere af det samme' (dvs. mere skole), fordi det ikke nævneværdigt adskiller sig fra den uddannelsesmæssige kontekst, som de kender fra folkeskolen – mere herom senere.

For at disse institutionelle logikker skal kunne vise sig, må der imidlertid også være nogle institutionelle aktører, der med deres praksis er med til at forme de institutionelle kulturer. Her er det vigtigt ikke at sætte lighedstegn mellem bestemte aktører og institutionen - ledelsen, lærerne og eleverne er alle med til at forme de institutionelle kulturer. Med en bestemt elevgruppe agerer lærere og ledelse på bestemte måder, ligesom eleverne forstår sig selv og deres uddannelsesdeltagelse på bestemte måder afhængigt af hvilken ud-

⁴⁹ I praksis påhviler det ikke erhvervsuddannelserne alene at tage hånd om og hjælpe den såkaldte restgruppe, eftersom daghøjskoler, produktionshøjskoler og andre socialpædagogiske institutioner gør et kæmpe stykke arbejde for dem, der har det allersværest.

dannelsesinstitution, de går på. Skal man forstå de institutionelle kulturer, må man altså også forstå relationen mellem de forskellige aktører.

Fastholdelse og frafald er en del af hverdagen

Det er i dag svært at forestille sig en ungdomsuddannelsesinstitution og i særdeleshed en erhvervsuddannelsesinstitution, der ikke forholder sig til og iværksætter tiltag rettet mod frafald og fastholdelse af deres elever. Dette skyldes ikke mindst det store politiske fokus, der er på frafald og fastholdelse (jf. kapitel 2 og afsnittet ovenfor – se også Katznelson 2009). Det stærke fokus på frafald og fastholdelse understøttes af argumenter om, at det på den ene side er til den enkeltes bedste (vi ved bl.a. at ufaglærte ikke opnår samme tilknytning til arbejdsmarkedet som faglærte – AE 2012b) og på den anden side, at øget gennemførelse sikrer landets fremtidige konkurrenceevne (vi kommer til at mangle kvalificeret arbejdskraft i fremtiden grundet den demografiske udvikling – Regeringen 2006). Udover det politiske fokus er der i dag en masse konkrete forpligtelser, som institutionerne skal leve op til. Erhvervsskolerne skal blandt andet lave en handlingsplan for øget gennemførelse⁵⁰. Frafald og fastholdelse er altså ikke kun en politisk 'varm kartoffel', det er også en praktisk og økonomisk problemstilling, som skolerne må forholde sig til og handle i forhold til. Skolerne er på den ene side forpligtet til at levere kvalificerede lærlinge til de virksomheder, de arbejder sammen med, for ellers gider virksomhederne ikke tage lærlinge i fremtiden. På den anden side er skolernes økonomi således skruet sammen, at de har økonomiske incitamenter til at holde på eleverne (jf. taxameterordningen – se også Jørgensen 2011a, s. 28). Fastholdelse og frafald er med andre ord en helt central problemstilling for erhvervsuddannelsesinstitutionerne, der uundgåeligt får betydning for praksis på skolerne. Så uafhængigt af om der er tale om udvikling af overordnede frafalds- og fastholdelsesstrategier eller mere konkrete forsøg på at udvikle metoder og værktøjer til at håndtere de unge, der går på uddannelserne⁵¹, er formålet at håndtere 95 % -målsætningen. Det er derfor interessant, hvorledes arbejdet med at fastholde og mindske frafaldet får betydning for de

⁵⁰ Udarbejdelsen af handlingsplaner for øget gennemførelse er lovfæstet som en del af opfølgningen på 'Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen' (<http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Erhvervsuddannelser/I-fokus-paa-erhvervsuddannelsesomraadet/Oeget-gennemfoerelse-paa-erhvervsuddannelserne>).

⁵¹ Her tænker jeg specifikt på det, der var tanken bagved Projekt Udvikling af en Brugerbåret Ungdomsuddannelse, nemlig gennem brugerinddragelse at afprøve nye undervisningsformer.

institutionelle kulturer og videre, hvordan det får betydning for elevernes deltagelse. Jeg vil i det følgende vise, hvorledes vigtigheden af at gennemføre en uddannelse former hverdagen på skolerne⁵².

Det første eksempel, som jeg vil trække frem for at vise, hvordan den institutionelle kultur får betydning for elevernes deltagelse, stammer fra et HG-forløb, hvor et af de bærende principper i fastholdelsesarbejdet har været at skabe et trygt socialt miljø i klassen. Intentionen var at skabe et klasserum, hvor eleverne trods deres forskelligheder og forskellige ønsker og behov følte sig velkommen og ikke mindst trygge. Det skal nævnes, at lærerne også arbejdede med andre tiltag (bl.a. med inspiration fra læringsstile), men jeg har valgt at fokusere på intentionen om at skabe et godt socialt miljø, hvorfor jeg ikke kommer yderligere ind på de andre tiltag velvidende, at de forskellige tiltag tilsammen udgør hverdagen på det pågældende HG-forløb. Måden hvorpå man forsøgte at skabe et trygt socialt miljø var dels, at der ved opstart var arrangeret nogle fællesaktiviteter, og dels at der på ugentlig basis var sat tid af til en slags 'klassens time', hvor problemer, konflikter og andre fælles anliggender blev diskuteret. Denne måde at samle klassen på var der mange elever, der synes godt om, idet de i modsætning til tidligere skoleforløb (primært med reference til folkeskolen) ikke havde oplevet at være en del af et klasse-/skolefællesskab. Med udtalelser som 'jeg taler med de fleste i klassen', og 'jeg har ligefrem lyst til at skulle i skole, det har jeg ellers aldrig prøvet', er det tydeligt, at et godt socialt miljø potentielt er et afgørende afsæt for elevernes velbefindende, og det for nogle kan være lige præcis det, der skal til for, at de møder op om morgenen og deltager i undervisningen. For andre elever synes det gode sociale miljø imidlertid ikke at have den store betydning. Eksempelvis var det ikke min oplevelse, at specielt en ung fyr med etnisk minoritetsbaggrund (Emir), var integreret i det sociale miljø. Ikke fordi han bevidst var blevet ekskluderet af de andre elever. Det synes nærmere at bunde i, at han ikke opfyldte lærernes uespliciterede krav om aktiv og konstruktiv deltagelse. Eksempelvis var han og en anden minoritetsdreng konstant i konflikt med lærerne og nogle gange også de andre elever, fordi de blev irriterede over, at den pågældende dreng og hans sidekammerat forstyrrede undervisningen. Problemstillingen er for mig at se ikke, at han har en minoritetsbaggrund, men nærmere at han ikke har accepteret en bestemt forventet opførsel (række hånden op, lave de opgaver lærerne stiller eleverne, etc. – se også Thomsen 2007). Så selvom han går i en klasse, hvor lærerne (og til dels eleverne) har

⁵² Nogle af disse eksempler illustrerer desuden, hvorledes man i projektet 'Brugerbåret ungdomsuddannelse' har arbejdet med fastholdelse.

arbejdet for at skabe et godt og trygt miljø, er han ikke del af det etablerede fællesskab: Han melder sig ud og bliver dømt ude. Han melder sig ud, fordi han konstant går imod institutionelle rationaler om, hvordan man er elev og han bliver dømt ude, fordi dem (lærerne og en stor andel af de andre elever) der er del af det trygge sociale miljø, ikke kan eller ønsker at rumme hans måde at være på. På denne måde bliver noget, der var tænkt inkluderende altså til eksklusion af bestemte måder at være elev på. Sagt på en anden måde så praktiserer han ikke den forventede/implicitte elevadfærd, og når han så heller ikke kan se meningen med de forskellige undervisningsaktiviteter (det var ham der ikke kunne se meningen med at arbejde med reklamer, når han skal stå i butik), efterlades han i en situation, hvor der ikke nogen gode grunde til at anstrenge sig for at deltage (lidt ligesom 'the lads', der i Willis' undersøgelse 'stemmer imod med fødderne' og forstyrrer undervisningen – se Willis 1977).

I forlængelse heraf kan Emirs uro også tolkes – som både Koudahl 2004a og Larsen 2012 er inde på – som en reaktion på den socialpædagogiske orientering, som forsøget med at etablere et trygt socialt miljø er udtryk for. Emir gider ikke rummes, og vil ikke have noget med de andre elever at gøre. Han vil have det sjovt med sin (side)kammerat, han vil sidde og kigge på hjemmesider, der viser fodboldresultater, og han vil drømme om store biler. I stedet for skal han arbejde målrettet med selvvalgte opgaver, og han skal rumme alle de andre elever, som han ikke er interesseret i. Så ligesom der er elever, der oplever det sociale miljø som en klar forbedring i forhold til tidligere skoleerfaringer, er der altså også elever, for hvem det opleves som meningsløst.

En anden orientering mod et socialt inkluderende miljø har jeg observeret på Bygnings- og brugerservice, hvor lærerne var meget optaget af at fastholde eleverne ved at tilbyde dem aktiviteter, der tog udgangspunkt i elevernes interesser. Eleverne fik eksempelvis mulighed for selv at vælge et projekt, som de under kyndig faglig supervision kunne arbejde med. Som beskrevet i kapitel 5, foregik størstedelen af undervisningen i den uge, jeg observerede i hhv. tekstil- og frisørværkstederne og var meget lidt koblet op på de kvalifikationer, der kræves indenfor de erhverv, som grundforløbet i Bygnings- og brugerservice kvalificerer til. Når jeg spurgte ind til, hvad lærernes strategi var, fortalte de, at mange af eleverne havde det svært, at mange af dem var uafklarede, og at det lokale arbejdsmarked ikke var specielt gunstigt, hvorfor de gav eleverne noget meningsfuldt at lave. For hvis ikke de gjorde det, så var der ikke nogen, der gjorde. Lærerne fortalte desuden, at de arbejder meget målrettet med at opbygge elevernes selvværd, som de oplever, var meget dårligt. Lærerne så det med andre ord som deres opgave at tage sig af de elever, der havde det svært, hvorved grundforløbet mere fik karakter af at være et socialt

tilbud end et grundforløb i Bygnings- og brugerservice. Denne praksis indeholder for mig at se en risiko for, at eleverne, i stedet for at blive kvalificeret og komme tættere på arbejdsmarkedet, holder fast i drømmen om at blive eksempelvis frisør, selvom der ikke er udsigt til at få en læreplads og dermed heller ikke til at kunne påbegynde grundforløbet (på grund af adgangsbe- grænsningen til frisøruddannelsen). Hermed betvivler jeg ikke lærernes vurde- ring af, at eleverne har dårligt selvværd, og at de mange forskellige opbyggen- de aktiviteter kan gavne eleverne på sigt. Som jeg har vist i kapitel 6 tyder det da også på, at der er flere af eleverne, der værdsætter, at de får mulighed for at arbejde med noget, der interesserer dem, og at det tilmed sker i en klasse, hvor de føler sig trygge. Min opmærksomhed er imidlertid rettet mod de uin- tenderede konsekvenser af den kulturelle praksis, og jeg vil derfor holde fast i, at den valgte fastholdelsespraksis, som ikke usandsynligt er blevet frempro- vokeret af kravet om højere gennemførelsesprocenter, mere har karakter af opbevaring end af kvalificering (se også Larsen 2012). Denne kritik er ikke rettet mod lærerne og får heller ikke nogen konsekvenser for dem, fordi man (som nævnt) har tilrettelagt forløbet, så det nu holder sig indenfor rammerne af Bygnings- og brugerservice. Når jeg fremhæver det her, er det imidlertid for at tydeliggøre, hvorledes en institutionel fastholdelsespraksis med en (velmenende) intention om at opbygge elevernes selvværd, også har betyd- ning for elevernes videre uddannelses- og arbejdsliv, idet der er en risiko for at de holder fast i (i forhold til det lokale arbejdsmarked) urealistiske drømme om at få en uddannelse og beskæftigelse indenfor hhv. frisør og beklædning.

Et tredje eksempel, som jeg vil udfolde i relation til, hvordan de instituti- onelle kulturer er formet af fastholdelsesrationaler og -praksisser, er den fast- holdelsespraksis, som lærerne på Mad til mennesker arbejder med. Konkret går fastholdelsesstrategien ud på at tilbyde praksisorienteret undervisning i en kombination med tilbud om 'omsorg'. Lærerne kalder det ikke omsorg over- for eleverne, men det fungerer i praksis sådan, at tolererordningen gør det muligt for lærerne at tage samtaler med eleverne, hvis der er et eller andet de har behov for at tale om. På denne måde går tilbuddet om omsorg og en for- troelig samtale ikke ud over de praktiske øvelser og den imiterede arbejdsmæs- sige virkelighed (som aktiviteterne i køkkenet er et eksempel på – jf. kap 5). Et eksempel på at lærerens omsorgsfuldhed og praksisorientering kan gå hånd i hånd er Niels, der fortæller om, hvordan lærerne supplerer hinanden godt og at han i den ene finder et fagligt forbillede ('Hun har meget faglig viden') og i den anden en omsorgsfuld voksen ('den jeg kan snakke personligt til'), der hjælper ham med de problemer, han måtte have (jf. kapitel 6 – 'Mere en per- son end lærertypen'). Denne omsorgsorientering ligner på mange måder for-

søgene på at etablere et trygt socialt miljø på HG. Der er dog den afgørende forskel, at det på Mad til mennesker ikke bliver på bekostning af en faglig og praktisk orientering – det er ikke rummelighed, der er det bærende princip, men derimod et tilbud, der står ved siden af de faglige aktiviteter. For at denne konstruktion mellem tilbud om faglig og praktisk orientering og tilbud om omsorg skal fungere, er det vigtigt at se på det forhold, at man på det pågældende grundforløb har valgt at slå to mindre hold sammen og derfor reelt har mulighed for en tolærerordning. Når jeg fremhæver tolærerordningen, er det ikke for at sige, at det ikke er muligt for én lærer at differentiere mellem elevernes behov eller for den sags skyld mellem at være omsorgsfuld og fagligt/praktisk orienteret (jf. afsnittet 'Anderledes' i kapitel 6). Pointen er her, at den måde man har valgt at organisere lærerne, så de er til stede begge to og dermed har mulighed for at supplere hinanden i forhold til deres kompetencer og i forhold til, hvordan og hvornår de er til stede i klassen. Man kan sige at den splittelse, som mange erhvervsskolelære oplever og giver udtryk for, at de kæmper med (se bl.a. Hersom 2011, Koudahl 2011 og Lippke 2011), mellem at skulle kvalificere eleverne fagligt til at komme i praktik og at rumme og yde omsorg for eleverne, delvist er placeret udenfor eller mellem de to lærere. De er så at sige fælles om at løfte de ofte modsatrettede opgaver. Det er min vurdering, ud fra den måde hverdagen forløber på og ud fra elevernes fortællinger om, hvordan de oplever og bruger lærerne, at tilbuddet om omsorg er uundværligt, samtidig med, at det ikke bliver det bærende princip og dermed tager fokus fra det faglige/praktiske. Man kan sige, at fastholdelsesrationalerne og -praksisserne holdes i skak af tolærerordningen og af køkkenkulturen – mere herom i forhold til de faglige kulturer. En sidste bemærkning i forhold til, hvorledes fastholdelsesrationalerne påvirker praksis, er, at lærerne på Mad til mennesker i den uge, hvor jeg observerede, afholdt individuelle samtaler med alle elever. Som jeg var inde på i kapitel 6, synes dette dog at være i konflikt med lærernes generelle praksis, idet de løbende var meget opmærksomme på eleverne og som beskrevet ovenfor af og til havde samtaler med eleverne, hvorigennem de havde en god fornemmelse for, hvordan eleverne havde det, og hvilke problemstillinger de stod overfor. De individuelle samtaler kan i dette lys tolkes som et eksempel på, hvor svært det kan være at 'undslippe' fastholdelsesrationalerne – underforstået at lærerne gennem samtalerne får viden om elevernes situation, der gør dem bedre i stand til at fastholde eleverne.

Formålet med de tre eksempler har været at vise, hvorledes fastholdelsesrationaler og -praksisser gennemsyrrer de institutionelle kulturer. Som vist er der på alle tre grundforløb tale om, at praksis orienteres omkring fastholdelse

af eleverne. Gennem etableringen af et trygt socialt miljø, gennem opbygning af elevernes selvværd og gennem omsorgsfuldhed forsøger lærernes at imødekomme elevernes (sammensatte) behov for støtte. Men som eksemplerne også har vist, er der forskel på, hvordan tiltagene opfattes af eleverne, og hvad de betyder for elevernes deltagelse. Hvor etableringen af et trygt miljø på den ene side fordrer nogle elevers deltagelse, følelsen af at være del af et fællesskab og af at være tryk, er der tilsvarende en risiko for, at rummeligheden bliver for meget for nogle elever, hvorfor de gør modstand og forstyrrer undervisningen. Med en god balance mellem omsorgsfuldhed og praksisorientering synes det derimod at være lykkedes for lærerne på Mad til mennesker at holde fast i en faglig orientering og kun i det omfang, det er nødvendigt, at træde ind med samtaler og omsorg.

Skolelogik – accept eller modstand?

Som jeg argumenterede for tidligere i dette kapitel, er uddannelse gradvist selvstændiggjort og har i en vis udstrækning sin egen interne logik, der fremstår selvfølgelig for nogen, mens den synes meningsløs for andre. Bourdieu betegner denne interne logik for et felts *illusio*⁵³ (Bourdieu og Waquant 1996). Formålet med referencen til Bourdieus begreb om *illusio* er ikke at foretage en feltanalyse for herved at beskrive uddannelsesfeltets *illusio*. Jeg vil derimod bruge begrebet til at pege på det, man kunne kalde for en institutionel *illusio*, der handler om, at uddannelse er godt, at alle skal have en uddannelse, og at fagene i sig selv er interessante. I forlængelse heraf er der elever, der på den ene side acceptere disse interne logikker uproblematisk, mens andre frustreret kæmpe imod dem, fordi uddannelse synes umiddelbart meningsløs – de sidste kunne man argumentere for, har ikke accepteret den institutionelle *illusio*. Jeg vil med et par eksempler fra HG vise, hvorledes eleverne hhv. accepterer og kæmper imod de institutionelle selvfølgeligheder.

I kapitel 6 har jeg i forbindelse med ansvarlighed vist, hvordan eleverne oplever en forestående eksamen som konkret motiverende for at tage sig sammen. Eksempelvis fortæller John, at han jo lige så godt kan tage sig sammen, for nu skal han snart til eksamen, og her vil han godt klare sig godt. Det forestående møde med et af uddannelsessystemets klareste sorteringsmekani-

⁵³ Koudahl: 'Bourdieu taler om, at der i feltet eksisterer noget, som feltets agenter er enige om, er væsentligt at kæmpe og strides om, at der til feltet knytter sig specifikke indsatser og gevinster, og at der til feltet knytter sig legitime midler, med hvilke agenterne kan forfægte indtagelsen af en given position. Deltagelsen i feltet er betinget af anerkendelsen af feltets "illusio".' (Koudahl 2004a, s. 18-19)

nismer (eksamen) gør, at John begynder at tage sig sammen. Man kan sige, at han har indset, hvad det handler om, og nu er der ikke anden udvej, han må lære at tage sig sammen. At tage sig sammen synes imidlertid ikke at være helt let, da der også er andre ting, der trækker i Johns opmærksomhed. Et andet eksempel er Ralf, der har accepteret et andet af uddannelsessystemets selvfølgeligheder, nemlig at uddannelse har til formål at kvalificere til arbejdsmarkedet, og hvis ikke han arbejder hårdt (og forbliver et godt menneske), så er det meningsløst at tage en uddannelse. Umiddelbart har Ralf en anden determination i sine fortællinger om sig selv og ansvarlighed, end John har, men fælles for dem er, at de ved og har accepteret, at de potentielt må foretage nogle nødvendige 'ofringer' i form af fravalg af det, der er forbundet med lyst (John) og 'synd' (jf. Ralfs noget dramatiske beskrivelse af sig selv som et dårligt menneske, der ikke kunne modstå fristelser). Det er så at sige værdifuldt at kæmpe for at få et godt resultat til eksamen og at komme ud på arbejdsmarkedet og få et godt arbejde.

Heroverfor står nogle, som jeg vil argumentere for, ikke har accepteret uddannelsessystemets selvfølgeligheder. Eksemplet er ligeledes hentet fra kapitel 6 ('Det går bare ad helvedes til') og beskriver sammenstødet mellem elevernes manglende accept af feltets illusio og lærerens accept heraf. For læreren er det indlysende vigtigt at kunne tale tysk, det er et spørgsmål om almen dannelse, og hun har en klar forventning om, at eleverne gør, hvad læreren siger. En selvfølgelighed der må ses i forlængelse af, at hun har investeret store dele af sit liv i både tyskfaget og i at være lærer. På den anden side er det overhovedet ikke indlysende, hvorfor tysk er vigtigt for eleverne. Måden, hvorpå eleverne demonstrerer deres manglende forståelse, er ved at gå til kamp mod læreren – de gør det modsatte af det læreren forventer af dem og forsøger at få hende til at opgive dem.

Skole mellem uddannelsessystem og arbejdsmarked

Noget af det, der er karakteristisk ved det danske erhvervsuddannelsessystem, og som var stærkt medvirkende til at udløse Carl Bertelsmann prisen i 1999 og titlen som 'verdens bedste erhvervsuddannelses' (Juul og Jørgensen 2004), er vekseldannelsesprincippet, altså at uddannelserne både består af skoleundervisning og oplæring i en virksomhed – med andre ord erhvervsuddannelsernes placering mellem uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet. Men med til denne vekseldannelsesmodel hører også, at erhvervsuddannelserne har en dobbeltfunktion, nemlig at de på ene side er leverandør af kvalificeret arbejdskraft til arbejdsmarkedet, og på den anden side at den er en samfunds-

institution med forpligtelse til at løfte en social opgave i form af at løfte 'de svageste' unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse (jf. kap. 2). Men hvilke praksisser afføder det at være i denne mellemposition, og hvad betyder det for elevernes deltagelsesmuligheder?

Som nævnt er uddannelse praktisk talt uundgåelig for unge, om de er motiverede eller ej (jf. bl.a. Ungepakke 2). Uddannelse og skole kommer i den forbindelse til at være en meget stor del af unges liv. Mange unge vælger imidlertid en erhvervsuddannelse for (hurtigere) at komme ud på arbejdsmarkedet (Katznelson og Pless 2006). For elever, der er motiveret af at komme ud på arbejdsmarkedet, kan det imidlertid opleves som et problem, når de oplever at blive behandlet som elever frem for at blive behandlet som myndige voksne – dvs. nogen der kan tage ansvar for sig selv. Man kan sige, at der er en risiko for, at de fagligt motiverede elever resignerer (jf. Marie, der vil være konditor).

Som jeg var inde på tidligere, kan koblingen mellem de konkrete undervisningsaktiviteter og arbejdsmarkedet forekomme utydelig for nogle elever, og det kan derfor være svært at se, hvorfor man skal deltage, eller hvad man konkret kan få ud af at deltage. Et eksempel herpå er en HG-time, hvor en ung fyr ikke kan se, hvad det har med 'butik' at gøre, når de i dansktimen enten skal analysere reklamer eller selv lave reklamer. Et andet eksempel er fra Bygnings- og Brugerservice, hvor eleverne indimellem får lejlighed til at arbejde i hhv. tekstilværkstedet eller i frisørsalonen. Lærernes argument for denne tilrettelæggelse af undervisningen er, at det giver eleverne mulighed for at lave noget, de synes er sjovt. Problemet er imidlertid, at eleverne med stor sandsynligvis ikke får job (eller i første omgang praktikplads) indenfor tekstil eller frisør, og at de på den måde fastholdes i et urealistisk karriereønske, eftersom grundforløbet i Bygnings- og Brugerservice er rettet mod beskæftigelse indenfor servicesektoren (rengøring og vedligeholdelse).

Institutionelle aktører

Det er en helt central pointe i det anlagte skolekulturelle perspektiv, at der ikke kan sættes lighedstegn mellem aktør og kultur, så ledelsen, lærerne eller eleverne er med andre ord ikke synonym med hhv. institutionel, faglig eller ungdomskultur. Det er dog ikke det samme, som at ledelse, lærer og elever er ubetydelige i forhold til, hvorledes de forskellige kulturelle arenaer kommer til udtryk og praktiseres. Eksempelvis er det ikke uvæsentligt, om lærerne er fagligt engagerende og herigennem inspirerer eleverne, eller om lærerne er i stand til at skabe rytme og faste rammer om en kaotisk hverdag.

Selvom elevernes deltagesmuligheder er endt med at være omdrejningspunkt for afhandlingen, var jeg i observationsperioden og i den første bearbejdning af mit materiale meget optaget af lærerkulturer og vil for en kort bemærkning vende tilbage til dette perspektiv. Lærerne er som skitseret ovenfor afgørende for skolekulturerne, idet de rammesætter undervisningsaktiviteterne, ligesom de kan være en betroet voksen, som eleverne kan gå til med problemer, der ikke direkte vedrører skolen. Lærerne er som skolekulturer udspændt mellem forskellige arenaer. Lærerne er for de flestes vedkommende fagligt uddannet og har efterfølgende gennemført pædagogikum for erhvervsskolelærere (enkelte af de lærere, jeg har observeret, er dog uddannet folkeskolelærere), hvilket betyder, at de bringer et fag ind i skolen på baggrund af nogle specifikke erfaringer, de har gjort sig på arbejdsmarkedet som faglært. Eksempelvis vil en lærer med baggrund i en detailvirksomhed trække nogle bestemte erfaringer med ind i salg og service-undervisningen, ligesom en kok, der har arbejdet på forskellige restauranter, trækker på sine erfaringer, når han/hun skal lære eleverne om, at tid og præcision er afgørende for kokkefaget. På den anden side bliver lærerne hurtigt en del af en uddannelsesinstitution, når de bliver faglærere. De får lærerkollegaer, med hvem de diskuterer fastholdelse og frafald, undervisningsplaner og andre institutionelt forankrede problemstillinger, mens de spiser deres madpakker på lærerværelset. De er med andre ord både repræsentant for og udøver af en bestemt faglighed og de er lærere med fokus på fravær, afleveringer og undervisningstilrettelæggelse. Denne balance mellem at være faglig (faglært) og at være lærer (underviser) er imidlertid ikke altid lige let (Larsen 2012) og håndteres meget forskelligt af lærerne (se også Lippke 2011, Hersom 2011 og Koudahl 2011). Nogle lærere giver eksempelvis udtryk for, at de har været nødt til at etablere en 'terapeutisk grænse' for, hvor langt de vil gå ind i elevernes problemer, fordi de ikke føler sig fagligt klædt på til at håndtere disse, og fordi de oplever, at det er for hårdt hele tiden at engagere sig i elevernes problemer. På den anden side har jeg også oplevet lærere, der ikke åbner op for og giver eleverne mulighed for at henvende sig med deres problemer og i stedet for holder sig til at undervise i det, de har forberedt til den pågældende time.

Hvordan får institutionelle kulturer betydning?

Som vist gennem denne analyse af de institutionelle kulturer begrænses elevernes deltagelse i visse sammenhænge, mens de institutionelle kulturer i andre sammenhænge åbner op for inklusion og deltagelse. En analytisk pointe bliver derfor, at den måde institution gøres på får betydning for elevernes del-

tagelsesmuligheder, og at forskellige institutionelle kulturer 'tilgodeser' forskellige elever. Eksempelvis trives nogle elever med genkendelige rammer for hverdagen og med at være elev, mens andre trives ved at blive behandlet som voksne og ansvarlige. For at denne analytiske pointe ikke skal ende i ren relativisme, er det vigtigt at understrege, at det ikke er lige meget, hvordan institution gøres. Eksempelvis er der forskel på, hvor meget politiske målsætninger og individualiserede krav om uddannelsesvalg og -gennemførelse fylder på de forskellige grundforløb. Hvor der er flere eksempler på, at der forventes en vis ansvarlighed af eleverne på HG (med enkelte undtagelser), synes der at være en langt større forståelse for elevernes samlede situation på Mad til mennesker, når der stilles krav om at 'gøre det forventede' (eksempelvis korrekt håndtering af fødevarer, rengøring, etc.). Der er med andre ord forskel på, hvorledes dominerende uddannelsespolitiske og institutionelle rationaler slår igennem på grundforløbene og dermed også forskel på, hvilke deltagelsesmuligheder, de institutionelle kulturer åbner for.

Fagkulturer på tre forskellige grundforløb

På samme måde som det gjorde sig gældende omkring de institutionelle kulturer, vil jeg i forhold til de faglige kulturer forsøge at tydeliggøre de dominerende rationaler og praksisformer omkring fag og faglighed. Analysen af faglige kulturer er i særdeleshed vigtig for forståelsen af erhvervsuddannelserne, eftersom de – i modsætning til eksempelvis STX – er placeret mellem uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet (jf. kapitel 3). Hermed ikke sagt at fag og faglighed er irrelevant i relation til gymnasiet, der er blot tale om en anden faglighed (Jørgensen 2009). Det særlige ved de faglige kulturer på erhvervsuddannelserne er, at de er i direkte dialog med de dele af arbejdsmarkedet, som de kvalificerer til (bl.a. gennem de faglige udvalg), en stor del af lærerne er faglærte, ligesom hovedforløbs eleverne kommer tilbage til skolen med deres erfaringer og nye praksisser. Fagene, fagligheden og fagkulturerne er på denne måde ikke entydige, og det er derfor vigtigt for forståelsen af skolekulturerne betydning for elevernes deltagelsesmuligheder at få frem, hvad der er specifikt ved de forskellige fagkulturer, ligesom det er vigtigt at få frem, hvorledes disse hhv. muliggør og begrænser elevernes deltagelse på grundforløbene.

Som nævnt i kapitel 3 refererer og kvalificerer grundforløbene til forskellige dele af arbejdsmarkedet, og grundforløbene er derfor også tilrettelagt forskelligt. Hvor Mad til mennesker kvalificerer til beskæftigelse med fødevarer,

kvalificerer HG til et langt bredere spektrum af beskæftigelsesmuligheder. Bygnings- og brugerservice kvalificerer i og for sig til et relativt begrænset delarbejdsmarked, men som vi har set, er der ikke mange af eleverne, der går på uddannelsen fordi de drømmer om at blive rengøringsassistent. Pointen er her, at koblingen mellem uddannelsesaktiviteterne og altså de faglige kulturer er afgørende for elevernes deltagelse, og jeg vil gennem afsnittet vise, hvorledes denne kobling eller mangel på samme hhv. muliggør og begrænser elevernes deltagelsesmuligheder⁵⁴.

Brug for faglært arbejdskraft

En fremskrivning fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE 2009b) viste, at der frem mod 2019 vil mangle 45.000 faglærte. Selvom man må tage visse forbehold overfor en sådan fremskrivning, synes der ikke at være nogen tvivl om, at udviklingen på arbejdsmarkedet går i retningen af, at flere unge skal have en faglig uddannelse for at klare sig på arbejdsmarkedet. Spørgsmålet er dog, hvilken rolle erhvervsuddannelserne skal spille i forhold til at møde dette fremtidsscenarie.

Som jeg tidligere har været inde på, så står erhvervsuddannelserne med en dobbeltrolle, hvor de både skal være en erhvervskvalificerende institution og en inkluderende ungdomsuddannelsesinstitution. Denne dobbeltrolle har imidlertid været kritiseret specielt fra arbejdsgiversiden, der bl.a. har fremsat krav om, at erhvervsuddannelserne skal blive bedre til at uddanne til arbejdsmarkedsbehov – et argument der også var at finde i Globaliseringsrådets udspil i 2006:

Udviklingen på arbejdsmarkedet skaber løbende behov for nye uddannelser, som går på tværs af de historiske strukturer på arbejdsmarkedet. Hidtil har erhvervsuddannelserne været for langsomme til at sikre nye uddannelser til nye behov. (Regeringen 2006)

Hvor der, som vist i kapitel 2, har været fælles fodslag om, at flere unge skal have en kompetencegivende uddannelse, er der ikke helt samme enighed om, hvordan disse mål skal nås, og hvilken rolle erhvervsuddannelserne skal have i den sammenhæng. Skal uddannelserne i første omgang sørge for, at alle får en ungdomsuddannelse, eller skal de primært være leverandør af højt kvalifi-

⁵⁴ Det er vigtigt at nævne, at analysen af fagkulturer adskiller sig fra de etnografiske billeder ved, idet fokus i mindre grad er på 'hvad der foregår' (jf. kapitel 2) og i højere grad er på, hvorledes faglige kulturer har betydning for elevernes deltagelsesmuligheder.

ceret arbejdskraft i form af fagligt kvalificerede lærlinge? Dansk Industri er en af de organisationer, der problematiserer erhvervsuddannelsernes dobbeltrolle og peger bl.a. på, at samfundet gør unge en 'bjørnetjeneste', når de af UU sendes på en erhvervsuddannelse, som de har svært ved at gennemføre på grund af manglende grundlæggende færdigheder (DI 2011). Omvendt har eksempelvis indførelsen af grundforløbspakkerne i 2007 (se kapitel 2) trukket i den anden retning, nemlig mod at flere unge skal kunne rummes i erhvervsuddannelserne.

Med afsæt i denne udspændthed mellem på den ene side erhvervsorganisationernes krav om et højere niveau på landets erhvervsuddannelser (og dermed en klarere selektion) og den konkrete indretning af erhvervsuddannelserne på den anden side, vil jeg se på, hvilke betingelser fagligheden har på de tre forskellige grundforløb og altså give en karakteristik af de forskellige fagkulturer.

Mesterkok eller uafklaret

Som vist i kapitel 5 er en meget stor del af undervisningen på Mad til Mennesker tilrettelagt som praktisk undervisning, hvor eleverne får mulighed for at få 'beskidte fingre'. Det indebærer nogle gange, at eleverne laver velsmagende mad, at de brænder maden på, at de pynter et indbydende og appetitvækkende bord, eller at de sjusker med borddækningen. Denne praktiske orientering af undervisningen har dels til formål at give eleverne konkrete kvalifikationer, som de kan anvende fremadrettet, og så har den yderligere til formål at udvikle elevernes sociale kompetencer (eksempelvis samarbejdskompetence). Man kan sige, at de praktiske øvelser har til formål at forberede eleverne til arbejdet, tempoet, tonen i et køkken. Bagved denne orientering ligger et ønske om, at kvalificere de unge og gøre dem fagligt kompetente og altså påbegynde udviklingen af det, Rasmussen (2008) kalder for en høj fagidentitet. Det er imidlertid ikke alle elever – som vist i kapitel 7 – for hvem den praktiske undervisning understøtter deres uddannelsesmæssige orienteringer og faget og dermed bliver referencen til et bestemt delarbejdsmarked sekundært.

Jeg argumenterede i afsnittet om de institutionelle kulturer for, at man på Mad til mennesker formåede at opretholde en balance, eller adskillelse om man vil, mellem den faglige/praktiske orientering og den socialpædagogiske orientering. Jeg vil i forhold til de faglige kulturer blot tilføje, at der i den omsorg, som lærerne viser eleverne, ligger en mindre risiko for, at eleverne får et 'praksischock' (som man har kaldt det indenfor professionsforskningen – se Hjort 2004), forstået på den måde, at det er en anden logik, der gælder på ar-

bejdspladser, end den der hersker på erhvervsuddannelserne. Hvor der på erhvervsuddannelserne som vist er en orientering mod at inkludere (tage hånd om eleverne), handler det på virksomhederne i langt højere grad om at levere et produkt og tjene profit end at tage sig af den enkelte. Eleverne kan selvfølgelig være heldige og komme i lære i en virksomhed, hvor der er en køkkenchef eller en kok, der tager sig af eleven, men det er ikke nogen selvfølge. På den anden side kan man sige, at med omsorgsorienteringen er der en chance for, at lærerne kan være med til at skabe bevidsthed om, hvad der er svært, rose og anerkende eleven for det, vedkommende er god til og herigennem opbygge elevens selvværd. Kvalificeringen til et arbejde i kantine- eller restaurationsbranchen og opbygningen af elevernes selvværd er to forskellige orienteringer, der på den ene side er hinandens modsætninger og på den anden side kan supplere hinanden, idet succesoplevelser i køkkenet kan være med til at understøtte elevernes deltagelse.

Jeg var i kapitel 3 inde på, hvorledes udviklingen af en faglig identitet kan være fordrende for elevernes deltagelse (lyst til og engagement i at blive fagligt kompetente). Jørgensen påpeger ligeledes, hvorledes erhvervsuddannelserne har mulighed for at understøtte udviklingen af en faglig identitet, og hvori potentialerne består:

Erhvervsfaglige uddannelser giver muligheder for udvikling af stærke fagidentiteter, fordi uddannelserne er rettet mod velkendte positioner i samfundets arbejdsdeling, som de unge kan relatere sig til og identificere sig med (Heinz 1995; Rasmussen 1990; Smistrup 2004). Fag og faglighed gør det muligt for den enkelte at opleve selvværd i kraft af mestrings af opgaver, der har positiv værdi for andre, og som bidrager til samfundets velfærd. Udvikling af en stærk fagidentitet er vigtig for den enkelte, fordi den giver adgang til et fagligt fællesskab (arbejdsfællesskabet, faggruppen på arbejdspladsen eller den faglige organisation). [...] Endelig giver fagidentiteten et fundament for fortsat livslang læring og dermed fleksibilitet på arbejdsmarkedet (Christensen m.fl. 2009). (Jørgensen 2009, s. 14)

I udgangspunktet er jeg meget enig i Jørgensen analyse, men når jeg ser på de elever, jeg har talt med og tager deres relativt ringe udsigt til at få en praktikplads (der må siges at være afgørende for udviklingen af en faglig identitet) i betragtning, synes en fagidentitet at ligge langt ude i fremtiden for mange af eleverne. Mit empiriske grundlag gør det desværre ikke muligt at se på, hvor grundforløbs eleverne er nu – om de har fået praktikplads, eller om de er i gang med et andet grundforløb; men jeg vil alligevel tillade mig at stille spørgsmål ved, om størstedelen af dem i dag har en praktikplads indenfor et

af fødevarerhovedforløbene (jf. den store mangel på praktikpladser – se AE 2011a).

Hvor nogle elever, som vist i analysen af elevernes fortællinger om uddannelsesvalg, er helt afklaret omkring, at det er kok, de vil være (eksempelvis Niels), er der andre, for hvem grundforløbet mere har karakter af at være afklarende. I den forbindelse så vi, at de praktiske øvelser på den ene side blev brugt som begrundelse for, at Amanda blev bekræftet i, at Mad til mennesker alligevel var noget for hende, selvom hun kun en måned inden uddannelsesstart havde besluttet sig for, at det skulle være Mad til mennesker i stedet for et sabbat-/arbejdsår. I kontrast til Amandas afklaringsproces står Marie, der i mødet med madlavningen gradvist bliver mere og mere overbevist om, at hun ikke skal være kok – det er kager og konditorfaget, hun brænder for. Om end man kan argumentere for, at Marie har en relativ snæver opfattelse af, hvad hun får ud af (eller rettere ikke får ud af) den brede indføring til køkkenfagene, så er både Maries og Amandas fortællinger eksempler på, at det konkrete, håndgribelige, sanselige – man kunne kalde det for fagets genstandsmæssighed – hjælper eleverne til at få en klarere fornemmelse for, hvad uddannelsen fører til. Der er selvfølgelig ikke et et-til-et forhold mellem aktiviteterne på skolen, og det eleverne kommer til at lave, når de skal i praktik og senere i arbejde, men det giver dem et kvalificeret indblik i de beskæftigelsesmuligheder, som grundforløbet kan føre til.

Et arbejde indenfor servicefagene?

Der kan være flere årsager til, at faget ikke står centralt i Bygnings- og bruger-service. Som nævnt kan det hænge sammen med orienteringen mod at fastholde og opbygge eleverne. Men det kan også hænge sammen med det forhold, at lærerne ikke selv har en erhvervsfaglig baggrund i et servicefag, men derimod er uddannet og har arbejdet med de kreative fag, som eleverne prøvede kræfter med, da jeg observerede klassen. En anden forklaring kan være, at service ikke er en lige så klart afgrænset faglighed, som hhv. frisør eller skrædder er. Grundforløbet i Bygnings- og brugerservice har med andre ord ikke en specielt etableret og afgrænset faglighed, hvorved dets grænser og genkendelighed bliver sværere at få øje på for eleverne.

En anden pointe i forhold til relationen mellem en servicefaglighed og de andre fagligheder, der konkurrerer om elevernes opmærksomhed, er, at det potentielle arbejde i forlængelse af Bygnings- og brugerservice ikke synes at have samme status som eksempelvis frisør. Hvor de elever, der prøvede kræfter med frisørfaget, så frisørarbejdet som et spændende, smart, moderne og

vigtigt erhverv, var de modsat tavse omkring et potentielt job som service-medarbejder. Det samme gjaldt for de elever, der syede på forskellige projekter. Når jeg spurgte ind til deres fremtidsdrømme, var servicefagene fraværende til fordel for drømmen om at blive designer eller skrædder. Når eleverne alligevel giver udtryk for, at de er glade for at gå i klassen, kan det hænge sammen med lærernes orientering og praksis omkring at give eleverne succesoplevelser gennem de forskellige praktiske øvelser i værkstederne. I den forbindelse har Pless en pointe om, at: 'Succesoplevelser og mestringserfaringer er i høj grad med til at give de unge tro på, at de kan lykkes med uddannelse – og fungerer som en væsentlig positiv drivkraft i de unges livs- og uddannelsesforløb.' (Pless 2009, s. 148). Så selvom elevernes succesoplevelser ikke er koblet til de jobmuligheder, som grundforløbet kvalificerer til, kan succesoplevelser potentielt give eleverne lyst og mod på at fortsætte. Det er ligeledes en pointe, at succesoplevelserne kommer til at stå i kontrast til elevernes erfaringer fra folkeskolen, der for flere af de interviewede har budt på nederlagsoplevelser. Anerkendelsen fra lærerne i forbindelse med et veludført stykke arbejde, kan med andre ord have en positiv indflydelse på elevens deltagelse.

I forlængelse af den stærke omsorgsorientering på Bygnings- og brugerservice mener jeg, at det er væsentligt at spørge, om formålet med grundforløbet overhovedet er at kvalificere eleverne til et job indenfor servicesektoren, eller det primært er at løfte eleverne til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse. Som nævnt er det pågældende grundforløb i dag rettet til, så det er i overensstemmelse med bestemmelserne for Bygnings- og brugerservice. Jeg vil imidlertid argumentere for, at det arbejde lærerne gjorde i forhold til den elevgruppe, jeg observerede og interviewede, kan vise sig at være afgørende for elevernes muligheder for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Jeg mener desuden, at praksis på Bygnings- og brugerservice peger på, at der kan være unge, der har brug for at få opbygget selvtillid, få troen på sig selv, og på at de kan lykkes i uddannelsessystemet, inden de er klar til at blive fagligt kvalificeret til et bestemt delarbejdsmarked. Jeg vender tilbage til denne pointe i kapitel 8.

Forberedelse til et merkantilt arbejdsmarked eller afklaring?

De jobmæssige muligheder, eller i første omgang praktikmuligheder, som HG fører til, er mange, eftersom et afsluttet HG-forløb kvalificerer til så forskellige hovedforløb som detail, kontor, handel, finans og sundhedsservicesekretær. Måske derfor er der mange af de interviewede HG-elever, der er lidt

uklare om, hvad de vil bruge uddannelsen til ('noget med butik, tror jeg'). Der er imidlertid også elever, der har en helt klar idé om, hvad de vil bruge uddannelsen til, hvilket dels kommer til udtryk som del af deres karrieredømme (Ralf) eller som et ønske om at arbejde med noget, de har interesse for (Jonathan der gerne vil arbejde i spejdersport eller Fona) og Mark ('jeg kan godt lide mode'). Denne forskel mellem dem, der har en idé om, hvad de vil bruge uddannelsen til, og dem der er uafklarede, er interessant, fordi jeg mener, at det siger noget om den måde, eleverne opfatter HG på og altså om den faglighed, som HG tilbyder eleverne. Som jeg kort var inde på i kapitel 3, dækker det danske ord fag over flere forskellige betydninger (almene (skole)fag, erhvervsfag og faglig organisering). Jeg vil i forhold til HG argumentere for, at der er to kategorier fag: der er de almene (akademisk/boglige) fag, og der er erhvervsfag. I gruppen af almene fag kan nævnes dansk, engelsk, tysk (det er ikke alle de HG-klasser jeg har fulgt, der har tysk), IT og samfundsfag, mens erhvervsfagene eksempelvis tæller erhvervsøkonomi og salg og service. Hertil kommer der en række valgfag, der fordeler sig mellem almene og erhvervsfag (eksempelvis design, psykologi og kommunikation). Som jeg var inde på i analysen af lærernes undervisning, er det tydeligt, at eleverne synes godt om undervisningen, når der er klarhed i forhold til, hvad fagene og undervisningen kan bruges til, mens uklarhed modsat risikerer at demotivere nogle elever. Her er det oplagt, at der er en større opgave forbundet med at tydeliggøre anvendeligheden af fagene dansk, tysk og engelsk i en fremtidig arbejdsituation, end det er tilfældet med erhvervsøkonomi og salg og service. I den forbindelse er Pless og Katznelsens (2007) pointe om, at mange unge, der vælger en erhvervsuddannelse ikke vælger en uddannelse, men et arbejde, central. Pointen er i forhold til HG-fagene, at når sammenhængene ikke er givet i undervisningen, så påhviler det den enkelte selv at lave koblingerne. Hvis eleverne så oven i købet ikke er sikre på, hvad de vil efter grundforløbet, bliver det endnu sværere selv at lave koblingerne. Et godt eksempel herpå er Emir, der ikke kan se koblingen mellem at arbejde med reklamer i dansktimerne og at stå i butik (selv fortæller han i interviewet, at han godt kunne tænke sig, at arbejde i forsikringsbranchen). Den direkte kobling til en arbejdsvirkelighed, som erhvervsuddannelserne ofte fremhæves for at have indbygget (se bl.a. Jørgensen 2009), er altså ikke nødvendigvis tydelig for eleverne og specielt ikke for de mere uafklarede elever.

Emir er imidlertid ikke den eneste, der ikke har en præcis/afgrænset idé om, hvad han vil bruge HG til. Der er som vist i afsnittet om valg af uddannelse i kapitel 6, en del HG-elever, der ser HG som en mulighed for at blive afklaret i deres uddannelses- og arbejdsønsker. En undersøgelse fra 2009 lavet

af analysefirmaet New Insight og Uddannelsesnævnet (for Undervisningsministeriet) peger ligeledes på, at der er mange, der bruger HG som et springbræt til noget andet. En af undersøgelsens resultater er, at over halvdelen (56 %) af dem, der ikke fortsætter på hovedforløbet (kun 40 % af alle, der påbegynder HG, fortsætter på hovedforløbet), hellere ville have en anden uddannelse – en gymnasial uddannelse eller en anden erhvervsuddannelse (New Insight 2009a). Lidt firkantet kan man altså sige, at HG i højere grad er en uddannelse, hvor eleverne kan blive afklaret, end det er en uddannelse, hvor eleverne ser sig selv som værende i gang med at danne deres faglige identitet som butiksassistent eller kontormedarbejder.

Faglige kulturer og fagidentitet

Ser vi på, hvilken betydning de faglige kulturer kan have for elevernes videre færd i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet, er det interessant for en kort bemærkning at skele til Preben Horsholt Rasmussens longitudinale studie af dannelsen af fagidentitet (Rasmussen 2008). Formålet med undersøgelsen har bl.a. været at vise, hvorledes dannelsen af en faglig identitet har afgørende betydning for faglærtes ageren på arbejdsmarkedet. I relation til erhvervsuddannelsernes betydning for udviklingen af en faglig identitet, argumenterer Jørgensen (2009) desuden for, at erhvervsfaglige uddannelser giver muligheder for '... udvikling af stærke fagidentiteter, fordi uddannelserne er rettet mod velkendte positioner i samfundets arbejdsdeling, som de unge kan relatere sig til og identificere sig med.' (Jørgensen 2009, s. 14). Jeg vil imidlertid argumentere for, at der på de tre grundforløb, jeg har studeret, er stor forskel på, om de 'velkendte positioner' nu også er så velkendte endda. Her er det imidlertid vigtigt at skelne mellem de tre grundforløb, idet Mad til mennesker adskiller sig markant fra de to andre grundforløb. Her må man sige, at der i lighed med Jørgensens pointe er tale om både velkendte og ikke mindst attraktive positioner, som de unge kan forholde sig til og stræbe efter. Anderledes ser det ud på Bygning og brugerservice. Som jeg har været inde på, er potentielle jobmuligheder i servicesektoren helt fraværende i elevernes overvejelser omkring deres fremtid. HG er i denne sammenhæng anderledes, idet det er et relativt bredt forløb, der kan føre til mange forskellige positioner og fagidentiteter. Og så alligevel synes der at være en vis genkendelighed, der måske i særdeleshed hænger sammen med elevernes forbrugsvaner, idet en praktikaftale og senere et arbejde i en tøjbutik eller en elektronikbutik synes at være værd at stræbe efter (om end arbejdstiderne nævnes som ulempe).

Ungdomskulturer

Ofte fremstilles unge (af politikere og opinionsdannere) som 'ugidelige, dovne og ubegavede' efterfulgt af 'nej, dengang jeg var ung, der var der andre boller på suppen'. Implicit i dette billede af unge ligger en forestilling om, at det primært er de unge, der har ændret sig (i modsætning til en forståelse af, at det er samfundet, der har ændret sig). Og selvfølgelig vil man kunne finde unge, der er dovne ligesom der er unge, for hvem det kan være svært at navigere i forhold til de mange valgmuligheder. Men der er også unge, der er dovne, men som har klare billeder af, hvilken uddannelse og hvilket job de ønsker sig, ligesom der er fagligt dygtige og flittige unge, der har svært ved at navigere i de mange valgmuligheder. Som jeg har vist med mine analyser i kapitel 6, og som også Pless og Katznelson (2007) og Jensen og Jensen (2005) påpeger, er det ikke nemt at være ung, fordi det er forbundet med til- og fravalg, at tage ansvar for sig selv etc. En øget individualisering i form af øget individuelt ansvar for egen uddannelse og livsmuligheder⁵⁵, sammen med en øget standardisering gennem bl.a. pligt til uddannelse (jf. Ungepakke 2), er med andre ord et vilkår for unge i dag og må tænkes med i forståelsen af elevernes deltagelsesmuligheder (se også Illeris et al. 2009).

Det er imidlertid også vigtigt at have øje for, at elevernes deltagelsesmuligheder også afhænger af, at skolerne iværksætter konkrete initiativer rettet mod (i forsøg på at imødekomme) 'ungdommen', ligesom elevernes konkrete praksisser påvirker skolekulturerne, hvorved eleverne altså også er med til at påvirke deres egne deltagelsesmuligheder (jf. Willis' analyse af 'the lads', der med deres anti-skolekultur er med til at distancere sig selv fra skolen – Willis 1977). Jeg var i kapitel 2 inde på, hvorledes kulturer bygger på fælles forståelser og meninger ('maps of meanings'), og hvorledes forskelle herimellem skaber differentieringer mellem kulturer. Pointen er her, at forskellige kulturelle fællesskaber påvirker skolekulturer forskelligt. Hvor nogle kulturelle fællesskaber kan virke forstyrrende for undervisningen (hvis eksempelvis et par elever har røget hash i en pause), kan andre være med til at skabe et godt socialt miljø i klassen (som når eleverne fredag eftermiddag planlægger weekendens festligheder for mandag morgen at samle op på festerne og byturene). Spørgsmålet er altså ikke, om eleverne selv og den ungdomskulturelle arena påvirker skolekulturerne, men hvordan de påvirker skolekulturerne, og det vil jeg udfolde i de følgende afsnit.

⁵⁵ Kravene til den enkelte øges, og personligheden bliver i stigende omfang noget, man alene er ansvarlig for. (Jensen og Jensen 2005)

Fællesskaber

Elevernes forskellige fællesskaber kan på den ene side være grundlaget for, at det bliver meningsfuldt at tage en uddannelse (at stå op om morgenen), mens disse fællesskaber på anden side kan være det, der gør, at uddannelse og fremtidsplaner bliver ligegyldige – 'livet skal leves nu og her'. For at kunne sige noget om, hvad fællesskaber betyder, er det afgørende at se på, hvad fællesskaberne centrerer sig om, og hvilken 'form' disse fællesskaber tager. Med form tænker jeg dels på samværsformerne og dels på, om der er bestemte fysiske rammer om fællesskaberne (et eksempel kunne være de fællesskaber, der opstår mellem rygerne, der benytter enhver lejlighed til at gå udenfor og ryge). Men med form tænker jeg også på, at mange fællesskaber varetages via mobilen (SMS), mens andre foregår virtuelt via sociale netværk eller eksempelvis spilplatforme. Det er dog et vilkår, at elevernes fællesskaber primært bliver dyrket i frikvartererne (med undtagelse af småsnakken i timerne og når eleverne eksempelvis spille computerspil i stedet for at arbejde med en stillet opgave) og i deres fritid. Eleverne bruger frikvartererne på at ryge, spille fodbold, snakke om fester, byture, knallerter, piercinger, spille computerspil, være på facebook eller smutte en tur på Mc'en (McDonalds). Eleverne er med andre ord sammen på deres egne præmisser i frikvartererne, og det er deres fælles interesser, der er omdrejningspunktet. Frikvartererne er det tidspunkt eleverne udveksler erfaringer og meninger og altså her, at elevernes 'maps of meanings' bliver udfordret, udvidet og bekræftet, og frikvarterer fungerer på denne måde som socialt kit mellem eleverne.

I en artikel fra 2010 argumenterer Ingholt, Sørensen, Curtis og Frank for, at den sociale organisering af skolelivet på erhvervsskolerne må tilrettelægges, så de sociale relationer styrkes, fordi det kan betyde, at de unge møder op hver dag. Med gymnasierne som kontrapunkt, argumenterer de for, de tekniske skoler bør gøre mere for at skabe et socialt liv for de unge (Ingholt, Sørensen, Curtis og Frank 2010). I lighed med denne pointe har jeg i min empiri eksempler, der viser, at det er en god ide at styrke de sociale relationer – eksempelvis siger HG-elever fra en klasse, hvor man har gjort meget ud af, at styrke det sociale miljø, at de ligefrem 'glæder sig til at skulle i skole'. Jeg har imidlertid også en del eksempler på, at eleverne selv etablerer meningsfulde fællesskaber, der måske ikke just gør sundhedsmyndighederne ellevilde, men som betyder noget for eleverne, og som skaber en god grund til at stå op om morgenen og tage i skole. Her tænker jeg selvfølgelig på rygerne, der i frikvartererne inhalerer nikotin og hælder cola ned i store mængder. Pointen er her, at de i al slags vejr står udenfor og griner, hygger sig og altså etablerer sociale relationer, som Ingholt, Sørensen, Curtis og Frank understreger vigtigheden

af. Illeris et al. (2009) pointerer ligeledes, at rygefællesskaber kan være en måde at lære de andre at kende på, og at sådanne fællesskaber altså kan have integrerende funktioner – risiciene ved at ryge bliver sekundære (Illeris et al. 2009, s. 242-43). Det skal ganske kort nævnes, at lige så meningsfulde (og hyggelige), som disse rygefællesskaber kan være, er de også eksklusive i den forstand, at de primært er for rygerne. Selvfølgelig kan ikke-rygerne gå med ud og gør det i nogle tilfælde også. Jeg vil dog blot nævne, at der var flere lejligheder, hvor der var elever, der sad indenfor og så ud på fællesskabet udenfor, og at det i den henseende er et noget mere selvregulerende fællesskab end den (fra skolernes side) sociale organisering, som Ingholt, Sørensen, Curtis og Frank efterlyser på de tekniske skoler.

Ud fra et argument om, at eleverne indgår i mange forskellige fællesskaber, der måske ikke, som man kunne ønske fra et institutionelt eller fagligt perspektiv, altid understøtter elevernes skolegang lige meget, men som for eleverne er meningsfulde, vil jeg vise, hvorledes fællesskaberne konkret påvirker elevernes deltagelsesmuligheder. Noget, der betyder meget, og som eleverne bruger meget tid på, er de sociale fællesskaber og specielt Facebook. Jeg har ikke været systematisk i min registrering af, hvor mange gange lærerne har sagt til eleverne, at de ikke skulle være på Facebook, men det forekom nærmest i hver lektion, hvilket må siges at være et tegn på, at eleverne bruger en del tid og energi på at opdatere deres profil og ikke mindst på at følge med i deres venners opdateringer. Omvendt er det også et udtryk for, at lærernes forståelse af, hvordan man bør deltage (være elev), støder sammen med elevernes forestilling heraf. Christensen og Tufte (2005) påpeger, at:

... mange lærere i dag - stadigvæk - er forholdsvis skeptiske overfor den teknologiske og mediemæssige udvikling og til tider har vanskeligt ved at se, hvorledes medicarbejdet kan praktiseres i skolen. Mange giver udtryk for, at medier og it virker forstyrrende ind på den pædagogiske dagsorden. (Christensen og Tufte 2005)

Samme tendens synes jeg at spore blandt nogle lærere på grundforløbene, altså dem der gentagne gange siger, at eleverne skal logge af Facebook. Jeg oplever imidlertid også, at der er lærere, der åbner sig op mod elevernes brug af Facebook, hvilket jeg ser som en erkendelse af, at der er andre vilkår for unges sociale liv og relationer i dag, end der var, da lærerne var unge. Konkret er der en af lærerne, der har oprettet en Facebook-gruppe udelukkende for eleverne, hvor han dels kan skrive fællesbeskeder, og hvor eleverne kan komme i kontakt med ham. Der kan retmæssigt gøres en masse indsigelser i forhold til denne måde at kommunikere med eleverne, bl.a. kan der være nogle pro-

blemstillinger i forhold til, om eleverne overser vigtige meddelelser eller mere generelt etiske overvejelser omkring hvad læreren får indsigt i, ligesom det stiller krav til hvor meget læreren er online. Jeg nævner det imidlertid her, fordi jeg mener, at det er et eksempel på, at elevernes måder at være sammen på, i stedet for at blive set som forstyrrende anerkendes som meningsfuldt for eleverne og benyttes i forlængelse heraf som en måde at kommunikere med eleverne på – på deres præmisser.

Modstand

I kapitel 6 analyserer jeg en tysktime, hvor det hele går galt (i afsnittet 'Det går helt ad helvede til'). Som vist mener jeg, at meget af konflikten handler om, at Kenny ikke kan se meningen med, at de skal have tysk og heller ikke har den store fidus til lærerens måde at tilrettelægge undervisningen på. Jeg mener imidlertid også, at optrapningen af konflikten kan have noget at gøre med den dynamik, der er mellem de 6-7 drenge, der kollektivt bliver smidt ud på gangen – en dynamik, der bliver antændt af det konfliktfyldte forhold til den specifikke lærer.

I den pågældende tysktime er det som om, der bliver lukket op for drengenes modstand mod skolen, og det bliver mere interessant at være i fælles opposition end at indordne sig. Modviljen mod tysk og den kedelige og uinteressante undervisning bliver så at sige til et fælles anliggende. I forhold til Willis' analyse af 'the lads' og deres anti-skolekultur, argumenterer han her for, at denne antikultur skaber og opretholder et alternativt socialt hierarki (overfor et akademisk/bogligt hierarki), hvorigennem 'the lads' tilegner sig sociale kompetencer, der i forhold til det arbejdsmarked de kommer ud på, viser sig nyttige (Willis 1977). En sådan anti-skolekultur vil jeg dog ikke mene, at drengenes modstand er udtryk for, eftersom de ikke i de andre timer og overfor de andre lærere er i opposition (i hvert fald ikke lige så aggressivt). Eksempelvis er det i denne klasse, at den primære lærer har brugt sommeren på at om-møblere lokalet og at vende op og ned på elev-lærer positionerne i lokalet – katederet står som nævnt modsat tavlen. I denne lærers time oplever jeg ikke, at drengene er i opposition til læreren – nærmere tværtimod. En af drengene der bliver smidt ud, Noah, der i interviewet fortæller, at han har siddet i fængsel flere gange, men nu har besluttet sig for at få en uddannelse og i den forbindelse er flyttet til en anden landsdel, for at komme væk fra sig gamle miljø, synes nærmest at være en dydselev. Han smiler når der er nogle af drengene, der laver ballade i timerne, men han deltager ikke og holder sig mest for sig selv. Det er imidlertid ikke tilfældet i tysktimen, hvor han ligesom de andre

drengene 'skruer op' for støjniveauet, så snart læreren vender ryggen til. At drengene lige netop i denne tysktid roter sig sammen og går imod læreren, mener jeg derfor siger noget om, at følelsen af meningsløshed er stor. Selvfølgelig kan der være elementer af 'medløberi' i sådanne situationer, men i dette tilfælde synes følelsen af meningsløshed at være kollektiv.

Jeg mener, at forklaringen på, hvorfor drengene oplever meningsløshed, skal findes i kombinationen mellem den måde undervisningen er tilrettelagt på og den manglende kobling mellem tyskfaget og elevernes forestillinger om et fremtidigt arbejdsliv, idet disse to forhold potentielt bekræfter eleverne i, at skole ikke er interessant, at specielt faget tysk ikke er interessant, og at de er trætte af *igen* at skulle mindes om, at de ikke kan finde ud af skolen (der er flere af drengene, der siger, at de ikke gider, når læreren beder dem om at læse op eller oversætte). At man fra skolens side reagerer på lærerens ønske om, at få en ekstra lærer på, når hun har denne klasse i tysk, løser umiddelbart lærerens problemer med at skabe ro og gennemføre sin undervisning, men jeg mener ikke, at det løser det grundlæggende problem, at nogle elever – her en mindre gruppe drenge – oplever tyskfaget (og potentielt også andre fag) som meningsløse, ligesom de oplever, at den måde undervisningen er tilrettelagt på, ikke er interessant og slet ikke relevant i forhold til det arbejdsmarked, de er i gang med at kvalificere sig til.

Mellem 'bekymringsfrihed' og ansvarsfuldhed

Som vist i analysen af ansvarlighed er der flere elever, der taler flertydigheder frem i forhold til ansvarlighed, fremtidsplaner og deres egne uddannelsesforløb. Det interessante ved disse flertydigheder er, at de er udtryk for den situation, som eleverne står i, og som de må forholde sig til. På den ene side er de – som vist i forhold til de institutionelle kulturer – formet af deres skolegang og dominerende rationaler om ansvarlighed. Samtidig giver de til tider udtryk for en vis lethed og bekymringsfrihed i forhold til deres fremtidige livs- og arbejdsmuligheder. Et eksempel herpå er Amalie, der tidligere har gået på HG, men nu er elev på Bygnings- og brugerservice:

Amalie: Jeg har det meget med at skifte fag - jeg tror, at jeg har haft sådan 20 jobs, som jeg gerne vil have igennem mit liv, ikke også? Og så på HG har jeg skiftet job seks gange. Det var sådan noget: Så vil jeg være tatovør og så vil jeg være frisør og så vil jeg... Det skifter hele tiden. Så tog jeg det lidt som om, at jeg kunne finde ud af, hvad jeg ville samtidig med, at jeg tog min uddannelse. Det kunne jeg ligeså godt.

Den sidste kommentar vidner om, at hun, som de fleste unge efterhånden (jf. analysen af de institutionelle kulturer), har accepteret, at hun *skal* have en uddannelse. En uddannelse til hvad er dog mere usikkert. Hun synes ikke at tage det så tungt ikke at vide, hvad hun gerne vil arbejde med; det er noget, hun kan finde ud af hen ad vejen. Hun virker heller ikke bekymret for, at nogle af hendes uddannelses- og arbejdsdrømme vil tage hende lang tid at realisere, om end hun på et tidspunkt ville være journalist, hvilket hun dog droppede, fordi det ville tage 'ti år' (underforstået at så lang tid ville hun alligevel ikke bruge på at få en uddannelse).

Den øgede individualisering af ungdomslivet og ikke mindst unges uddannelsesvalg og -liv, som megen forskning har udpeget som et afgørende træk ved unges liv i dag (se bl.a. Koudahl 2004a, Hansen 2009, Illeris et al. 2009, Larsen 2012), giver sig til kende i mine interview ved, at der er rigtig mange elever, som fx Amalie ovenfor, der taler om, at de har været omkring rigtig mange uddannelsesvalg, og flere elever har også prøvet kræfter med forskellige grundforløb. Det at stå (mere eller mindre) alene med overvejelserne omkring uddannelsesvalg og hvad disse valg fører til, kan synes uoverskueligt. For mange kan valget af et erhvervsfagligt grundforløb derfor også ses som en måde at udskyde det svære valg. Selvfølgelig vælger de retning, men der er flere der giver udtryk for, at de ikke er sikre på, at det er butiksassistent eller kok, de vil være – som en af eleverne på Mad til mennesker siger: 'Det er jo altid godt at kunne lave mad'. En del elever bruger på denne måde grundforløbene som del af deres afklaringsproces, hvilket ses i deres til tider manglende engagement i undervisningen. Det er specielt på HG, at denne tendens er fremherskende (jf. min henvisning til, at kun ca. 40 % af dem, der påbegynder et HG-grundforløb, fortsætter på hovedforløbet – New Insight 2009a).

Som vist er der mange modsatrettede forhold, som eleverne skal forholde sig til og mange (mulige) fællesskaber, som de kan finde mening med – det er et vilkår ved at være ung og på vej i uddannelsessystemet (se også Pless 2009). På samme måde som forskellige institutionelle og faglige kulturer er det, er forskellige ungdomskulturer og forskellige fremherskende rationaler og praksisser indenfor disse med til at forme skolekulturerne. Eksempelvis er det med til at skabe et andet fællesskab og et andet klasserum, når eleverne sidder og kommunikerer med hinanden og andre på Facebook. Hermed ikke sagt at eleverne lærer 'dårligere' eller 'mindre' end i de gode gamle dage. Der er imidlertid ingen tvivl om, at det påvirker den måde, eleverne er sammen på, og det skaber irritation blandt nogle lærere (fordi det gør man bare ikke, når der er undervisning), hvilket alt sammen påvirker undervisningssituationen.

Kulturelle modsætninger

Som vist gennem dette kapitel er der stor forskel på de dominerende rationaler, de forskellige praksisser, og på hvad der er meningsfuldt indenfor de tre kulturelle arenaer. Eksempelvis kan der være stor forskel på, om et grundforløb er socialpædagogisk orienteret og herved giver eleverne mulighed for afklaring, eller om der er en stærk faglig orientering på et grundforløb, hvorved eleverne får mulighed for faglig kvalificering og så småt kan begynde at danne en faglig identitet, som de så kan videreudvikle, når de kommer i praktik.

Det er som vist ikke kun mellem de forskellige grundforløb, at splittelsen mellem forskellige rationaler viser sig. Modsætningerne viser sig også 'i' den enkelte elev. Eksempelvis er der elever, der på den ene side taler et stærkt institutionelt rationale om vigtigheden af uddannelse frem, samtidig med at vedkommende kæmper en kamp mod de mere lystbetonede dele af ungdomslivet (at gå i byen, spise og leve usundt). Selv stiller han det op som en kamp mellem det 'gode' og det 'dårlige' mennesker. Andre er mere uafklarede og kæmper med at finde ud af, hvad de vil efter grundforløbet, som når John er usikker på, om han skal fortsætte i det merkantile spor eller han skal 'skifte spor' og begynde på pædagogassistentuddannelsen. Jeg mener, at disse 'kampe' er udtryk for elevernes forsøg på at orientere sig i grundlæggende ambivalente situation, hvor de selv skal finde meningen med deres orienteringer.

Udover at vise grundforløbenes sammensatte karakter, her jeg også i dette kapitel peget på nogle af de deltagelsesmuligheder, som de forskellige kulturelle arenaer åbner for. Det er her en pointe, at eleverne orienterer sig forskelligt efter forskellige rationaler og praksisser. Der er mange elever, der er meget optaget af de praktiske øvelser og deltager engageret i de aktiviteter, der er koblet til en genkendelig arbejds kontekst og genkendelige arbejdsidentiteter. For andre er det afgørende, om de kan komme op om morgenen, at der er et godt socialt miljø i klassen, og at de kan tale med deres klassekammerater.

8 Skolekulturer og deltagelsesmuligheder

Som vist gennem afhandlingen er grundforløbene i høj grad karakteriseret ved deres sammensatte karakter. Det gælder både konkret erhvervsuddannelsernes placering mellem uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet, og det gælder som vist skolekulturerne, der er spændt ud mellem forskellige kulturelle arenaer. Men hvad betyder det egentligt for elevernes deltagelse, at skolekulturerne er sammensatte, og hvad er det for deltagelsesmuligheder, de forskellige skolekulturer tilbyder eleverne? For at svare på det vil jeg i dette konkluderende kapitel vise, hvorledes en analyse af skolekulturer dels tydeliggør sammenstødene mellem modsatrettede rationaler og praksisser og dels tydeliggør, at der i praksis også medieres mellem forskellige kulturelle rationaler og praksisser. På den måde bliver det gennem skolekulturbegrebet muligt at se, hvordan de indbyggede modsætninger og sammenstød er grundlaget for elevernes deltagelse. Jeg vil i min gennemgang af skolekulturerne på de tre grundforløb fremhæve de mest markante sammenstød og vise, hvorledes de henholdsvis muliggør og begrænser elevernes deltagelse.

Inden jeg gør det, vil jeg dog kort vende tilbage til udgangspunktet for min analytiske model, nemlig de tre kulturelle arenaer. I forhold til at sige noget om skolekulturerne betydning for elevernes deltagelsesmuligheder er det nemlig centralt, at de kulturelle arenaer er forankret i hhv. et selvstændiggjort skolesystem, arbejdsmarked, ungdomsliv. Pointen er her, at de hver især trækker i skolekulturerne på erhvervsuddannelserne, samtidig med at der indenfor hver af de kulturelle arenaer er kampe mellem forskellige rationaler og praksisser. Eksempelvis er de institutionelle kulturer splittet mellem et meriterings- og sorteringsrationale og et inklusions- og fastholdelsesrationale. Når jeg tydeliggør skolekulturerne sammensathed, peger det ligeledes på nogle bredere samfundsmæssige sammensatheder, der altså også får betydning for elevernes deltagelsesmuligheder.

Institutionel inklusions- og afklaringskultur

Centralt på HG står et institutionelt rationale om at være elev og om at meritere nogle for uddannelsessystemet implicite krav om ansvarlighed. Hertil kommer, at HG på mange måder er individualiseret, hvilket de mange forsøg på at etablere et trygt socialt miljø i grundforløbsklasserne må ses som modvægt til. Samtidig er de forskellige forsøg på at etablere trygge rammer for eleverne også udtryk for et andet centralt institutionelt rationale, der er knyttet til uddannelsessystemets inkluderende funktion, som i stigende grad har fået betydning for erhvervsuddannelserne i takt med politiske målsætninger om, at en større andel af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse. Den faglige kvalificering til bestemte delarbejdsmarkeder må til gengæld siges at være trængt på HG, mens de almene fag, eller måske mere rammende: skolefag som dansk, engelsk og samfundsfag, synes at fylde meget i hverdagen, hvilket bl.a. kommer til udtryk i elevernes manglende forståelse for, hvad disse fag skal bruges til.

Et af de centrale sammenstød mellem forskellige kulturer på HG er mellem elevernes brug af HG som afklaring i forhold til valg af uddannelse og job og et institutionelt rationale om, at unge skal hurtigt igennem uddannelsessystemet. Her må elevernes afklaringsforsøg ses som en måde at håndtere et individualiseret uddannelsespolitisk og samfundsmæssigt rationale, der presser eleverne til at påbegynde og gennemføre en uddannelse (Walther 2006). Mens nogle bruger grundforløbet som en 'snæver' afklaring i forhold til de hovedforløb, som grundforløbet kvalificerer til (mest hyppigt mellem kontor og detail), er der andre, der bliver afklaret i forhold til at ville afprøve andre uddannelsesmuligheder, eksempelvis gennem et praktikophold (jf. Johns overvejelser om at begynde på pædagogassistentuddannelsen). Denne 'afklaringskultur' kommer til udtryk i kommentarer som 'måske noget med butik', men den underbygges også af de relativt mange boglige skolefag, som giver uddannelsen en mindre erhvervsfaglig toning, sammenlignet med andre erhvervsuddannelser og hjælper på den måde ikke eleverne til at danne klare billeder af, hvad uddannelsen kan bruges til. Den manglende kobling mellem de konkrete undervisningsaktiviteter og det arbejdsmarked, som HG kvalificerer til, er med andre ord ikke tydelig for en del elever, hvilket gør det svært at se meningen med uddannelsen (og specielt de boglige fag). Om det er i dansk, hvor det eksempelvis ikke er tydeligt, hvorfor de skal arbejde med reklamer, eller det er i tysk, hvor de skal læse og oversætte en tekst om Berlin, er det en pointe, at det kan være svært for eleverne selv at lave koblingen til,

hvad de potentielt kan bruge undervisningen til, hvorved det i og for sig bliver meningsløst at deltage i undervisningen (se også Pedersen 2009).

Skolekulturerne på HG er dog mere end afklaring og manglende kobling til arbejdsmarkedet. Som vist igennem analyserne er der HG-elever, der er meget motiveret for at få en praktikplads i en butik eller på et kontor, og der er eksempler på, at specielt de merkantile fag har et potentiale for at understøtte denne motivation. Her har det dog stor betydning, om lærerne 'gør' erhvervsøkonomi eller salg og service på en måde, der ikke vækker minder om en undervisningspraksis, som eleverne kender fra folkeskolen. Er lærerne i stand til at gøre undervisningen interessant og relevant (og gøre det på en 'anderledes' måde), åbner det for, at eleverne kan deltage som fagligt kompetente i stedet for blot som elever, hvilket synes at være motiverende for en stor del af eleverne. I den forbindelse er der flere elever, der giver udtryk for, at de gerne vil være 'forretningsmænd og -kvinder', hvilket jeg tolker som et udtryk for, at de i udgangspunktet er orienteret mod et merkantilt arbejdsmarked og derfor potentielt også ønsker at kvalificere sig her indenfor. Lidt firkantet kan man sige, at HG er karakteriseret ved, at der er meget 'skole' og mindre 'erhverv' (erhvervsfag/arbejde), hvilket er problematisk i den henseende, at eleverne giver udtryk for, at det er i de erhvervsnære fag (eksempelvis salg og service og erhvervsøkonomi), at de kan se koblingen til det arbejdsmarked, som de er i gang med at kvalificere sig til. Det kan altså konkluderes, at HG-elever i for ringe grad tilbydes at deltage i fagligt meningsgivende og meningsfulde aktiviteter, og at HG's 'status' som afklaringsuddannelse synes at være tæt forbundet med netop en manglende erhvervsfaglig orientering. Når det på HG i for ringe grad lykkes at koble til et potentielt arbejdsmarked og mulige fagidentiteter, så 'adskiller' HG sig ikke tilstrækkeligt fra folkeskolen eller gymnasiet. Det er et problem, fordi HG har nogle klare potentialer for at være et alternativ for unge, der er motiveret for at komme ud på det merkantile arbejdsmarked, eksempelvis som butiksassistent.

Institutionel opbevarings- og selvværdsopbyggende kultur

Som vist gennem de tre analysekapitler er et institutionelt rationale om inklusion af sårbare elever afgørende for praksis på Bygning- og brugerservice. Gennem praktiske øvelser og succesoplevelser i forlængelse heraf er formålet at opbygge elevernes selvværd, hvorved lærerne håber, at kunne gøre eleverne

parate til at gennemføre hvis ikke Bygnings- og brugerservice så en anden uddannelse. Orienteringen mod at opbygge elevernes selvværd må ses som et forsøg på at åbne op overfor elevernes levede liv og de problemstillinger, som eleverne trækker med ind i skolen. Når jeg imidlertid ikke mener, at servicefaglige kulturer står stærkt på Bygnings- og brugerservice, er det fordi andre fagligheder – tekstil- og frisørfagligheder – står stærkt, og fordi jeg mener, at inddragelsen af tekstil- og frisørfaglighederne må ses som forsøg på, at 'nærme' sig en ungdomskulturel arena, hvor stil og mode er noget af det, eleverne finder sammen om og finder mening med. Gennem de forskellige praktiske øvelser inddrages eleverne, og de deltager ofte meget engageret i de forskellige projekter, men eleverne kvalificeres ikke formelt til et frisør- eller tekstilarbejdsmarked, og jeg vil derfor argumentere for, at eleverne fastholdes i uddannelses- og arbejdsønsker, der ikke nødvendigvis er urealistiske, men som har dårlige udsigter.

Orienteringen mod at give eleverne succesoplevelser støder i nogle tilfælde sammen med elevernes udfordringer med at håndtere en institutionel individualisering, der kommer til udtryk som: 'Du må helt selv vælge, hvad du vil arbejde med', hvilket kan være svært for eleverne at afgøre, når de ikke i forvejen har et klart billede af, hvad de skal bruge uddannelsen til. Så når lærerne gentagne gange spørger, om eleverne har fundet ud af, hvad de vil arbejde med, er der en risiko for, at det minder elever om, at de ikke ved, hvad de vil, hvad de har lyst til, og at det i øvrigt også er deres 'egen skyld', at de ikke har en klar forestilling herom. At lade det ungdomskulturelle/lystbetonede fylde for meget, bekræfter potentielt blot de mere usikre og uafklarede elever i deres usikkerhed, i stedet for at skolen tilbyder eleverne at være en 'god anderledeshed' (jf. Ziehe 1989, se også Koudahl 2004a). Der er med andre ord tale om et sammenstød mellem en velmenende frihed til at vælge og en svær håndterbar individualiseret situation, som langt fra alle elever kan håndtere.

For de elever, der kan meritere friheden og muligheden for at arbejde med noget, de selv har valgt og selv synes er interessant, kan man sige, at der åbnes op for, at eleverne kan føle sig myndiggjorte og fagligt kompetente, eller som en elev selv formulerer det, at lærerne 'behandler dem som voksne' (underforstået at de får mulighed for at deltage i meningsfulde faglige fællesskaber). Oplevelser af at være blevet behandlet som voksen, myndig og fagligt kompetent, gør stort indtryk på eleverne og gør, at eleverne engagerer sig i undervisningen. Det skal dog nævnes, at elevernes selvværd ikke bygges op med enkelte succesoplevelser, og at lærerne hurtigt kan pille eleverne ned igen – eksempelvis ved at betvivle elevernes faglige dømmekraft.

Hvor de mange selvværdsopbyggende aktiviteter på den ene side ser ud til at opbygge eleverne og forberede dem til på sigt at kunne gennemføre et grundforløb og senere at kunne klare sig på arbejdsmarkedet, mangler der på den anden side et fagligt sigte med undervisningsaktiviteterne, og det bliver derfor uklart (for eleverne og for mig som udenforstående), hvad det er for et grundforløb, eleverne skal kunne gennemføre, og hvad det er for et arbejdsmarked, de skal ud på? For lige så tydeligt det er, at eleverne har brug for og værdsætter at blive keret om og få succesoplevelser, lige så tydeligt er det, at det ikke er serviceassistent, de ønsker at kvalificere sig til. Hermed får grundforløbet mere karakter af opbevaring end af faglig kvalificering. Jeg vil derfor konkludere, at Bygnings- og brugerservice på den ene side imødegår et svært håndterbart ungdomsliv og tilbyder eleverne meningsfuld deltagelse gennem praktisk mestring og ikke mindst opbyggende succesoplevelser (som på sigt kan få stor betydning for elevernes mulighed for at gennemføre en uddannelse), men at koblingen til en erhvervsfaglig kvalificering er fraværende, og at grundforløbet hermed mister sin værdi i forhold til at kvalificere eleverne til et arbejdsliv indenfor servicefagene.

Erhvervsfaglig omsorgskultur

De mange højtråbende kokke og restaurationsbranchens omdømme som en hård og stressende branche til trods er grundforløbet i Mad til mennesker kendetegnet ved, at et erhvervsfagligt kvalificeringsrationale og et inklusions- og omsorgsrationale går hånd i hånd. På den ene side er grundforløbet centreret omkring erhvervsfaglige aktiviteter i køkkenet eller restauranten, der dels giver eleverne mulighed for at bygge videre på en faglig interesse, der kan være vakt gennem et praktikophold eller lignende og dels giver mulighed for, at eleverne kvalificerer sig fagligt, mens tilbuddet om en personlig samtale om elevernes problemer på den anden side er et åbent tilbud. På denne måde åbnes der op for, at eleverne kæmper med forskellige problemstillinger, og at disse har betydning for elevernes tilstedeværelse (fysisk og mentalt) i klassen, dog uden at blive på bekostning af en faglig orientering.

En af grundene til, at det er muligt at være faglig og inkluderende på samme tid, må findes i det forhold, at der er en tolærerordning i den pågældende grundforløbsklasse, og at den ene lærer dermed kan have fokus på den enkeltes problemstillinger, mens den anden kan fortsætte den faglige undervisning. Denne dobbelte orientering mod omsorg og faglighed på Mad til mennesker vil jeg imidlertid argumentere for i lige så høj grad er en nødven-

dighed, som det er en bevidst pædagogisk strategi, eftersom lærerne skal håndtere en meget sammensat elevgruppe, hvoraf flere elever har en del problemstillinger at slås med. Lærerne gav i den sammenhæng udtryk for at være splittet mellem en social(pædagogisk) og en faglig orientering, hvilket jeg ser som en udfordring, der er tæt knyttet til erhvervsuddannelserne modsatrettede opgave med at inkludere, sortere og kvalificere. Så på trods af, at tolærerordning hjælper lærerne til at holde sammen på en sammensat hverdag, er lærerne udfordret, ligesom balancen mellem den faglige og inkluderende orientering er udfordret.

Fagligheds- og omsorgsrationalerne støder imidlertid i visse situationer sammen med et institutionelt rationale om fastholdelse, der eksempelvis kommer til udtryk ved, at lærerne udsætter eleverne for test (faglige og personlige) og efterfølgende arrangerer individuelle samtaler med eleverne for herved bedre at kunne iværksætte initiativer (om nødvendigt) overfor eleverne. Grunden til, at dette er interessant i forhold til elevernes deltagelsesmuligheder, er, at lærerne generelt har et meget godt indblik i elevernes samlede situation, og ikke mindst har de en god fornemmelse for, hvor eleverne ligger rent fagligt. Testen bliver hermed overflødig for lærerne, mens den for nogle elever bliver en påmindelse om deres manglende skolemæssige præstationer, som når nogle elever eksempelvis sidder lang tid efter, at deres klassekammerater har afsluttet testen, og stadigvæk kæmper med at stave sig igennem spørgsmålene. Hvor de erhvervsfaglige aktiviteter indeholder muligheden for, at elever med dårlige faglige kundskaber kan deltage fagligt kompetent, bliver testen en ubehagelig påmindelse om elevernes manglende kundskaber og producerer nederlagsfølelser og frustrationer.

Den stærke orientering mod kokkefaget (eller bredere en køkkenfaglighed) betyder, at langt de fleste elever deltager aktivt i de grupper, som de arbejder sammen med i køkkenet. Afgørende for elevernes deltagelse i de praktiske køkkenaktiviteter er, at der er en tydelig kobling til det arbejdsmarked, som de er i gang med at kvalificere sig til. Bortset fra en elev, der ønsker at blive overflyttet til bagerforløbet og på sigt uddanne sig til konditor, vurderer jeg, at eleverne kan se meningen med aktiviteterne, og at det er meningsfuldt at 'blive bedre' og potentielt kvalificere sig til en praktikplads og et arbejde i et køkken. Det kan altså konkluderes, at eleverne gennem en stærk erhvervsfaglig orientering tilbydes meningsfuld deltagelse, der er tæt koblet til det arbejdsmarked, som de er ved at kvalificere sig til. Denne faglige deltagelse giver eleverne mulighed for at være kompetente på områder, som de boglige fag ikke tilbyder (der er tale om skabende, kropslige og sanselige aktiviteter, der er knyttet til produktion af 'virkelige' produkter). Samtidig hermed bliver

der også taget højde for elevernes individuelle problemer og udfordringer. Modsat viser det sig, at en institutionel orientering mod fastholdelse i form af individuelle test har en tendens til at bekræfte fagligt svage elever i deres uddannelsesmæssige utilstrækkeligheder, hvorved de potentielt bekræftes i, at uddannelse ikke er noget for dem.

Muligheder og begrænsninger af elevernes deltagelse på tværs af skolekulturer

På tværs af skolekulturerne på de tre grundforløb vil jeg specielt fremhæve sammenstødene mellem de institutionelle og de faglige kulturer. I forlængelse af det stærke fokus på frafald og fastholdelse og de heraf følgende inkluderende opgaver, som er blevet pålagt erhvervsuddannelserne, må man sige, at specielt de faglige kulturer og altså den faglige kvalificering er trængte, til fordel for inkluderende omsorgsrationaler og -praksisser. Elevernes deltagelsesmuligheder begrænses på den måde af fraværet af muligheden for at koble de konkrete uddannelsesaktiviteter til fremtidige arbejdsidentiteter, og deltagelse i undervisningsaktiviteterne bliver i nogle tilfælde meningsløse for eleverne. Her skal der dog differentieres mellem grundforløbene, idet Mad til mennesker har nogle åbenlyse fordele i forhold til at lade fagligheden fylde, forstået på den måde, at det hele ikke kommer til at handle om inklusion og omsorg, men netop handler om faglig kvalificering til arbejdsmarkedet. Samtidig hermed åbner de stærke institutionelle rationaler omkring fastholdelse gennem inklusion og omsorg sig mod en individualiseret ungdomskultur og de ambivalente orienteringer, der knytter sig til at vælge og til at tage ansvar. Ved at gøre det til en rar oplevelse at komme i skole og ved at gøre det legitimt at snakke om sine problemer, inkluderer elever, der ikke tidligere har anset skole og uddannelse som noget for dem.

Til forståelse af elevernes deltagelsesmuligheder hører også, at det ikke kun er grundforløbene, der er udspændt mellem forskellige arenaer, det er eleverne også. Eksempelvis viser Ralf's 'indre kamp', at han på den ene side er meget bevidst og verbal omkring nogle rationaler, der ligger meget tæt op ad et institutionelt rationale om ansvarlighed. Som kontrast til denne stålsathed, står Ralfs attitude i timerne, hvor han sidder med høretelefoner i ørerne, mens han nærmest forsvinder ind i sin hættetrøje. Det er for Ralf ikke ligetil at være den seriøse unge mand, der holder en militær disciplin op for sit eget engagement i skolen. Han er måske nogle erfaringer rigere end de elever, der kommer direkte fra folkeskolen, men han er stadigvæk også en ung mand, der

sidder længe oppe om natten og spiller computer eller er sammen med kæresten. Han er, som mange af sine klassekammerater og andre grundforløbs elever, splittet mellem at tage sig sammen og gøre noget ved sin fremtid og at være ung, ubekymret og mest af alt at have lyst til at sove erhvervsøkonomitimerne væk. Udover at vise at elevernes praksis også er spændt ud mellem forskellige rationaler og meningsfuldheder, peger det også på, at det er for simpelt at tale om, at erhvervsskoleelever er for eller imod skole, eller at de skal tage sig sammen og få en uddannelse. For når en ung mand som Ralf, der på mange punkter er meget seriøs omkring sin uddannelse og arbejdsmæssige fremtid, er splittet og af og til udviser ligegyldighed overfor lærernes undervisning, er det ikke, fordi han ikke vil eller kan tage sig sammen – det er en ambivalent situation han står i.

Som jeg har vist, er det ikke kun pædagogikken, der tilbyder deltagelsesmuligheder, det er i høj grad også erhvervsfagets karakter og mulighederne for at lave praktiske øvelser, der kobler undervisningen (skolearbejdet) og det arbejde, som eleverne er i gang med at kvalificere sig til. Her adskiller Mad til mennesker og til dels Bygnings- og brugerservice sig fra HG. Hvor den umiddelbare meningsfuldhed på Mad til mennesker er koblet til, at maden skal spises af andre eller af eleverne selv, og at den (for det meste) smager godt, er den umiddelbare meningsfuldhed på Bygnings- og brugerservice koblet til at sy tøj til mindre søskende eller en festkjole til sig selv (om end disse aktiviteter intet har med Bygnings- og brugerservice har at gøre). En tilsvarende umiddelbarhed er sværere at få øje på HG, hvor både skolefagene (dansk, engelsk, samfundsfag etc.) og de erhvervsnære fag (erhvervsøkonomi og salg og service etc.) først og fremmest er abstraktioner. Selvfølgelig kan eleverne med udgangspunkt i egne erfaringer forholde sig til god og dårlig service, men de kan ikke føle på det. Hvor specielt Mad til mennesker har en genstandsmæssighed, som eleverne kan 'stikke fingrene i', er HG og de merkantile uddannelser i højere grad bundet op på kompetencer som at være servicemindet eller at kunne systematisere og danne sig overblik over eksempelvis kredit og debit. HG's manglende genstandsmæssighed, eller måske rettere abstrakte karakter (omdrejningspunktet er symboler, tal og tegn), er ikke en fejl ved HG, det er et vilkår, og sammenligningen tjener derfor også udelukkende til at påpege, at grundforløbene tilbyder forskellige deltagelsesmuligheder til forskellige elever.

Der gøres som vist forsøg på alle tre grundforløb med at imødekomme det særlige ved at være ung, herunder at eleverne står overfor et individualiseret uddannelseskrav. I den forbindelse er det vigtigt at have øje for, at eleverne er i en overgangsproces med indbyggede dilemmaer: Det er med andre ord

et vilkår, at enhver mulighed også er en begrænsning, og ethvert valg også er et fravalg. Det er et altså et grundlæggende vilkår for elevernes situation, som skolerne, hvor meget de end gør, ikke kan ændre ved. Hertil skal tilføjes, at dilemmaerne ofte vil være yderligere udtalte på erhvervsuddannelserne – sammenlignet med gymnasierne – eftersom erhvervsskoleelever på et meget tidligt tidspunkt skal træffe valg, der kan opleves som meget afgørende for fremtidige muligheder, hvilket kan forstærke følelsen af, at de begrænser deres fremtidige muligheder og af, at de har valgt 'for meget' fra. På den anden side vil jeg ud fra mine analyser argumentere for, at erhvervsuddannelserne har nogle særlige potentialer for at 'bygge broer' mellem at være indskrevet i en skole- og ungdomslogik til – via grundforløbene – gradvist at bevæge sig mod voksenlivet og arbejdsmarkedet. Som jeg har vist er det imidlertid langt fra altid, at dette potentiale udnyttes, og eleverne overlades derfor ofte til selv at håndtere de svære og sammensatte overgangsprocesser.

Gennem analysen har jeg ved flere lejligheder vist, hvorledes der er en stærk orientering mod et inklusionsrationale, der blandt andet kommer til udtryk i konkrete forsøg på at skabe et godt socialt miljø i klasserne. Jeg mener, at der heri ligger et potentiale for at mediere mellem et ungdomskulturelt rationale om at høre til et fællesskab og et institutionelt krav om uddannelsesdeltagelse. Konkret er der flere elever, der giver udtryk for, at de føler sig godt tilpas i klassen, og det synes derfor centralt, eftersom der er en del elever, der har meget at kæmpe med, at en forståelse af eleverne og et forsøg på at håndtere deres problemer ved at skabe et godt socialt miljø i klassen, kan være med til at skabe et meningsfuldt fællesskab og gøre, at eleverne kommer op om morgenen og i skole.

Jeg har igennem afhandlingen vist, hvorledes nogle samfundsmæssigt producerede problemstillinger fortættes i erhvervsuddannelserne – eksempelvis: individualisering, uddannelsespligt, en økonomisk krise, der bl.a. har medført mangel på praktikpladser og uddannelsernes samfundsmæssige dobbeltfunktion med at afstemme de individuelle behov med de samfundsmæssige (markeds-mæssige) behov. Disse problemstillinger kan ikke løses alene med pædagogiske tiltag, for det er vilkårene for lærernes arbejde og for elevernes uddannelsesdeltagelse. Modsat er svaret på sådanne problemstillinger imidlertid heller ikke at holde op med at udvikle erhvervsuddannelserne eller at lave traditionel skole forstået således, at erhvervsuddannelserne selvstændiggøres fra arbejdsmarkedet. Når jeg med min analyse af skolekulturerne på tre erhvervsfaglige grundforløb piller tingene fra hinanden, er det for at vise erhvervsuddannelsernes sammensatte karakter og at tydeliggøre, hvad der skaber sammenstød og dilemmaer. I forlængelse heraf viser jeg med min analy-

ser, at det er muligt at gøre noget, og at der er praksisser, der er bedre til at inddrage og få eleverne til at deltage end andre. Men det er en vigtig erkendelse, at man ikke kan forestille sig, at man på uændrede samfundsmæssige vilkår kan få skolerne til at fungere i den henseende, at alle får en ungdomsuddannelse (jf. den relativt stabile restgruppe) og at alle unge oplever en erhvervsuddannelse som meningsfuld.

Bidrag til forskning og praksis

Jeg indledte afhandlingen med at beskrive min intention om både at bidrage til forskning i unges uddannelsesdeltagelse og erhvervsuddannelsesforskningen og til de konkrete udfordringer, som erhvervsuddannelserne står overfor. Jeg vil derfor pege på, hvad jeg betragter som mine vigtigste bidrag.

Afhandlingen og konkret analysen af skolekulturers betydning for elevernes deltagelsesmuligheder på tre erhvervsfaglige grundforløb bidrager først og fremmest til (erhvervs)uddannelsesforskningen ved at tydeliggøre sammenstød mellem kulturelle selvfølgeligheder, hvilket må siges at være en udvidelse i forhold til andre kulturanalyser (jf. kapitel 3). Ved at analysere de erhvervsfaglige ungdomsuddannelser som udspændt mellem forskellige kulturelle arealer, bliver det nemlig muligt at forstå elevernes ofte modsatrettede orienteringer. Med analysen af de sammensatte skolekulturer placeres elevernes deltagelsesmuligheder desuden også i en samfundsmæssig og uddannelsespolitisk kontekst og tydeliggør relationen mellem dominerende uddannelsespolitiske rationaler og den konkrete praksis på grundforløbene.

I forhold til praksis bidrager afhandlingen til det praktiske arbejde med unge i erhvervsuddannelserne ved at gøre opmærksom på, at erhvervsuddannelserne har nogle potentialer for at 'bygge bro' mellem forskellige kulturelle rationaler og praksisser, og at elevernes deltagelse er tæt knyttet til oplevelsen af meningsfuldhed, at kunne se sammenhæng mellem de konkrete undervisningsaktiviteter og fremtidige praktik- og jobmuligheder og at uddannelse på den måde kan være andet end at sidde stille og lave lektier. Det gør jeg dels ved at vise skolekulturerne udspændthed og dels ved at fremhæve elevernes fortællinger om, hvad der opleves meningsfuldt eller meningsløst. Det er i forlængelse heraf væsentligt at være opmærksom på, at forskellige praksisser kan inddrage eleverne på forskellig vis. Det er ikke alle, der føler sig inkluderet af en socialpædagogisk orientering, ligesom eleverne deltager med forskelligt engagement i de praktiske øvelser.

Jeg mener at det valgte elev- og kulturperspektiv muliggør en nuanceret forståelse af unges uddannelsesdeltagelse, og at jeg gennem denne tilgang har formået at fastholde kompleksiteten i unges uddannelsesdeltagelse. Med kompleksitet følger desværre ikke enkle konklusioner. Mine analyser producerer ikke elevtyper, der kan matches med didaktiske modeller. For det første mener jeg ikke, at sådanne kategorier er anvendelige, og for det andet synes historien at vidne om at forsøg på at indrette uddannelserne efter almengjorte 'individualiserede unge' uden blik for diversiteten af konkret forskellige unge (jf. individualiseringen i Reform 2000) ikke ændrer nævneværdigt ved de problemer, som de har forsøgt at løse (jf. den betydelige indflydelse ideen om de frisatte unge havde på uddannelsespolitikken op gennem 90'erne – se også Koudahl 2004a). Jeg vil derfor holde fast i, at man med en forståelse og erkendelse af de erhvervsfaglige grundforløbs sammensatte skolekulturer og at elevernes deltagelsesmuligheder må forstås i relation hertil, har mulighed for at skabe erhvervsuddannelser, der potentielt både kan kvalificere og rumme de unge, der er i gang med en erhvervsuddannelse eller står overfor at skulle vælge en erhvervsuddannelse.

Kritisk refleksion

Ligesom mine analyser bidrager til både forskning og praksis, er der nogle begrænsninger forbundet med mine valg og dermed også de konklusioner, jeg kan drage på baggrund af mit materiale, og jeg vil derfor reflektere over mine valg og pege på, hvilke dele af problemkomplekset omkring unges uddannelsesdeltagelse i erhvervsuddannelserne, som jeg ikke har haft blik for.

Som beskrevet var det dels med udgangspunkt i et pragmatisk valg og dels et behov for at komme ud i felten og få indblik i de konkrete problemstillinger, at jeg meget tidligt tog på feltarbejde og ikke mindst traf et valg om, at følge alle de syv grundforløbsklasser, der var involveret i udviklingsprojektet, i en uge hver. Når jeg ser tilbage på dette valg, kunne jeg godt have tænkt mig, at have tilbragt mere tid i få udvalgte grundforløbsklasser, hvorved jeg potentielt kunne have fået endnu flere nuancer af hverdagen med i mine skolebilleder. Tilsvarende kunne det retrospektivt have givet nogle nuancer til analysen, hvis jeg havde været på mere end et Mad til mennesker og et Bygnings- og brugerservice grundforløb, ligesom jeg har været på flere forskellige HG forløb. Der var eksempelvis nogle særlige forhold omkring testen og de individuelle samtaler på Mad til Mennesker i den uge jeg var på besøg, ligesom eleverne på Bygning- og Brugerservice arbejde meget i syværkstedet og i

frisørsalonen i den uge, jeg observerede. Disse lidt specielle forhold kunne have været nuanceret, hvis jeg havde været på besøg en, to eller tre uger mere eller på et af disse to grundforløb på en anden skole. Efter at have indsamlet massevis af observationer og interviewet 26 elever, var jeg imidlertid af den opfattelse, at jeg havde så rigt et materiale, at jeg sagtens kunne sige noget om elevernes deltagelsesmuligheder og valgte i forlængelse heraf at anskue de uger, jeg havde observeret ude i klasserne, som 'normaluger', forstået således, at jeg i nogle tilfælde har observeret nogle ekstra(ordinære) aktiviteter, men at jeg i de uformelle samtaler i timerne og frikvartererne, samt i interviewene, har talt med eleverne om deres samlede oplevelse af at gå på et grundforløb og af skolen og uddannelsen i sin helhed. En sidste pointe i forhold til mit valg om at have empirisk fokus på grundforløbene er, at det er et andet billede af erhvervsuddannelserne, jeg har fået adgang til, end hvis jeg havde valgt at kigge på hovedforløbene eller uddannelserne i deres helhed (som vekseluddannelser med skoleundervisning og praksislæring i en virksomhed). Her ville mine analyser af eksempelvis de faglige kulturer sandsynligvis have set anderledes ud. Jeg valgte imidlertid at se på grundforløbene ud fra et argument om, at der er mange, der falder fra på grundforløbene, og at grundforløbene er den mest almindelige måde at påbegynde en erhvervsuddannelse. På den måde mener jeg stadigvæk at et særskilt blik på grundforløbene er vigtigt, om end jeg erkender, at der også er behov for at se på uddannelserne i deres helheder.

I forhold til det 'indefra-perspektiv', som jeg har anlagt i kapitel 6 (elevernes orienteringsforsøg), er dette et forsøg på at forstå det, der foregår på et erhvervsfagligt grundforløb fra elevernes perspektiv. Men med det anlagte indefra-perspektiv er der imidlertid forhold, som jeg har udgrænset – her tænker jeg eksempelvis på, at jeg i meget ringe grad beskæftiger mig med elevernes liv udenfor skolen, når de ikke er i skole, deres familiære og øvrige sociale relationer etc. Når jeg ikke analyserer disse forhold, er det ikke fordi jeg mener, at de er uvæsentlige i forhold til at forstå elevernes samlede situation, men fordi jeg har haft en specifik interesse i at undersøge, hvordan de orienterer sig i forhold til skole og uddannelse. Her er det desuden en pointe, at jeg ikke – i forlængelse af at jeg gennem analysen trækker på elevers individuelle fortællinger om deres skolegang, det de synes er svært, det der giver mening etc. – præsenterer 'personen bag eleven'. Herved er der nuancer mellem elevernes individuelle forskelligheder eller bredere de livshistoriske forskelle, der ikke kommer frem. Jeg har imidlertid valgt at bruge elevernes fortællinger som udtryk for mulige orienteringer under de givne forudsætninger (den kulturelle kontekst), hvilket jeg har gjort, fordi jeg mener, at det er vigtigt at vise,

at i en sammensat skolekultur, er det ikke nødvendigvis entydigt, hvilken betydning den enkeltes situation og forudsætninger har, ligesom det ikke er entydigt, hvilken betydning det, der er fælles for eleverne (fælles meninger/værdier), har for deres uddannelsesdeltagelse. Jeg mener, at jeg med de mange enkelte historier viser, at der er meget forskelligartede baggrunde, der kommer sammen i kontekst af et grundforløb, uden at det er entydigt, hvad de er sammen om. I modsætning til folkeskolen, hvor eleverne skal være der og skal lære dansk, engelsk, matematik, fysik etc., bruger nogle unge en erhvervsuddannelse til at blive afklaret, andre bruger den til at kvalificere sig til arbejdsmarkedet, mens der er elever, der ikke gider være der, men er indskrevet for at modtage SU. Det er med andre ord en selvstændig pointe, at der er stor mangfoldighed i de måder, hvorpå eleverne håndterer den konkrete uddannelseskontekst, hvilket jeg mener at få frem i kapitel 6.

En sidste pointe relaterer sig til det anlagte skolekulturelle perspektiv. Som modellen i kapitel 3 viser, overlapper de kulturelle arenaer andre kulturelle arenaer (felter), som jeg har valgt ikke at inddrage i min forståelse af, hvad der konstituerer skolekulturer på et erhvervsfagligt grundforløb. Hermed får jeg eksempelvis ikke blik for, hvad det er for nogle populær- eller konsumkulturer, som eleverne oplever som meningsfulde, og som kan være med til at forme deres forestillinger om fremtiden og ikke mindst, hvordan de ser sig selv som voksne, i arbejde etc. Tilsvarende får jeg kun i begrænset omfang blik for dominerende økonomiske/velfærdsstatslige eller arbejdsmarkedspolitiske rationaler. Hvor modellen viser de sammenhænge, hvorimellem skolekulturerne er udspændt i bred forstand, forfølger jeg i analysen primært de kulturelle arenaer, som de kommer til udtryk i kontekst af grundforløbene.

Ingen enkle løsninger

Mine analyser af elevernes deltagelsesmuligheder peger som vist på, at erhvervsuddannelsernes situation og dermed også de udfordringer, som erhvervsuddannelserne står overfor, er sammensatte, og jeg vil derfor argumentere for, at der ikke er nogen enkle løsninger på erhvervsuddannelsernes udfordringer. Denne pointe vil jeg understrege med to eksempler, der ligger udenfor denne afhandlings primære undersøgelsesfelt, men som er interessante, fordi de på forskellig vis repræsenterer en højere grad af adskillelse mellem de kulturelle arenaer, uden – vil jeg argumentere – at overskride de problemstillinger, der er forbundet med erhvervsuddannelsernes sammensatte skole-

kulturer. Konkret vil jeg kigge nærmere på genindførelsen af mesterlæren (Ny Mesterlære, Undervisningsministeriet 2010) og på produktionsskolerne.

Ser vi først på genindførelsen af mesterlæren i 2006 (Ny Mesterlære, se bl.a. Undervisningsministeriet 2010), er denne ment som et tilbud til praktisk orienterede uge. Konkret giver mesterlæren mulighed for at gennemføre det første år af en erhvervsuddannelse som praktisk oplæring i en virksomhed. Der aftales i den forbindelse en uddannelsesplan mellem virksomheden og elevens kontaktlærer på erhvervsskolen. I løbet af uddannelsen, skal eleven på skoleophold af varierende længde. I forhold til unge, der har svært ved at se sammenhængene mellem undervisningsfagene og de opgaver, som de potentielt kommer til at arbejde med i en virksomhed, mener jeg at mesterlæren indeholder nogle klare potentialer. Denne gruppe elever, vil potentielt kunne få stor gavn af at få et indblik i en konkret arbejdsvirkelighed (jf. Smistrups (2004) pointe om, at det er i mødet med et arbejdsfællesskab, at den faglige identitet formes) og altså indblik i, hvilke arbejdsopgaver, der er en del af at arbejde på et kontor, i en butik, i et køkken eller i en servicevirksomhed (jf. bl.a. Jonathan, John og Maries fortællinger om deres erfaringer fra en konkret arbejdsrelation). Omvendt løser ordningen ikke den problemstilling, som jeg har fremhævet i forhold til elevernes udfordringer med at håndtere et tidligt og individualiseret uddannelsesvalg. Mesterlæren er tværtimod en fremrykkel- se af dette valg og tilbyder ikke de unge muligheden for at prøve kræfter med forskellige fagligheder, på samme måde som grundforløbene gør. En anden problemstilling, der knytter sig til ordningen, er, at det kan være svært for elever, der ikke i forvejen har kontakt til potentielle praktikvirksomheder, at få en aftale om at påbegynde uddannelsen i en virksomhed på plads (jf. New Insight 2009b, s. 38). Mesterlæren er desuden orienteret mod faglige arbejdsfællesskaber, hvorimod den ikke på samme måde som grundforløbene er orienteret mod de unges behov for at indgå i sociale fællesskaber. Her tilbyder grundforløbene inkluderende fællesskaber, som for nogle elever synes at være det, der får dem op om morgenen (jf. en HG-elevs kommentar: ”jeg glæder mig ligefrem til at skulle i skole”).

Det andet eksempel, jeg vil komme ind på, er som nævnt produktionsskolerne. Med udgangspunkt i nogle gruppeinterview⁵⁶ jeg lavede med unge mænd på to forskellige produktionsskoler, vil jeg pege på, at den socialpædagogiske orientering har nogle potentialer i forhold til unge, der kæmper med oftest flere sammensatte problemstillinger (herunder sociale problemer som

⁵⁶ Endnu upubliceret arbejde foretaget sammen med Steen Baagøe Nielsen, hvor vi interviewede produktionsskoleelever om frafald, om produktionsskolen som alternativ og mere generelt om deres oplevelse fra uddannelsessystemet.

eksempelvis kriminalitet, misbrugsproblemer (nogle gange i form af selvmedicinering i forbindelse med ADHD), faglige problemer og selvværdsproblem). Eleverne giver nærmest samstemmende udtryk for, at det har været positivt at komme på produktionsskolen og opleve, at der er tid og omsorgsfulde voksne, der ser og hører dem, men som også sætter grænser. De unge mænds fortællinger blev ved flere lejligheder sat i kontrast til oplevelser fra forskellige erhvervsfaglige grundforløb, hvor de havde oplevet at bruge megen tid og energi på at få fat på læreren, fordi de eksempelvis var 50 elever om to lærere på et murerhold, og at lærerne tilmed 'ikke interesserede sig for eleverne'. Det, at der er tid til eleverne, og at der bliver lyttet til dem, har for mig at se nogle potentialer, som minder om de potentialer, jeg har udpeget på Bygnings- og brugerservice i forhold til at give eleverne succesoplevelser og opbygge deres selvværd. Men eftersom produktionsskolerne (endnu) ikke er formelt kompetencegivende uddannelser (jf. LBK nr. 456 af 23/05/2012, se også Produktionsskoleforeningens handlingsplan 2012 – 2013) og en central del af produktionsskolernes arbejde handler om at håndtere elevernes mange problemer, bliver det erhvervskvalificerende sekundært.

Lidt polemisk kan man sige, at hvor hhv. mesterlæren og produktionsskolerne (ligesom Bygnings- og brugerservice i øvrigt) løser et problem, skaber de hermed et andet problem. Lidt mere nuanceret er pointen, at hvor hhv. mesterlæren og produktionsskoler har stærke orienteringer mod hhv. en faglig kvalificering (mesterlære) og en socialpædagogisk indsats (produktionsskolerne), løser de ikke erhvervsuddannelsernes udfordringer med at 'spænde over' modsatrettede rationaler. Så på trods af potentialerne i hhv. mesterlæren og produktionsskolerne, mener jeg ikke, at løsningerne på erhvervsskolernes udfordringer skal findes i en 'adskillelse' af de sammensatte skolekulturer eller en 'dyrkning' af et bestemt rationale. Jeg mener derimod, at erhvervsuddannelsernes udfordringer kalder på en erkendelse af, at der ikke er én løsning, men at udfordringerne kan overskrides ved at ny- eller re-tænke udfordringerne. Her kan mesterlære, produktionsskoler, mentorordninger og praksisorientering etc. være en del af en række differentierede og ikke mindst meningsfulde tilbud til de unge, men de er ikke løsninger i sig selv.

Referencer

Andersen, Svend Aage 1997; Arbejderkultur i velfærdsstaten. SFAH (Selskab til Forskning i Arbejderbevægelsens Historie) Skriftserie, nr. 39

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) 2012a; Uddannelse går i arv fra forældre til børn, www.ae.dk

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) 2012b; Stadig flere danskere befinder sig på kanten af arbejdsmarkedet, www.ae.dk

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) 2011a; Rekordmangel på praktikpladser, www.ae.dk

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) 2011b; 200.000 unge uden uddannelse, www.ae.dk

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) 2011c; Unge uden uddannelse går en usikker fremtid i møde, www.ae.dk

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) 2009a; De unge falder fra ungdomsuddannelserne i tusindvis, www.ae.dk

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) 2009b; Behovet for ufaglærte falder med 190.000 de næste 10 år, www.ae.dk

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) 2008; Mangel på uddannet arbejdskraft i fremtiden, www.ae.dk

Beck, Steen og Paulsen, Michael 2011; Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursustilgange og klasserumskultur på HF og VUC, Gymnasiepædagogik, Nr. 80, 2011

Beskæftigelsesministeriet 2009; Unges uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet, Analyserapport, Beskæftigelsesministeriet

Bourdieu, Pierre 2007; Den praktiske sans, Hans Reitzels Forlag

Bourdieu, Pierre og Passeron, Jean-Claude 2006; Reproduktionen, Bidrag til en teori om undervisningssystemet, Hans Reitzels Forlag

Bourdieu, Pierre 1999; The weight of the world: Social suffering in contemporary society, Polity

Bourdieu, Pierre og Waquant, Loic 1996; Refleksiv sociologi, Hans Reitzels Forlag

Brown, Rikke, Vestergaard, Arnt L. og Katznelson, Noemi 2011; Ungdom på erhvervsuddannelserne - Delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber, Center for Ungdomsforskning, DPU (AU)

Brown, Tara M. og Rodríguez, Louie F. 2009; School and the co-construction of dropout, International Journal of Qualitative Studies in Education, 22, 2

Christensen, Bolette M. 1994; At interviewe for at lære, Undervisningsserien, Institut for Statskundskab, Københavns Universitet

Christensen, Finn, Shapiro, Hanne og Kjær, Folmer 2000; Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 34 – 2000, Undervisningsministeriet

Christensen, Finn og Hald, Lars (red.) 1977; Efg-lærlingeuddannelse og ungdomsuddannelse, Munksgaard

Christensen, Stine Sund, Jørgensen, Christian Helms og Hansen, Hanne Hvitfelt 2009; Faglighed i fremtidens tekniske erhvervsuddannelser – analyse af faglighedens rolle i unges karriereveje, Industriens Uddannelser

Christensen, Ole og Tufte, Birgitte 2005; Skolekultur – mediekultur – modspil og medspil? CVU København & Nordsjællands Forlag

Dansk Arbejdsgiverforening (DA) 2009; Arbejdsmarkedsrapport 2009, Ansvarshavende redaktør Karen Roiy, DA Forlag,
<http://www.da.dk/bilag/AMR09%2CArbejdsmarkedsrapport%202009.pdf>

Dansk Industri (DI) 2011; Forudsigeligt frafald svækker erhvervsuddannelserne, <http://di.dk/SiteCollectionDocuments/Opinion/Analysen%20-%20Forudsigeligt%20frafald%20sv%C3%A6kker%20erhvervsuddannelserne.pdf>

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 2007; Vejledning om valg af uddannelse og erhverv, Dansk Evalueringsinstitut

Davies, Jennie og Tedder Michael 2003; Becoming Vocational: insights from two different vocational courses in a further education college, presented at the British Educational Research Association Conference, Edinburgh, September 2003

Deißinger, Thomas 1998; Beruflichkeit als “organisierendes Prinzip” der deutschen Berufsausbildung, Markt Schwaben, Eusl Verlag

Engström, Christine 2009; Yrkeslärare, undervisning och yrkesdidaktik, i Didaktik för Yrkeslärare, Studentlitteratur

Friche, Nanna 2010; Erhvervsskolars evalueringspraksis intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne, Ph.D.-afhandling, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

Gulløv, Eva 2004; Institutionslogikker som forskningsobjekt, i Madsen, Ulla Ambrosius 2004; Pædagogisk antropologi, Hans Reitzels Forlag

Hall, Stuart 1996; Cultural studies: Two paradigms. In J. Storey (Ed.) What is cultural studies? Arnold

Hall, Stuart and Jefferson, Tony 1976; Resistance through rituals: Youth subcultures in postwar Britain, Hutchinson

Hansen, Erik Jørgen 2009; Ungdomsuddannelserne i historisk perspektiv, i Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 1, 2009 (Tema: Ungdomsuddannelserne – et politisk og pædagogisk problemfelt)

Hansen, Erik Jørgen 2003; Uddannelsessystemerne I sociologisk perspektiv, Hans Reitzels Forlag

Hansen, Jens Arnholtz og Koudahl, Peter (red.) 2007; Med Bourdieu i empirien – eksempler på praktisk empirisk arbejde, Forlaget Hexis

Hasse, Cathrine 2002; Kultur i bevægelse, fra deltagerobservation til kulturanalyse i det fysiske rum, Samfundslitteratur

Hastrup, Kirsten, Rubow, Cecilie og Tjørnhøj-Thomsen 2011; Kulturanalyse, kort fortalt, Samfundslitteratur

Haue, Harry 2009; En socialdemokratisk fiasko? Skole- og uddannelsespolitik i 1970'erne, i Arbejderhistorie, nr. 2, 2009

Heat, Sue, Brooks, Rachel, Cleaver Elizabeth and Ireland, Eleanor 2009; Researching Young People's Lives, Sage Publications

Hersom, Henrik 2011; Pædagogiske potentialer: en analyse af de tekniske læreres mulighedsrum i samspillet med eleverne, Ph.D. afhandling, Forskerskolen i livslang læring, Roskilde Universitet

Hjort, Katrin (red.) 2004; De professionelle, Forskning i professioner og professionsuddannelser, SL/Roskilde Universitetsforlag

Hjort-Madsen, Peder 2011; Skolekulturens selvfølgheder, i Jørgensen, Christian Helms 2011; Frafald i erhvervsuddannelserne, Roskilde Universitetsforlag

Hjort-Madsen, Peder 2008; Lærerarbejde i en multikulturel folkeskoleklasse – dilemmaer i et socialt og kulturelt sammensat lærerarbejde, integreret speciale ved Socialvidenskab og Pædagogik og Uddannelsesstudier, Roskilde Universitetscenter

Hodkinson, Phil, Anderson, Graham, Colley, Helen, Davies, Jenny, Diment, Kim, Scaife, Tony, Tedder, Mike, Wahlberg, Madeleine og Wheeler, Eunice 2007; Learning Cultures in Further Education, Educational Review, 59, nr. 4, 2007

Hodkinson, Phil, Biesta, Gert and James, David 2007; Understanding learning cultures, in Educational Review, Vol. 59, No. 4, November 2007, pp. 415–427

Hodkinson, Phil og Martin Bloomer 2001; Dropping out of further education, complex causes and simplistic policy assumptions, i Research Papers in Education, 16, 2

Hodkinson, Phil, Sparkes, Andrew C. og Hodkinson, Heather 1996; Triumphs and tears, young people, markets and the transition from school to work, The Manchester Metropolitan University Education Series, David Fulton

Rasmussen, Preben Horsholt 2008; Fra erhvervsuddannelse til arbejdsmarked, En delrapport om fagidentitet som drivkraft i arbejdslivet, Institut for Sociologi, Socialt Arbejde og Organisation, LEO-serien nr. 36, Aalborg Universitet

Humlum, Maria Knoth og Jensen, Torben Pilegaard 2010; Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser – Hvad karakteriserer de frafaldstruede unge? AKF Working paper

Hutters, Camilla 2007; Al den snak om uddannelsesvalg! Vejledningsforskning

Hutters, Camilla 2004; Mellem lyst og nødvendighed – en analyse af unges valg af videregående uddannelse, Ph.d.-afhandling, Forskerskolen i Livslang Læring Roskilde Universitetscenter

Højbjerg, Henriette 2009; Hermeneutik, Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne, i Fuglsang, Lars og Olsen, Poul Bitch (red.) 2009; Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne, På tværs af fagkulturer og paradigmer, 2. udgave, 4. oplag 2009 – opr. 2004, Roskilde Universitetsforlag

Håndværksrådet: Vejlederne skal vide lidt mere,
<http://hvr.dk/nyheder-og-analyser/old-nyhedsbreve/listning-af-nyhedsbreve/s%C3%B8gesresultater.aspx?PID=7941&NewsID=2189>

Illeris, Knud, Katznelson, Noemi, Nielsen, Jens Christian, Simonsen, Birgitte og Sørensen, Niels Ulrik 2009; Ungdomsliv, Mellem individualisering og standardisering, Samfundslitteratur

Ingholt, Liselotte, Sørensen, Betina Bang, Curtis, Tine og Frank, Vibeke Asmussen 2010; Unges perspektiver på fællesskaber og uddannelsesforløb på tekniske skolars erhvervsuddannelser, i Psyke og Logos, 2010, 31

Jacobsen, Michael Hviid og Kristiansen, Søren 1999: Hvor farligt er det farlige feltarbejde? En etisk-sociologisk belysning og problematisering af deltagende observation i socialt afsondrede miljøer, Sociologisk Arbejdspapir nr. 4, 1999, Sociologisk Laboratorium.

Jensen, Bente og Jørgensen, Per Schultz 1999; Social arv og kompetence - bidrag til en model, Arbejdspapir 5 om social arv, SFI

Jensen, Torben Pilegaard, Husted, Leif, Kamstrup, Anne Katrine, Haselmann, Søren og Daugaard, Sebastian Møller 2009; Unges frafald på erhvervsskolerne – Hvad gør de ”gode skoler”

Jensen, Ulla Højmark og Jensen, Torben Pilegaard 2005; Unge uden uddannelse, Hem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang? Socialforskningsinstituttet (SFI)

Jensen, Ulla Højmark 2001; Man skal være sig selv – teoretiske og empiriske belysninger af unges politiske univers, Ph.D. afhandling, Institut For statskundskab, Københavns Universitet

Juul, Ida og Koudahl, Peter 2009; Erhvervsuddannelsernes rolle: Ligeværdig ungdomsuddannelse eller et tilbud til restgruppen...?, i Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 1, 2009 (Tema: Ungdomsuddannelserne – et politisk og pædagogisk problemfelt)

Juul, Ida 2004; Erhvervsuddannelserne – et forsømt forskningsområde, i Tidsskrift for arbejdsliv, nr. 4 2004, side 11-24

Juul, Ida og Jørgensen, Christian Helms 2004; Forord til Tidsskrift for arbejdsliv, nr. 4 2004

Juul, Ida og Aarkrog, Vibe (red.) 2001; Tanker om eud-reformen – en pædagogisk og organisatorisk udfordring, Undervisningsministeriet

Jørgensen, Christian Helms, Koudahl, Peter, Nielsen, Klaus og Tanggaard, Lene (endnu ikke publiceret); Frafald og engagement, del af forskningsprojektet 'Fastholdelse af erhvervsskoleelever i det danske erhvervsskolesystem' – se <http://psy.au.dk/forskning/forskningsprojekter/forskningsprojektet-fastholdelse-af-erhvervsskoleelever-i-det-danske-erhvervsuddannelsessystem/>

Jørgensen, Christian Helms (red.) 2011a; Frafald i erhvervsuddannelserne, Roskilde Universitetsforlag

Jørgensen, Christian Helms 2011b; Fagligheden i erhvervspædagogikken, NCE 3

Jørgensen, Christian Helms 2009; Fra uddannelse til arbejde – ikke kun en overgang Tidsskrift for Arbejdsliv, årg. 11, nr. 1, 2009

Jørgensen, Christian Helms 2008; Et dansk regime for overgang fra uddannelse til arbejde? i Olofsson, Jonas og Panican, Alexander (red.) 2009; Ungdomars väg från skola till arbetsliv, Nordiska erfarenheter, Nordiska ministerrådet

Jørgensen, Christian Helms og Smistrup, Morten 2007; Erhvervsfagenes rolle i overgangen fra uddannelse til arbejde, Forskningsrapport, Institut for Psykologi og uddannelsesforskning, Roskilde Universitet

Jørgensen, Christian Helms 2005; De danske erhvervsuddannelser i komparativt perspektiv, Øje på uddannelse, LO

Katznelson, Noemi 2009; Hvorfor gennemfører kun 75 % af de unge en ungdomsuddannelse? i Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 1, 2009 (Tema: Ungdomsuddannelserne – et politisk og pædagogisk problemfelt)

Katznelson, Noemi og Pless, Mette 2006; Unges forestillinger om arbejde, i Tidsskrift for Arbejdsliv, årg. 8, nr. 3, 2006

Koudahl, Peter 2011; Erhvervsskolelærernes dilemma, i Jørgensen, Christian Helms (red.) 2011; Frafald i erhvervsuddannelserne, Roskilde Universitetsforlag

Koudahl, Peter 2008; Et feltanalytisk blik på de danske erhvervsuddannelser – med eksempler fra aktuelle uddannelsespolitiske strømninger, *Cursiv* nr. 3, 2008

Koudahl, Peter 2004a; Den gode erhvervsuddannelse, Ph.D. afhandling ved Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter

Koudahl, Peter 2004b; Individualisering af erhvervsuddannelserne – for hvis skyld?’, i Warring, Niels, Smistrup, Morten og Eriksen, Ulla (red.) 2004; Samfundsborger – medarbejder, Debatbog om de erhvervsrelaterede uddannelser, Erhvervsskolernes Forlag

Larsen, Lene 2012; Når uddannelse bliver til socialt arbejde, i *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 1, 2012 (Tema: Erhvervsuddannelser – social inklusion eller global konkurrencekraft?)

Larsen, Britt Østergaard og Jensen, Torben Pilegaard 2010; Fastholdelse af elever på de danske erhvervsskoler, AKF Rapport

Larsen, Britt Østergaard, Rangvid, Beatrice Schindler og Jensen, Torben Pilegaard 2010; Institutionernes resultater – En registerbaseret analyse af ungdomsuddannelsesinstitutionerne og betydningen af institutionstype, skolestørrelse og geografisk placering, AKF Working paper

Lave, Jean and Wenger 1991; *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press

Lee, V.E., og Burkam, D.T. 2003; Dropping out of high school: The role of school organization and structure, *American Educational Research Journal*, 2

Lippke, Lena 2011; Udfordringer til faglærernes professionelle identitet, i Jørgensen, Christian Helms (red.) 2011; *Frafald i erhvervsuddannelserne*, Roskilde Universitetsforlag

Madsen, Ulla Ambrosius (red.) 2004; *Pædagogisk antropologi – refleksioner over feltbaseret viden*, Hans Reitzels Forlag

Madsen, Ulla Ambrosius 2003; *Pædagogisk etnografi - forskning i det pædagogiske praksisfelt*, Klim

Mathiesen, Anders 2002; Sociologiske feltanalyser, Research Paper nr. 8/02, Roskilde University

Munk, Martin D. 2011; Social sortering, frafald og manglende kvalifikationer blandt unge, i Jørgensen, Christian Helms (red.) 2011; Frafald i erhvervsuddannelserne, Roskilde Universitetsforlag

New Insight 2009a; Frafald mellem HG og hovedforløbet i de merkantile erhvervsuddannelser - Analyse af HG-uddannedes veje efter HG og de kompetencer HG giver dem, Rapporten kan hentes på: <http://www.newinsight.dk/projekter/vis/projectName/frafald-mellem-grundforloeb-og-hovedforloeb-paa-den-merkantile-erhvervsuddannelse/>

New Insight 2009b; Ny mesterlære – erfaringer og potentialer, Analyse af ny mesterlære med fokus på det merkantile område, Rapporten kan hentes på: <http://www.newinsight.dk/projekter/vis/projectName/ny-mesterlaere-erfaringer-og-potentiale-analyse-af-ny-mesterlaere-med-fokus-paa-det-merkantile-om/>

Nielsen, Birger Steen 2011; Vinden blæser på spørgsmål og svar – om kritisk humanisme og universitets opgave i dag, i Social Kritik, nr. 128

Nielsen, Birger Steen, Larsen, Kirsten, Olesen, Henning Salling og Weber, Kirsten 1994; Arbejde og subjektivitet – en antologi om arbejde, køn og erfaring, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter

Nielsen, Klaus 2011; Hvad siger international forskning og frafald – Et forsøg på et overblik, i Jørgensen, Christian Helms (red.) 2011; Frafald i erhvervsuddannelserne, Roskilde Universitetsforlag

Nielsen, Klaus 2004; Reform 2000 og sammenhængen mellem skole og praktik? i Warring, Niels, Smistrup, Morten og Eriksen, Ulla (red.) 2004; Samfundsborger – medarbejder, Debatbog om de erhvervsrelaterede uddannelser, Erhvervsskolernes Forlag

Olesen, Henning Salling 2011; Uddannelse: Samfundsmæssig menneskeproduktion, i Andersen, Heine (red.) 2011; Sociologi – en grundbog til et fag, Hans Reitzels Forlag

P1 Morgen den 10. juli 2012;
<http://www.dr.dk/P1/P1Morgen/Udsendelser/2012/07/10/082548.htm?WBCMODE=presentationunpublished>, Medvirkende: Simon Neergaard-Holm, Chefkonsulent, Dansk Arbejdsgiverforening

P1 Morgen 11. februar 2011;
http://www.dr.dk/P1/P1Morgen/Udsendelser/2011/02/11/105551_1.htm?sms_ss=facebook&at_xt=4d5531daddb355b7%2C0, Medvirkende: Peder Hjort-Madsen

Pedersen, Michael Svendsen 2011; Læringskultur og kulturel læring, i Jørgensen, Christian Helms (red.) 2011; Frafald i erhvervsuddannelserne, Roskilde Universitetsforlag

Pedersen, Michael Svendsen 2009; Det skal give mening..., Forskningsrapport, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning

Pless, Mette 2009; Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet, Ph.d. afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet

Pless, Mette og Katznelson, Noemi 2007; Unges veje mod ungdomsuddannelserne, Tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgange fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde, Center for Ungdomsforskning

Politiken onsdag d. 20. april 2011; Motivation. Unge skal mødes i øjenhøjde (Analyse ved Peder Hjort-Madsen i serien Ungebomben)

Prieur, Annick 2002a; Objektivisering og refleksivitet – om Pierre Bourdieus perspektiv på design og interview, i Jacobsen, Michael Hviid, Kristiansen, Søren og Prieur, Annick (red.) 2002, Liv, fortælling, tekst: strejftog i kvalitativ sociologi, Aalborg Universitetsforlag

Prieur, Annick 2002b; At sætte sig i en andens sted. En diskussion af nærhed, afstand og feltarbejde, i Jacobsen, Michael Hviid, Kristiansen, Søren og Prieur, Annick (red.) 2002, Liv, fortælling, tekst: strejftog i kvalitativ sociologi, Aalborg Universitetsforlag

Produktionsskoleforeningens handlingsplan 2012–2013:

http://www.psf.nu/01_handlingsplan.php

Raffe, David 2008; The concept of transition system, Journal of Education and Work, 21, 4

Raffe, David 2003; Pathways Linking Education and Work: A Review of Concepts, Research, and Policy Debates, i Journal of Youth Studies, Vol. 6, No. 1

Regeringen 2011; Et Danmark, der står sammen, Regeringsgrundlag, Oktober 2011

Regeringen 2006; Fremgang, fornyelse og tryghed – Strategi for Danmark i den globale økonomi, Schultz Information

Regeringen 2005; Danmark og Globaliseringen – debatpjece om globaliserings udfordringer, Schultz Information

Sigurjonsson, Gudmundur 2002; Dansk vekseluddannelse i støbeskeen - Fra lavstidens mesterlære til moderne dansk vekseluddannelse, Aalborg Universitet, Institut for Kommunikation

Smistrup, Morten 2004; Fag og Fagidentitet – en fantastisk og problematisk ramme for at blive dygtig, Tidsskrift for Arbejdsliv, årg. 6, nr. 4, 2004

Spradley, James P. 1980; Participant Observation, Wadsworth – Thomson Learning

Spradley, James P. 1979; The Ethnographic Interview, Wadsworth – Thomson Learning

Stokes, Helen & Johanna Wyn 2007; Constructing identities and making careers: young people's perspectives on work and learning i International Journal of Lifelong Education, 26, 5

Tanggaard, Lene 2012; ”Man er blevet til noget” – om frafaldsforebyggelse i erhvervsuddannelserne, i Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 1, 2012 (Tema: Erhvervsuddannelser – social inklusion eller global konkurrencekraft?)

Tanggaard, Lene 2011; En skoles håndtering af frafaldsproblematikken – ”Det er ligesom, vi bare alle er en stor familie”, i Jørgensen, Christian Helms (red.) 2011; Frafald i erhvervsuddannelserne, Roskilde Universitetsforlag

Thomsen, Jens Peter 2008; Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser, Ph.D.-afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet

Thomsen, Jens Peter 2007; Senmodernitetens universitetsstuderende? i Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift (DUT)

Ulriksen, Lars 2004; Den implicitte studerende, Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 3, 2004

Undervisningsministeriet 2010; Ny mesterlære og andre praktiske veje til erhvervsuddannelse, Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 6, 2010

Undervisningsstyrelsen 2003; Vejledningsreformen – kort fortalt, publikationen indgår i undervisningsstyrelsens håndbogsserie som nr. 13 - 2003

Velfærdskommissionen 2006; Fremtidens velfærd – vores valg, [www.fm.dk](http://www.fm.dk/publikationer/velfaerdskommissionen/2008/rapporter-fra-velfaerdskommissionen/fremtidens-velfaerd--vores-valg/) (<http://www.fm.dk/publikationer/velfaerdskommissionen/2008/rapporter-fra-velfaerdskommissionen/fremtidens-velfaerd--vores-valg/>)

Walther, Andreas 2006; Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts, Young, 14, 2

Warring, Niels, Smistrup, Morten og Eriksen, Ulla (red.) 2004; Samfundsborger – medarbejder, Debatbog om de erhvervsrelaterede uddannelser, Erhvervsskolernes Forlag

Wenger, Etienne 1999; Communities of practice, Learning, Meaning and Identity, Cambridge University Press

Willis, Paul 2000; The Ethnographic Imagination, Polity Press

Willis, Paul 1977; Learning to Labor – How working class kids get working class jobs, Columbia University Press, New York (Morningside Edition)

Wyn, Johanna og Dwyer Peter 2000; New patterns of youth transition in Education, i International Social Science Journal, 52, 164

Ziehe, Thomas 1989; Ambivalenser og mangfoldighed. Tekster om ungdom, skole, æstetik og kultur, Politisk revy

Aarkrog, Vibe 2004; Helhedsorientering og ansvar i erhvervsuddannelserne, i Warring, Niels, Smistrup, Morten og Eriksen, Ulla (red.) 2004; Samfundsborger – medarbejder, Debatbog om de erhvervsrelaterede uddannelser, Erhvervsskolernes Forlag

Aarkrog, Vibe 2011; Notat om resultater af forskning i erhvervsuddannelserne 2009-2011, Ministeriet for Børn og Undervisning

Resumé

Afhandlingens centrale forskningsspørgsmål er: Hvad har betydning for unges deltagelsesmuligheder på et erhvervsfagligt grundforløb? Denne problemstilling skal ses som et forsøg på at forstå unges uddannelsesdeltagelse som på den ene side en samfundsmæssig, politisk og uddannelsesmæssig problemstilling, der handler om at sikre landets konkurrenceevne gennem en højtuddannet arbejdsstyrke og på den anden side om meningsfuldhed i unges uddannelsesdeltagelse. Gennem afhandlingen argumenterer jeg for, at det er nødvendigt at forstå det specifikke ved erhvervsuddannelserne, hvis man skal gøre sig forhåbninger om at forstå, hvorfor og hvordan unge deltager på de erhvervsfaglige grundforløb. Konkret søger jeg at besvare det overordnede forskningsspørgsmål gennem kvalitative analyser af skolekulturer på tre erhvervsfaglige grundforløb: Mad til mennesker, Bygnings- og Brugerservice og HG (Handelsskolernes Grunduddannelse).

I afhandlingens første kapitel argumenterer jeg gennem en afgrænsning af mit problemfelt og gennem påpegning af problemstillinger vedrørende forskningstilgang og problemforståelse for de valgte forsknings- og arbejds spørgsmål. Herudover gennemgår jeg ganske kort afhandlingens struktur.

Andet kapitel har to centrale omdrejningspunkter. For det første placeres afhandlingens problemstilling i en historisk samfundsmæssig og mere konkret uddannelsesmæssig kontekst. Hermed ønsker jeg at vise, hvorledes erhvervsuddannelsernes konkrete udfordringer har været søgt håndteret, og hvorledes disse gennem tiden har været tæt koblet til velfærdsstatslige og uddannelsesmæssige problemstillinger. For det andet viser jeg, hvordan ungdom, uddannelse og erhvervsuddannelse har været grebet an forskningsmæssigt. Formålet hermed er dels at tydeliggøre, hvilke traditioner jeg trækker på, og dels at argumentere for behovet for et nyt (andet) perspektiv i forhold til at forstå unge og deres uddannelsesmønstre – et perspektiv der udvikles i kapitel 3.

I afhandlingens tredje kapitel præsenteres de teoretiske forståelser, der har været styrende for mit arbejde. Konkret er jeg optaget af at udvide et teoretisk perspektiv, der kan rumme den sammensathed, som jeg mener, er karakteristisk for hverdagen på et erhvervsfagligt grundforløb. Igennem kapitlet bliver det tydeligt, hvordan jeg forstår og afgrænser kultur (bl.a. med inspiration fra Cultural Studies), og hvorledes jeg forstår praksis (med udgangspunkt i Bourdieus praksisbegreb). Med udgangspunkt i eksisterende forskning og i

mit empiriske materiale, udpeges tre kulturelle arenaer, som jeg mener, har betydning for de konkrete kulturer på de erhvervsfaglige grundforløb. De tre kulturelle arenaer udgør tilsammen det, jeg betegner som skolekulturer, i forhold til hvilke jeg forstår elevernes deltagelsesmuligheder. Med udgangspunkt i et begreb om skolekulturer, peger jeg til slut i kapitlet frem mod analyserne i afhandlingens kapitel fem, seks og syv og altså hvorledes forståelsen af kultur og praksis kan anvendes analytisk i forhold til at forstå muligheder og begrænsninger for deltagelse.

I kapitel 4 beskriver jeg, hvorledes jeg har mødt felten, hvad jeg har fokuseret på, hvad der har 'tiltrukket sig opmærksomhed', samt hvad min tilstedeværelse har betydet for empiriproduktionen. Efter at have beskrevet mine metodiske overvejelser fortsætter jeg med at tydeliggøre, hvordan jeg har bearbejdet mit materiale. Kapitlet slutes af ved at tydeliggøre, hvad der styrer mine analytiske opmærksomheder i de tre efterfølgende analysekapitler. Centralt for den valgte metodiske tilgang er intentionen om at forstå elevernes uddannelsesdeltagelse 'indefra'. Her bliver det bl.a. centralt, hvordan jeg har produceret empiri uden hermed at miste blikket for de bredere samfundsmæssige sammenhænge, hvori elevernes uddannelsesdeltagelse er placeret. Ved at arbejde etnografisk, forstår jeg den konkrete hverdag som del af en kulturel praksis, der udfolder sig i en bestemt historisk, samfundsmæssig og kulturel kontekst med bestemte sociale strukturer. Jeg argumenterer desuden for, at en etnografisk tilgang og de hertil koblede metoder er mest velegnet til at producere viden om elevernes praksis, deres orienteringer og den kulturelle kontekst, som jeg mener, er afgørende for at forstå deres deltagelsesmuligheder.

Kapitel fem er det første af tre analysekapitler og introducerer den konkrete hverdag på de tre erhvervsfaglige grundforløb. Omdrejningspunktet er mine etnografiske beskrivelser (skolebilleder) af de tre grundforløb, hvor igennem faglige, institutionelle og ungdomskulturelle forskelle og ligheder bliver fremhævet, ligesom de sammenhænge, der har betydning for udformningen af de konkrete praksisser, skrives frem. Det er en central pointe i dette kapitel, at et erhvervsfagligt grundforløb kan være mange forskellige ting. Udover at der er nogle åbenlyse forskelle i forhold til hvilke delarbejdsmarkeder, som grundforløbene kvalificerer til og dermed også forskel på det faglige indhold i uddannelserne, er der også forskel på, hvilke erhvervsuddannelsesinstitutioner de enkelte grundforløb er en del af (merkantile eller tekniske skoler), ligesom der er forskel på, hvordan uddannelserne er tilrettelagt og hvilke undervisningsformer, der dominerer de forskellige grundforløb.

Elevernes orienteringsforsøg er omdrejningspunktet i kapital seks. I dette kapitel går jeg helt tæt på eleverne og udfolder, hvorledes de forsøger at orientere sig i forhold til uddannelsesvalg, ansvarlighed og lærernes undervisning. Det gør jeg dels ved at vise, hvad de gør, dvs. deres praksisser, og dels ved at tydeliggøre hvilke tanker eleverne gør sig omkring deres egen uddannelsesdeltagelse. Jeg ser elevernes orienteringsforsøg som udtryk for forsøg på at skabe mening og få nogle mere eller mindre faste orienteringer i en sammensat hverdag og ikke mindst i forhold til deres uddannelsesdeltagelse. I forhold til mit teoretiske perspektiv ser jeg elevernes orienteringsforsøg som udtryk for deres håndtering af sammensatte og ofte modsætningsfyldte skolekulturer. Det er en central pointe i dette kapitel, at eleverne orienterer sig meget forskelligt og ofte modsætningsfyldt i relation til uddannelsesvalg, ansvarlighed og lærernes undervisning. Det gælder både på tværs af eleverne og for den enkelte elev, der i nogle tilfælde kæmper nogle individuelle (indre) kampe mellem det de bør gøre, og det de har lyst til at gøre.

I kapitel syv analyserer jeg de institutionelle, faglige og ungdomskulturelle arenaer hver for sig for herigennem at tydeliggøre de forskellige og til tider modsatrettede rationaler og praksisser på grundforløbene. I dette kapitel placeres analyserne fra de to foregående kapitler i det sociale rum, som jeg karakteriserer som de erhvervsfaglige grundforløbs skolekulturer. Disse sociale rum er spændt ud mellem faglige, institutionelle og ungdomskulturelle arenaer. Ved at placere de empirinære analyser fra kapitel fem og seks i disse sociale rum, er formålet at tydeliggøre, hvorledes de forskellige kulturelle arenaer 'trækker' i skolekulturerne. Gennem kapitlet bliver det tydeligt, at der er stor forskel på de dominerende rationaler, de forskellige praksisser, og på hvad der er meningsfuldt indenfor de tre kulturelle arenaer. Det er desuden en pointe, at eleverne orienterer sig forskelligt efter forskellige rationaler og praksisser. Hvor nogle elever er meget optaget af de praktiske øvelser og deltager engageret heri, er det for andre afgørende, at der er et godt socialt miljø i klassen og at de kan tale med deres klassekammerater.

I afhandlingens konkluderende kapitel (kapitel otte) peger jeg på det specifikke ved skolekulturerne på de tre grundforløb og viser, hvorledes skolekulturerne sammensætter hhv. muliggør og begrænser elevernes deltagelse. Kapitlet er holdt i en diskuterende tone for ikke at forfalde til simple forklaringer på sammensatte problemstillinger. En af de centrale konklusioner er imidlertid, at med det stærke fokus på frafald og fastholdelse og de heraf følgende inkluderende opgaver, som er blevet pålagt erhvervsuddannelserne, er specielt de faglige kulturer og altså den faglige kvalificering trængt i baggrunden til fordel for inkluderende omsorgsrationaler og -praksisser. Elevernes

deltagelsesmuligheder begrænses på den måde af fraværet af muligheden for at koble de konkrete uddannelsesaktiviteter til fremtidige arbejdsidentiteter, og deltagelse i undervisningsaktiviteterne bliver i nogle tilfælde meningsløse for eleverne. Her skal der dog differentieres mellem grundforløbene, idet Mad til mennesker har nogle åbenlyse fordele i forhold til at lade fagligheden fylde, forstået på den måde, at det hele ikke kommer til at handle om inklusion og omsorg, men netop også handler om faglig kvalificering til arbejdsmarkedet. Modsat åbner de stærke institutionelle rationaler omkring fastholdelse gennem inklusion og omsorg sig mod en individualiseret ungdomskultur og de ambivalente orienteringer, der knytter sig til at vælge og til at tage ansvar. Ved at gøre det til en rar oplevelse at komme i skole og ved at gøre det legitimt at snakke om sine problemer, inkluderes elever, der ikke tidligere har anset skole og uddannelse som noget for dem.

Til forståelse af elevernes deltagelsesmuligheder hører også, at det ikke kun er grundforløbene, der er udspændt mellem forskellige arenaer, det er eleverne også. For nogle er der ligefrem tale om en 'indre kamp' mellem ansvarlighed og lyst. I den forbindelse peger jeg også på, at det er for simpelt at tale om, at erhvervsskoleelever er for eller imod skole, eller at de blot skal tage sig sammen og få en uddannelse. Der er ikke kun tale om at eleverne ikke vil eller kan tage sig sammen. At være i gang med en uddannelse og at kvalificere sig til arbejdsmarkedet er for mange en ambivalent situation at stå i.

Det valgte elev- og kulturperspektiv i afhandlingen muliggør en nuanceret forståelse af unges uddannelsesdeltagelse, og formår derudover at fastholde kompleksiteten i unges uddannelsesdeltagelse. Med kompleksitet følger desværre ikke enkle konklusioner og mine analyser producerer ikke elevtyper, der kan matches med didaktiske modeller. Jeg argumenterer derimod for, at man med en forståelse og erkendelse af de erhvervsfaglige grundforløbs sammensatte skolekulturer og at elevernes deltagelsesmuligheder må forstås i relation hertil, har mulighed for at udvikle erhvervsuddannelser, der potentielt både kan kvalificere og rumme de unge, der er i gang med en erhvervsuddannelse eller står overfor at skulle vælge en erhvervsuddannelse.

Det skal her til slut nævnes, at jeg gennem afhandlingen viser, at forskellige samfundsmæssigt producerede problemstillinger fortættes i erhvervsuddannelserne og at disse problemstillinger ikke kan løses alene med pædagogiske tiltag. Det er derfor en vigtig erkendelse, at man ikke kan forestille sig, at man på uændrede samfundsmæssige vilkår kan få skolerne til at fungere i den henseende, at alle får en ungdomsuddannelse (jf. den relativt stabile restgruppe) og at alle unge oplever en erhvervsuddannelse som meningsfuld.

Abstract

The central research question in this thesis is: What is important for young people participatory opportunities in vocational training and education (VET)? The thesis is an attempt to understand young people's educational participation as part of a social, political and educational problem which on one side is about ensuring Denmark's competitiveness through a highly educated and qualified workforce and on the other side is about meaningfulness in young people's educational participation. The thesis argues that it is necessary to understand the specificity of VET if we want to understand why and how young people participate in VET. I seek to answer the main research questions through a qualitative analysis of three basic (school based) vocational programs: the Food for People program, the program on Building- and User Services and the general trade program.

The first chapter in the thesis introduces the context of my research. Firstly through an outline of the problem that I address and secondly through an outline of a problem concerning my research approach that occurred relatively early in the research process. Hereafter, I introduce my main research question and the four subordinate research questions that I have used to direct the different parts and processes of the thesis.

Chapter 2 has two central parts. The first part positions the research questions in a historical, societal and educational context in which I want to show how VET's specific challenges have been sought handled and how they have been closely linked to welfare state and educational issues. The historical contextualisation aims at showing how the research questions are historically specific and who they cannot be isolated from broader societal issues. The second part illustrates how previous research has approached youth, education and VET. The aim is to clarify what research traditions I draw upon, but also to argue for a new or rather different perspective in relation to understanding young people and their educational patterns.

The third chapter unfolds the theoretical understandings that have guided my work. Specifically, I am engaged in expanding a theoretical perspective that can grasp the complexity, which I think is characteristic of everyday life at a vocational basic program. Throughout the chapter, it becomes clear how I understand and define culture (with inspiration from British Cultural Studies) and how I understand practices (based on Bourdieu's concept of prac-

tice). Based on existing research and on my empirical material, I appoint three cultural arenas, which I believe are relevant to the specific cultures of the vocational basic programs. The three cultural arenas together constitute what I refer to as school cultures, in relation to which I understand students' participatory opportunities. Based on a concept of school cultures, I point towards the analysis in chapters 5, 6 and 7 and how the understanding of culture and practices can be used analytically in terms of understanding the opportunities and limitations of the student's participation.

The ethnographic approach is described in chapter four. Here I describe how I have approach the empirical field, what I have focused on (what has 'attracted my attention'), and what influence my presence in the field has had on my empirical data. After describing my methodological considerations I continue to clarify how I have worked with my data. The chapter ends by clarifying my analytical attentions in the three subsequent analytical chapters. Central to the chosen methodological approach is the intent to understand students' educational participation 'from the inside'. Here it is central how I have produced my empirical data, without losing sight of the broader social context in which students' educational participation is located. By working ethnographically I aim at understanding the concrete everyday life as part of a cultural practice that unfolds in a particular historical, social and cultural context with certain social structures. I further argue that an ethnographic approach and the ethnographic methods chosen are best suited to produce knowledge about the students practice, their orientations and the cultural context, which I think is crucial to understanding their participatory opportunities.

Chapter 5 is the first of three analytical chapters and acts as an 'introduction' into the everyday situations of the three vocational basic programs. The focal point is my ethnographic descriptions (I call them school pictures) of the three basic programs, where vocational, institutional and youth cultural differences and similarities are highlighted. It is a central point of this chapter that a vocational basic program can be many different things. Besides some obvious differences with regards to what parts of the labor market the different programs qualify for – and therefore differences in the academic and vocational content of the programs – the three programs also belong to different institutions (either a commercial or a technical school), just as there are differences in how the programs are organized and what teaching methods are dominant.

The students' orientations are at the center of my analysis in the sixth chapter. Here, I approach the students and unfold how they try to orient

themselves in relation to: choice of education, accountability and the teachers' practices. I understand the students' orientations as attempts to make sense and get more or less fixed orientations in a complex adolescence – and not least in relation to their educational participation. I do this partly by showing what they do, that is their practices, and partly by clarifying what thoughts they have about their own educational participation. In relation to my theoretical perspective, I see the students' orientation as an attempt to handle the complex and often contradictory VET cultures. It is a central point of this chapter, that students orient themselves very differently and often contradictory in relation to choice of education, accountability, and the teachers' practices. This applies across students and for the individual student as well. Some students are fighting what I call individual (inner) battles between what they ought to do and what they want to do.

In chapter 7 I analyze the institutional, vocational and youth cultural arenas separately to clarify the different and sometimes conflicting rationales and practices that dominate the different VET programs. In this chapter I place the analyses from the previous two chapters in the social space, which I characterize as VET school cultures. These social space are stretched between vocational, institutional and youth cultural arenas. By placing the empirical analyses from chapter 5 and 6 within these social spaces, the aim is to clarify how the various cultural arenas 'pull' school cultures in different directions. Throughout the chapter it becomes clear that there is a big difference between the dominant rationales, different practices, and what is meaningful within the three cultural arenas. It is also a point that students orient themselves differently in relation to different rationales and practices. While some students are very interested in the practical exercises and participate eagerly in these activities, it is crucial to others that there is a good social environment within the classroom, and that they feel confident talking and socializing with their classmates.

Chapter 8 is the concluding chapter of the dissertation. Here, I point to the specificity of the school cultures of the three basic VET programs and show how school cultures enable and limit the students' participation. The chapter is held in an argumentative tone in order not to succumbing to simple explanations of complex problems. One of the key conclusions is that with the strong focus on dropout and retention and the hereby resulting inclusive tasks which are assigned to VET, especially the vocational cultures are cornered at the benefit of more including and caretaking rationales and practices. The students' participatory opportunities are limited in the sense that the ability to connect the practical training and education with future work

identities is absent, thus participation in some cases become meaningless to students. Here, however, differentiating between the basic programs is important. Food for People has some obvious advantages in letting vocationalism fill, in the sense that not everything is about inclusion and caring, it is also about vocational qualification for the labor market. On the other hand the strong institutional rationales about retention through inclusion and care have some potential towards an individualized youth and the ambivalent orientations attached to choice and to take responsibility. By making it a pleasant experience going to school and making it legitimate to talk about problems, students who have not previously considered school and education to be 'something for them' are included.

To understand students' participational opportunities also means that it is not only the basic programs that are stretched between different arenas, the students are so too. Some even struggle with 'inner battles' between reasonability and desire. In this context I point out that it is too simple to say that VET students are for or against school or that they simply must get their act together and get an education. It is not only because the students will not or cannot get their act together; many of the students are in difficult situations involving ambivalences.

Both the selected student perspective and the selected cultural perspective allow for a nuanced understanding of young people's educational participation, and enable me to persist on a complex understanding of youth educational participation. However, a complex understanding does not produce simple student typologies that can be matched with didactic models. On the contrary, I argue that with an understanding and recognition of VET's composite school cultures and that the student participatory opportunities must be understood in relation thereto, it is possible to develop VET programs, which potentially both can qualify for the labour market and accommodate young people who have signed up for a VET program.

It should finally be noted that through the dissertation I show that different socially produced problems condenses in VET and that these problems cannot be solved solely with pedagogical initiatives. It is therefore an important realization that one cannot imagine that VET programs can change the current situation – in the sense that all complete a secondary education (cf. the relatively stable residual group) and that all experience VET as meaningful – on unchanged societal conditions.