

Perspektiver på skolepraktikken som læringsmiljø

- Skolepraktikkens muligheder og udfordringer i erhvervsuddannelserne



Kandidatspeciale Læring og Forandringsprocesser
Aalborg Universitet, København. November 2015
Udarbejdet af Sonja Marie Staffeldt
Vejleder: Ulla Højmark Jensen

Tak

Jeg vil gerne takke de to erhvervsskoler, hvor jeg har foretaget min undersøgelse, for at vise interesse og åbenhed for mit projekt, og for at lade mig få indblik i deres skolepraktikordninger.

Dernæst vil jeg gerne rette en stor tak til min vejleder Ulla Højmark Jensen for særdeles god, inspirerende og grundig vejledning og sparring som har bidraget til en positiv og konstruktiv specialeproces.

Abstract

This thesis examines the opportunities and challenges related to school-based apprenticeship as a learning context in the vocational education and training system in Denmark. Today, an increasing number of vocational students cannot get an apprenticeship in a company. Most of these students are offered the opportunity of an apprenticeship simulation, set up at the school instead. The fact that companies do not offer enough apprenticeships should not affect vocational students and their education seen from a societal perspective. Therefore it is crucial to the society and to the future workforce that students without an apprenticeship in a real company are being offered a qualified alternative. This thesis' research is based on observations and qualitative interviews with students and their instructors. The research is focused around two different colleges – respectively hairdressing and car mechanic training. The purpose of the research is to explore how school-based work placement simulations impact the students and their learning.

The analysis is inspired by Jean Lave and Etienne Wenger and their Theory on Situated Learning as well as selected concepts from Pierre Bourdieu's Practical Theory. The study concludes that the school offers a number of unique potentials as an apprenticeship context, but also, that school-based apprenticeship in some areas fall short living up to proper company-like conditions. Other studies in the field back this up.

The students in school-based apprenticeship work with two different kinds of tasks. The first kind of task is of a simple skill based practice routine character. The second kind of task is dealing with customer relations. It seems there is a tendency for the students to be very concerned with especially the customer tasks. This can be understood as an indication that they are oriented towards tasks that have value for their future as trained professionals. It therefore seems essential to the students' motivation that they have access to actual tasks – out side the simulated environment.

The students rarely work under time pressure and fixed deadlines. This means they have time to practice their technical and professional skills. The absence of no direct time pressure creates opportunities for in depth training and the unique opportunity to adapt learning methods according to individual needs. This means that the students generally have the opportunity to achieve a high level of technical skills. According to the students, the work environment in the school-based apprenticeship contrasts their experiences of real companies where time pressure is often a part of the everyday routine. This relates to the fact that the school-based apprenticeship takes place in the educational field, with no demand of economic profit.

The analysis examines the characteristics of the practice community in the school-based apprenticeship in contrast to the community of practice in a real company. The research finds that the compositions of participants are different in the two contexts, which creates different learning conditions. The school-based apprenticeship is dependent on the students to be on different experiential and skill levels to enable them to learn from each other. A widely used form of learning in the school-based apprenticeship is learning under guidance, where a more experienced student is teamed up with a less experienced student. In order for this to work, it requires the students to be on a different level of skill. The role of the instructors is primarily to provide guidance. For the community of practice to function this means that the students are dependent on being able to use each other as teachers.

In relation to the young people's legitimate peripheral participation in the school-based apprenticeship and in the companies, the research finds that there are apparent differences in the participation related to the two contexts. The school-based apprenticeship offers quick access to responsible and challenging customer tasks. This stands in contrast to in the real companies where it usually takes longer before a trainee is trusted with customer tasks. The school-based apprenticeship lacks the fully expanded practice, as it exists in the companies. However, the school-based apprenticeship presents a faster path to professionally challenging tasks of a more technically quality and lays the foundation for a more in depth understanding of the work it self.

Forord

Dette speciale udspringer af en interesse i unges muligheder i erhvervsuddannelsessystemet. I dag er der et stigende antal erhvervsuddannelseselever, der ikke kan få en praktikplads i en virksomhed (Danmarks statistik 1). På flere erhvervsuddannelser tilbydes disse unge muligheden for at komme i skolepraktik. Dette speciale undersøger, hvilke muligheder og udfordringer, der knytter sig til skolepraktikken som læringskontekst. Ud fra et uddannelsespolitisk og samfundsmæssigt perspektiv bør det ikke gå ud over unge i erhvervsuddannelserne, at der ikke er praktikpladser nok. Derfor er det afgørende for samfundet og fremtidens faglærte arbejdskraft, at unge uden en praktikplads i en virksomhed tilbydes et kvalificeret alternativ med fokus på at give dem den bedst mulige uddannelse. På baggrund af dette ønsker jeg at udforske og generere viden om, hvordan skolepraktik opleves fra et ungeperspektiv. Det er min forhåbning at denne viden kan danne grundlag for, at skolepraktik i fremtiden kan udvikle sig som praktikkontekst, således at den bliver et ligeværdigt og kvalificerende alternativ til virksomhedspraktik.

Min interesse for skolepraktik startede, da jeg på studiets 8. semester skrev projekt om læring i skolepraktik med udgangspunkt i tre gastronomiske uddannelser samt to forskellige kontoruddannelser. Allerede på dette tidspunkt var jeg optaget af at undersøge skolepraktikken fra skolepraktikanernes perspektiv. Min interesse for skolepraktik blev atter vakt, da jeg via mit studiearbejde på Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) blev en del af en projektgruppe, der fik til opgave at evaluere kvaliteten af skolepraktik i forbindelse med oprettelsen af 49 praktikcentre rundt omkring på landets erhvervsskoler. Under mine besøg på praktikcentre slog det mig, hvor forskelligt skoler og praktikcentre greb opgaven med at drive en skolepraktikordning an, og det blev tydeligt, at ikke to skolepraktikordninger er ens. Under besøgene foretog vi interviews med både skolepraktikanter, instruktører og skole- og praktikcenterledelser. Vi blev desuden vist rundt i de forskellige skolepraktikværksteder, hvor vi kunne følge skolepraktikanernes arbejde. Deltagelsen i evalueringen gav mig lyst til at fortsætte med at beskæftige mig med skolepraktik. På studiets 9. semester tilbragte jeg min praksisperiode i to forskellige skolepraktikordninger på frisør- og mekanikeruddannelsen. Det empiriske materiale fra min praksisperiode danner også udgangspunktet for specialet. Undersøgelsen fra 9. semester fungerer dermed som en slags forundersøgelse til specialet, og jeg arbejder i specialet videre med de fund, jeg gjorde i 9. semester projektet. I specialets bilag findes en artikel, der er skrevet i forbindelse med 9. semester projektet og som opsummerer undersøgelsens væsentligste fund.

Skolepraktik er genstand for både politiske og andre interessemæssige diskussioner, men der findes få undersøgelser af skolepraktik, der går helt tæt på praksis og for eksempel beskæftiger sig med et læringsperspektiv. Det der optager mig ved skolepraktik, og som jeg ønsker at undersøge, er hvilke læringsmæssige betydninger det har, når praktik foregår på en skole frem for i en virksomhed. Jeg ønsker desuden at generere viden om, hvordan de forskellige praktikformer i form af skole- og virksomhedspraktik understøtter formålet med den samlede uddannelse. Jeg interesserer mig i forlængelse af dette for, hvilke potentialer der findes ved skolen som praktikkontekst. I diskussionerne af skolepraktik er der ofte fokus på ordningens begrænsninger i forhold til virksomhedspraktik og flere steder fremlægges ordningen som en mangeltilstand eller som en kompensation for den mest ønskværdige tilstand (Jørgensen & Juul 2009-10: 14, 16). Da ordningen i øjeblikket er nødvendig, for at unge kan gennemføre deres erhvervsuddannelse, ønsker jeg at bidrage med et nuanceret billede af skolepraktikken og at fokusere på dens potentialer som læringskontekst frem for et entydigt fokus på dens begrænsninger.

Indhold

1. Indledende afsnit	1
1.2 Indledning	1
1.3 Problemfelt – Skolen som læringsrum overfor virksomheden som læringsrum	4
1.4 Problemformulering	9
2. Metodeovervejelser	9
2.1 Videnskabsteoretiske overvejelser	9
2.2 Præsentation af undersøgelsens empiriske fundament	12
2.2.1 Undersøgelsens niveau	12
2.2.2 Undersøgelsens empiriske fundament	13
2.2.3 De to cases – ’salonen’ og ’værkstedet’	14
2.2.4 Valg af uddannelser og caseskoler	15
2.2.5 Præsentation af informanter	15
2.3 Dataindsamling	16
2.3.1 Observationsstudie	16
2.3.2 Observationsguide	18
2.3.3 Kvalitative interviews	18
2.3.4 Interviewguides	19
2.3.5 Udvælgelse af informanter	20
2.3.6 Udførelsen af interviewene	21
2.4 Databearbejdning	21
2.4.1 Transskription	21
2.4.2 Behandling af det empiriske datamateriale	22
3. Teoretiske perspektiver	22
3.1 Introduktion til teorivalg	22
3.2 Jean Lave & Etienne Wenger – Situeret læringsteori	23
3.2.1 Introduktion til Lave & Wenger	23
3.2.2 Min anvendelse af teorien	24
3.2.3 Situeret læring	25
3.2.4 Legitim perifer deltagelse	25
3.3 Pierre Bourdieu – Praksisteori	27
3.3.1 Introduktion til Bourdieu	27
3.3.2 Felt og kapital	28
3.3.3 Doxa	30
4. Analyse – Skolepraktikken som læringsrum	30
4.1 Analysestrategi	30
4.2 Analysekapitel 1 - Skolepraktikanternes arbejdsopgaver og betydningen af fravær af tidspres	35
4.2.1 Skolepraktikanternes arbejdsopgaver	35
4.2.2 Betydningen af øvelsesopgaver i salonen og i værkstedet	36
4.2.3 Betydningen af kundeopgaver og feedback i salonen og i værkstedet	37

4.2.4 Fravær af tidspres og faglig fordybelse i salonen	41
4.2.5 Fravær af tidspres og faglig fordybelse i værkstedet	44
4.2.6 Fordeling af opgaver i værkstedet og i salonen	48
4.2.7 Opsamling på analysekapitel 1 og diskussion af fund	49
4.3 Analysekapitel 2 – Læringsressourcer i praksisfællesskaberne i salonen og i værkstedet	51
4.3.1 Praksisfællesskabernes organisering i salonen og i værkstedet	52
4.3.2 Instruktøernes deltagelse i praksisfællesskaberne i salonen og i værkstedet	53
4.3.3 Skolepraktikanterne deltagelse i praksisfællesskaberne i salonen og i værkstedet	58
4.3.4 Opsamling på analysekapitel 2 og diskussion af fund	61
4.4 Analysekapitel 3 - Legitim perifer deltagelse i skolepraktikken og i virksomhedspraktikken	63
4.4.1 Legitim perifer deltagelse og læringsmuligheder i skolepraktikken og i virksomhederne	63
4.4.2 Opsamling på analysekapitel 3 og diskussion af fund	70
5. Afslutning	71
5.1 Konklusion	71
5.2 Perspektivering	75
6. Referenceliste	76
7. Bilag	85
Bilag 1: Hvad er skolepraktik?	85
Bilag 2: Litteratursøgning	86
Bilag 3: Uddybende metodeovervejelser	99
Bilag 4: Spørgeguides	105
Bilag 5: Observationsguide	113
Bilag 6: Artikel – Speciale	116
Bilag 7: Artikel – 9. semester projekt	120
Bilag 8: Perspektivering	124

1. Indledende afsnit

1.1 Indledning

Mange unge står i dag uden en læreplads i en virksomhed, når de afslutter grundforløbet på en erhvervsuddannelse. Det drejer sig om 12.000 unge, der i dag står uden en praktikplads i en virksomhed (Arbejderbevægelsens erhvervsråd 2015). For at manglen på praktikpladser ikke får den konsekvens, at de unge må afbryde deres uddannelse, findes på en række erhvervsuddannelser muligheden for at komme i skolebaseret praktik kaldet 'skolepraktik' (SKP)¹. Ud af de unge der i dag ikke har en praktikplads i en virksomhed er 7.500 i skolepraktik (Arbejderbevægelsens erhvervsråd 2015). Skolepraktikken har dels til formål at sørge for, at der i perioder med mangel på praktikpladser i virksomheder uddannes tilstrækkeligt kvalificeret faglært arbejdskraft, og dels at bidrage til den politiske målsætning om at 95 % af en ungdomsårgang gennemfører en ungdomsuddannelse (EVA 2012: 8). I skolepraktik arbejder de unge i simulerede læringsmiljøer, som i udgangspunktet har til formål at efterligne et virksomhedsmiljø, og dermed give de dem de samme faglige og sociale kvalifikationer som unge i et ordinært læreforhold (Nationalt Center for Erhvervspædagogik 2011).

Omfanget af skolepraktik har gennem tiden været reguleret op og ned afhængig af den aktuelle praktikpladssituation. Skolepraktikordningen var oprindeligt tænkt som midlertidig med det formål at agere nødløsning på et akut konjunkturalt problem. I stedet blev ordningen gjort permanent i 1997, da mangel på praktikpladser viste sig at være et vedvarende og strukturelt problem (Jørgensen 2011: 194). I årene umiddelbart op til 2008 faldt søgningen til skolepraktik markant. Årsagen var dels gode konjunkturforskel, og dels at der blev indført adgangsbegrænsninger til skolepraktikken på en række uddannelser. Efter 2008 steg søgningen til skolepraktik markant på grund af finanskrisens indtog, og fordi førnævnte adgangsbegrænsninger blev lempet (EVA 2011: 15).

Siden 2007 har tilgangen til skolepraktik været stigende² (Danmarks Statistik). Det betyder, at stadig flere unge står uden en praktikplads, når de afslutter deres grundforløb. I Danmark

¹ For en mere detaljeret beskrivelse af skolepraktik se bilag.

² Ifølge Danmarks statistik har tilgangen til skolepraktik set ud som følger siden 2007 målt i elevantal. År 2007 = 886 (elever) / 2008 = 927 / 2009 = 1482 / 2010 = 1786 / 2011 = 2098 / 2012 = 2524 / 2013 = 3615 / 2014 = 5085 (Danmarks Statistik 1).

har vi med vores vekseluddannelsessystem³ en stærk og stolt tradition for, at virksomhedsoplæring fylder en stor del af de fleste erhvervsuddannelser, og erhvervsuddannelsernes interessenter har altid bakket op omkring vekseluddannelsesprincippet på grund af dets mange fordele (Jørgensen & Juul 2009-10: 4; Jørgensen 2011: 196). Vekseluddannelsessystemet har i kraft af praktikken blandt andet den fordel, at systemet er særdeles effektivt i forhold til efterfølgende at integrere de unge på arbejdsmarkedet (Gangl 2001, Müller 2005 i Jørgensen 2011: 195). Det betyder, at Danmark i sammenligning med andre EU-lande har en rekordlav ungdomsarbejdsløshed, hvilket blandt andet hænger sammen med, at cirka halvdelen af alle elever ansættes i deres oplæringsvirksomhed efter endt uddannelse (Jørgensen & Juul 2009-10 i Jørgensen 2011: 195). En anden fordel ved det danske vekseluddannelsessystem er, at praktikdelen stort set ikke er forbundet med nogen omkostninger for staten, idet virksomhederne forestår oplæringen af eleverne mod, at de bidrager med deres arbejdskraft under oplæringen (Jørgensen 2011: 195). I modsætning til virksomhedsoplæringen er skolepraktikken i højere grad udfordret, når det handler om at få unge i beskæftigelse efter endt uddannelse. Det er generelt sværere for unge, der er uddannede i skolepraktik, at komme i beskæftigelse end det er for unge med en ordinær praktikplads (Jørgensen & Juul i Jørgensen 2011: 197; EVA 2012). Det viser sig i forlængelse af dette, at der i det hele taget er større risiko for arbejdsløshed blandt unge i rent skolebaserede systemer end for unge i vekseluddannelser, hvilket resultaterne af flere internationale komparative studier peger på (Gangl 2001, Müller 2005: 198). En række undersøgelser viser, at det spiller en afgørende rolle for elevernes engagement og motivation på grundforløbet, om de kan se frem til praktikplads eller ej (Shapiro m.fl. 2006 og Katznelson m.fl. 2011: 29). Det afspejler samtidig, at en ordinær praktik er det fortrukne valg for de unge, hvilket gør skolepraktikken til det næstbedste valg.

En af de største årsager til frafald i erhvervsuddannelserne er mangel på praktikpladser (Jørgensen 2011: 185). Som svar på praktikpladsproblematikken og det deraf følgende frafald, har man gennem tiden forsøgt sig med at udvide den skolebaserede del af uddannelserne. Det er indførelsen af obligatoriske daghøjskoler i 1956 og indførelsen af skolepraktik i 1997 begge et udtryk for (Jørgensen 2011: 194). Ifølge lektor ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning ved Roskilde Universitet Christian Helms Jørgensen, kan skolepraktikken ikke betragtes som en løsning på praktikpladsproblematikken og det deraf følgende frafald (Jørgensen 2011: 196). Det hænger sammen med en generel kritisk holdning

³ Vekseluddannelsessystemet betyder, at erhvervsuddannelseselever veksler mellem perioder i praktik i en virksomhed og mellem skoleophold på erhvervsskolen. Den virksomhedsbaserede oplæring fylder typisk to tredjedele af den samlede uddannelsestid (Jørgensen & Juul 2009-10: 4).

til skolepraktikken samt mange unges fravalg af tilbuddet om skolepraktik (Jørgensen 2011: 197). Ifølge en undersøgelse foretaget af Christian Helms Jørgensen og lektor ved Institut for Pædagogik og Uddannelse ved Aarhus Universitet Ida Juul, er det kun halvdelen af de elever, der er berettiget til en plads i skolepraktik, der benytter sig af den (Jørgensen & Juul 2012 i Jørgensen 2011: 196). Frafaldet i skolepraktik er tilmed en halv gang højere end i ordinær praktik (Jørgensen 2011: 197). På trods af dette har indførelsen af skolepraktik, ifølge Jørgensen, overordnet betydet, at flere unge gennemfører deres uddannelse; *”Skolepraktikken har fungeret som sikkerhedsnet og har uden tvivl bidraget til, at flere unge har gennemført deres erhvervsuddannelse.”*⁴ (Jørgensen 2011: 196). Undersøgelser viser desuden, at det ikke er tilfældigt, hvilke elever der uddannes i skolepraktik. Der er blandt andet en overrepræsentation af unge med etnisk minoritetsbaggrund og kvinder i skolepraktik (Jørgensen & Juul 2009-10 i Jørgensen 2011: 190).

Skolepraktikordningen har siden indførelsen i 1990 under navnet ’praktikpladskompenserende undervisning’ (PKU) været omdiskuteret. En del af diskussionen har handlet om, hvorvidt skolepraktikken indholds- og kvalitetsmæssigt er på niveau med ordinær virksomhedspraktik (Jørgensen & Juul 2009-10: 2). Det er gennemgående for alle parter omkring erhvervsuddannelserne herunder elever, arbejdsgivere, de faglige organisationer og politikerne, at vekseluddannelsesprincippet og virksomhedspraktikken betragtes som afgørende for uddannelsernes kvalitet. Derfor har det heller ikke siden opgøret med den traditionelle mesterlære i 1970’erne været på tale at udskifte praktikken med rent skolebaseret undervisning (Jørgensen 2011: 185). I de fleste andre europæiske lande er skolebaseret praktik og dermed rent skolebaserede erhvervsuddannelser udbredt, men det er ikke noget vi har haft tradition for i Danmark⁵ (Jørgensen & Juul 2009-10: 4). Blandt arbejdsgiverne er det desuden en udbredt holdning, at skolebaserede erhvervsuddannelser ikke har samme værdi i forhold til at imødekomme virksomhedernes behov (Karmark og Piil 2003: 198).

Skolepraktikken befinder sig i et dilemma mellem forskellige interesser. Som udgangspunkt ønsker alle interessenter omkring erhvervsuddannelserne, at skolepraktikken skal være en så

⁴ I 2013 blev skolepraktikken flyttet over i 49 praktikcentre landet over, og en undersøgelse foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) viser, at det har medvirket til at hæve kvaliteten af skolepraktikken. Dertil kommer at rekord mange unge vælger at sige ja tak til en plads i skolepraktik. Ifølge tal fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling er antallet af unge i skolepraktik næsten fordoblet siden 2010 (Fagbladet 3F).

⁵ Se specialets litteraturstudium i bilag 2 for en uddybende beskrivelse af dette.

god ordning som muligt, fordi den blandt andet skal være med til at sikre kvaliteten af fremtidens faglærte arbejdskraft. På den anden side er ingen interesserede i, at skolepraktikken bliver så populær, at arbejdsgiverne fralægger sig deres oplæringsansvar og dermed ophører med at antage nye lærlinge (Jørgensen 2011: 196). I forlængelse af dette har forskellige politiske initiativer forsøgt at begrænse tilgangen til skolepraktik ved at indføre adgangskvoter samt begrænse behovet for skolepraktik ved at iværksætte indsatser, som skal øge virksomhedernes incitament til at udbyde og oprette flere praktikpladser (EVA 2011: 23).

Skolepraktik er omfattet af en række dilemmaer og diskussioner i forhold til dens formål, indhold og funktion i erhvervsuddannelsessystemet. I dette speciale undersøger jeg skolepraktikken fra et aktørperspektiv og træder ind i selve det læringsrum, skolepraktikken udgør. Det gør jeg med det formål at undersøge, hvilke muligheder og udfordringer skolen rummer som læringskontekst for unges praktikuddannelse. På denne baggrund er det min ambition at bidrage med data, der kan give et nuanceret indblik i skolepraktikken, således at de mere overordnede diskussioner af, hvilken rolle skolepraktikken skal spille i samfundet eller i erhvervsuddannelsessystemet, kan føres mere kvalificeret.

I specialets bilag 1 findes en mere uddybende beskrivelse af skolepraktik. I bilag 2 findes specialets litteraturstudium som præsenterer noget af den forskning, jeg stiller mig på skuldrene af med min undersøgelse. Med hensyn til specialets vægtning skal det understreges, at jeg har prioriteret så meget plads som muligt til analysen. Det betyder, at mine teoriredegørelser er forholdsvis korte, idet jeg har prioriteret at bringe teorierne i spil i analyserne.

1.2 Problemfelt - Skolen som læringsrum overfor virksomheden som læringsrum

I problemfeltet skitseres indledningsvist nogle opfattelser af skolepraktikkens formål som praktikkontekst. Dernæst præsenteres forskellige perspektiver på, hvilke muligheder der findes ved skolen som læringskontekst, overfor hvilke muligheder der findes ved virksomheder som læringskontekster. Formålet med at præsentere forskellige perspektiver på de to kontekster er at skabe et grundlag for at forstå, hvor skolepraktikken placerer sig som praktik- og læringskontekst. Skolepraktikken praktiseres på den ene side på en uddannelsesinstitution, og på den anden side er skolepraktikkens formål at agere alternativ til praktik i en virksomhed og dermed til en vis grad at lægge sig opad de logikker virksomheder er styret af. Skolepraktikordningen italesættes samtidig flere steder som en nødløsning og som midlertidig, hvilket kan betragtes som problematisk, fordi det får betydning for den generelle

holdning til skolepraktikken (Jørgensen & Juul 2009-10: 16). Man kan i forlængelse af dette spørge til, hvilke forudsætninger skolepraktikken har for at leve op til virksomhedslignende forhold?

Skolepraktikken har overordnet til formål at agere alternativ til ordinær virksomhedspraktik (UVM 1). Ifølge en rapport udarbejdet af Nationalt Center for Erhvervspædagogik er skolepraktikkens målsætning, at unge i skolepraktik skal forberedes til det ordinære arbejdsmarked på lige fod med unge i ordinære praktikforhold. Det søges blandt andet sikret ved, at skolepraktikken så vidt muligt skal forsøge at efterligne virksomhedslignende forhold;

”Udgangspunktet for al SKP-undervisning er, at eleverne skal indgå på det ordinære arbejdsmarked. Derfor er det vigtigt, at de lærer at gebærde sig som på en ”rigtig” arbejdsplads. Det handler bl.a. om at kunne leve op til de faglige standarder, herunder det tidspres, de normer og afleveringsfrister, der er gældende i virksomheder. Det handler også om at kunne tilpasse sig en bestemt arbejdspladskultur og de måder at samarbejde på, der følger med arbejdets organisering.”

(Nationalt Center for Erhvervspædagogik, NCE)

Man kan spørge til, hvilke forudsætninger skolepraktikken har for at leve op til den målsætning, der beskrives i rapporten fra NCE? Når de unge er i skolepraktik og i virksomhedspraktik skal de nå samme læringsmål – læringsmålene opnås dog i to forskellige læringsrum, der hver især fungerer under hver deres betingelser. Skolepraktikken foregår på en uddannelsesinstitution, som er indrettet med det formål at være læringsrum. Den ordinære praktik foregår i virksomheder, som omvendt ikke er indrettet med det formål at være læringsrum men bliver det i det øjeblik, der er lærlinge til stede. Praktik i virksomheder og på skole foregår derved i to forskellige læringsrum, hvilket er med til at skabe forskellige betingelser for de unges læring. Rammerne i disse to kontekster har både betydning for, hvordan de unge lærer og for indholdet af det de lærer (EVA 2011: 83). På baggrund af dette kan man spørge til, om det er realistisk at forvente, at skolepraktik kan give de unge samme forudsætninger som praktik i en virksomhed? Undersøgelser peger i forlængelse af dette på, at skolepraktik på en række områder er udfordret, når det handler om at efterligne virksomhedslignende forhold. Det viser sig ved, at skolepraktikken blandt andet kommer til kort, når det gælder skolepraktikanternes socialisering ind i en arbejdspladskultur. Desuden er skolepraktikken udfordret i forhold til at give skolepraktikanterne erfaringer med kundekontakt, kollegarelationer og at arbejde under tidspres og deadlines. Undersøgelserne

peger dog også på en række fordele ved det praktikmiljø, skolen udgør. Det gælder blandt andet, at skolen rummer unikke muligheder for at tilrettelægge læringsforløb tilpasset den enkelte, hvilket kan danne grundlag for at de unge tilegner sig et højt fagligt niveau⁶ (Jørgensen & Juul 2009-10: 19; EVA 2012: 11). Ifølge Christian Helms Jørgensen er skolepraktikken blandt andet udfordret ved, at dens formål som praktikkontekst fremstå uklart;

”Den nuværende skolepraktik har sat sig mellem to stole. På den ene side skal den ligne virksomhedspraktikken men har ikke mulighed for egentlig produktion og arbejdspladslignende vilkår. På den anden side er det en skolebaseret uddannelse, som ikke udnytter de særlige muligheder, der ligger i sådan en uddannelse. Der er derfor behov for at vælge, hvad skolepraktikken skal være, så den enten kan blive en kvalificeret parallel til virksomhedspraktikken eller et alternativ, der udnytter de særlige muligheder, som en skolebaseret uddannelse giver.”

(Jørgensen 2011: 201)

Jørgensen tilslutter sig dermed, at skolepraktikken har vanskeligt ved at efterligne virksomhedslignende forhold. Samtidig understreger han, at skolebaseret uddannelse rummer en række potentialer, som han ikke mener skolepraktikken udnytter godt nok⁷. Et af de potentialer, Jørgensen ser ved skolebaseret uddannelse, er at den har bedre mulighed for at kvalificere til videre uddannelse og på den måde kan være medvirkende til, at erhvervsuddannelserne får en højere status, ligesom det blandt andet er tilfældet i Østrig, Schweiz og Holland⁸ (Jørgensen 2011: 201).

En række undersøgelser viser, at unges valg af en erhvervsuddannelse i højere grad baserer sig på udsigten til beskæftigelse indenfor et konkret erhverv end på ønsket om et særligt uddannelsesforløb (Pedersen et al. 2000; Chrstrup et al. 1980: 53). Det betyder, at de unge af samme årsag foretrækker praktikoplæring frem for skoleophold (Juul 2004: 53). Stort set alle

⁶ En sammenligning af karakterer hos automekanikerelever i ordinær praktik og skolepraktik viser, at elever i skolepraktik klarer sig ligeså godt som og endda lidt bedre end elever i ordinære praktikforhold. Gennemsnittet for autoelever i skolepraktik er 8,23 overfor et gennemsnit på 8,13 for elever i ordinær praktik (Jørgensen & Juul 2009-10: 13).

⁷ Ifølge en undersøgelse af skolepraktik foretaget af Jørgensen & Juul (2009-10) mødes et forslag om at skolepraktikken i højere grad bør udnytte sine potentialer ved at ruste eleverne til videreuddannelse med skepsis blandt erhvervsuddannelsernes nøglepersoner. Nøglepersonerne er generelt skeptiske overfor, at mere undervisning ikke vil imødekomme de behov elever i skolepraktik har, da de ifølge dem, typisk er fagligt svagere funderede end elever i ordinære praktikforhold (Jørgensen & Juul 2009-10: 17).

⁸ Se specialets litteraturstudium i bilag for uddybelse af skolebaserede erhvervsuddannelsers rolle i andre lande.

danske undersøgelser af de unges forhold til skole og praktik peger på, at de orienterer sig mod virksomhedsoplæringen frem for skoleopholdene (Nielsen & Kvale 2003; Juul og Cort 2000; Sjørberg et al. 1999; Christrup et al. 1980: 52). Psykologerne Steinar Kvale og Klaus Nielsen hævder, at man kan undre sig over de unges stærke orientering mod arbejdspladsens læringsmiljø, idet deres læring her ofte foregår som en medlæring ved deltagelsen i de fælles arbejdsprocesser. Lærlingens oplæring er altså ikke virksomhedens primære opgave, men noget der sker sideløbende med deres deltagelse i arbejdsprocesserne (Nielsen & Kvale 2003: 326). Jørgensen forklarer i det følgende om nogle af de fordele, han ser ved skolen som læringsrum; *"Skolen kan bedre skabe rammer for læring, der forbinder fagets teori og praksis i et værksted, som giver eleven tid til at eksperimentere, til at gøre fejl og at reflektere over dem sammen med andre elever og en lærer."* (Jørgensen 2011: 194).

Lektor i Pædagogik ved Københavns Universitet Tone Saugstad forklarer, at skolens potentiale som læringsrum blandt andet kan tilskrives dens 'frihed'. Ifølge Saugstad er skolen ikke underlagt de samme vilkår som arbejdslivet og det er med til at skabe et læringsrum fritaget fra *"praksisfeltets uregerlighed"*. Skolens 'frihed' kommer til udtryk ved, at det der læres ikke er underlagt et krav om direkte anvendelighed (Saugstad 2003: 309). Saugstad forklarer desuden, at læring i skolen foregår i et beskyttet læringsrum, hvor der er plads til at øve sig og træne enkelte elementer indenfor faget med udgangspunkt i en pædagogisk fastsat progressionsgrad (Saugstad 2003: 310). Nielsen & Kvale peger på en række andre fordele ved skolens læringsrum og fremhæver, at man på skolen har mulighed for at sikre, at eleverne får kendskab til fagets bredde ved at oplære dem i arbejdsteknikker, som ikke anvendes hver dag i en virksomhed, men som kan være en vigtig del af at udøve faget. Ifølge Nielsen & Kvale kan skolen dermed fastholde; *"(...) en bred standard for, hvad lærlingene skal lære for at blive gode håndværkere."* (Nielsen & Kvale 2003: 330). Nielsen & Kvale fremhæver desuden, at mange virksomheder i dag er så specialiserede, at det kan være vanskeligt at tilbyde lærlinge den nødvendige faglige bredde (Nielsen & Kvale 2003: 329).

Ifølge Jørgensen kan der være flere grunde til, at de unge orienterer sig mod arbejdspladsens læringsmiljø. Han fremhæver, at en af grundene kan være, at de unge i virksomhederne er med til at fremstille eller producere noget, der har en reel værdi for andre - der er med andre ord en modtager af produktet eller ydelsen (Jørgensen 2011: 195). Ifølge lektor ved Institut for Sociologi og Socialt Arbejde ved Aalborg Universitet Preben Horsholt Rasmussen kan de unges orientering mod arbejdspladsen skyldes, at det betyder noget for dem at indgå i et 'autentisk' arbejdsmiljø, hvor der blandt andet arbejdes under tidspres og deadlines. Om dette

forklarer han; ”*Arbejdspladsen har en realitetsværdi, som giver læring på arbejdspladsen en anden betydning for eleven end læring i en skolekontekst.*” (Rasmussen 1990: 195). Om betydningen af at indgå på en arbejdsplads i virksomhedspraktikken forklarer Rasmussen og Jørgensen;

”Det er i praktikken, at de (læs: eleverne) kan indgå i et arbejdsfællesskab med erfarne voksne kolleger, der repræsenterer den faglighed, som de selv ønsker at blive en del af (Rasmussen 1990). Det er her, de kan blive anerkendt, ikke kun som elever i en skole, men som kolleger, der indgår i en arbejdsproces, der har værdi og betydning for andre.”

(Jørgensen 2011: 186)

Jørgensen forklarer, at de krav, der stilles til eleven på en arbejdsplads om for eksempel at levere et produkt og servicere kunder mm., kalder på en ’realitetstvang’, der betyder, at eleven i oplevelsen af mestring af disse krav samtidig udvikler en faglig identitet. Om dette forklarer professor i Sociologi og Psykologi ved Bremen Universitet Walter R. Heinz; ”*For mange elever er arbejdet som socialiserende institution mere effektiv end skolen. Det skyldes, at det er mere meningsfuldt for eleven at imødekomme arbejdets krav og fagets ’kald’ end at efterkomme skolens krav og regler.*” (Heinz 2001: 195). Ved at indgå i et fagligt fællesskab på en arbejdsplads tilbydes eleverne, ifølge Jørgensen, en indgang til fagets og arbejdspladsens kultur, normer, omgangsformer og sprog, hvilket er med til at skabe et tilhørsforhold til faget (Jørgensen 2011: 195).

I problemfeltet er skolepraktikkens formål som alternativ til virksomhedspraktik blevet diskuteret og problematiseret. Derudover er forskellige perspektiver på skolen som læringsrum og virksomhederne som læringsrum blevet præsenteret med det formål at tegne et billede af de muligheder, der knytter sig til de to typer læringsrum. I dette speciale undersøger jeg, hvilken betydning de betingelser, de unge arbejder under primært i skolepraktikken, men også i virksomhedspraktikken, har for deres deltagelsesmuligheder og læring. Med udgangspunkt i situeret læringsteori (Lave & Wenger 1991/2003) anlægger jeg et praksisteoretisk blik på læring og undersøger, hvad der er det særlige ved den form for praksisfællesskab, der findes i skolepraktikken. Dette leder mig frem til følgende problemformulering.

1.3 Problemformulering

”Hvilke muligheder og udfordringer rummer skolepraktik som læringskontekst for unges erhvervsuddannelse, og hvilke betydninger har praksisfællesskabet i skolepraktikken for de unges deltagelsesmuligheder og læring?”

Problemformuleringen understreger, at det er de unges perspektiv, der har min primære interesse. Jeg anlægger et ressourceperspektiv på skolepraktikanterne, fordi jeg tager udgangspunkt i, at de er i skolepraktikken, fordi de har et ønske om at gennemføre den uddannelse, de har valgt (Louw 2013: 35)⁹.

2. Metodeovervejelser

I det følgende kapitel redegøres for de videnskabsteoretiske og metodiske overvejelser jeg har gjort mig i forbindelse med undersøgelsen.

2.1 Videnskabsteoretiske overvejelser

I dette afsnit redegøres for undersøgelsens videnskabsteoretiske afsæt. Min tilgang til videnskabelse befinder sig indenfor det socialkonstruktivistiske paradigme, og i afsnittet forholder jeg mig til, hvordan mit videnskabsteoretiske afsæt hænger sammen med mine metodevalg og undersøgelsen i det hele taget. Afsnittet vil desuden behandle de videnskabsteoretiske positioner undersøgelsens hovedteoretikere Jean Lave & Etienne Wenger og Pierre Bourdieu arbejder indenfor.

Socialkonstruktivismen opfatter virkeligheden og erkendelse som en social konstruktion; *”(...) dvs. som noget menneskeskabt, diskursivt og historisk foranderligt, som ikke kan indfanges gennem videnskaben en gang for alle.”* (Juul og Pedersen 2012: 14-15).

Socialkonstruktivismens epistemologiske antagelse er, at der ikke kan opnås en objektiv viden om verden. De herskende diskurser¹⁰ påvirker måden, vi oplever sociale fænomener på, og de vil derfor altid opleves fra et bestemt perspektiv. Som forsker oplever man derfor aldrig det man udforsker fra et neutral punkt (Pedersen 2012: 188). Begreber vil dermed skifte

⁹ Udgangspunktet for at besvare mit undersøgelsesspørgsmål er, at de unge er som de er, og at det dermed er den kontekst og de rammer de befinder sig i, der må begribes som foranderlige (Louw & Katznelson 2014: 20).

¹⁰ Pedersen anvender diskursbegrebet i sin forklaring af socialkonstruktivismen. På trods af dette er jeg opmærksom på, at begrebet også har en central plads indenfor andre videnskabsteoretiske retninger.

betydning afhængig af på hvilket historisk tidspunkt¹¹ de tilskrives betydning, og virkeligheden opfattes ikke som en objektiv realitet, der kan erkendes uafhængigt af den enkeltes bevidsthed herom. Den enkeltes erkendelse af virkeligheden er dermed altid et udtryk for en fortolket virkelighed (Rasborg 2007: 403). Indenfor socialkonstruktivismen vil en kritik af samfundsforhold komme til udtryk ved, at man vil forsøge at dekonstruere viden som tages for givet, idet viden til hver en tid er konstrueret på baggrund af forskellige magtinteresser og samtidig er historisk forankret. Derfor opfattes viden også til hver en tid som foranderlig (Juul og Pedersen 2012: 17). Socialkonstruktivismens ontologiske antagelse er, at der ikke findes én sandhed, men derimod flere konstruerede sandheder, som til hver en tid må sættes i relation til; "(...) bestemte perspektiver, værdigrundlag og sociale og historiske kontekster." (Pedersen 2012: 190). Sandheden er dermed tæt forbundet med det perspektiv en problemstilling ansues ud fra (Pedersen 2012: 188). Den viden, vi kan opnå om verden, konstrueres i interaktion med andre og tilgangen til videnskab er, at der ikke findes én sandhed, vi kan erkende, men at sandhed er noget der konstrueres eller skabes (Pedersen 2012: 188).

I min undersøgelse sætter min videnskabsteoretiske position sig blandt andet igennem i mine metodevalg. Undersøgelsen er drevet af en interesse i at opnå viden om, hvordan unge oplever skolepraktikken som læringsrum. Til at opnå viden om dette har jeg foretaget observationsstudier i to forskellige skolepraktikordninger på henholdsvis frisør- og mekanikeruddannelsen samt foretaget en række kvalitative interviews med skolepraktikanter og deres instruktører. Formålet med observationsstudierne er at opnå en forståelse af konstruktionen af den virkelighed, der kan observeres i praksis i skolepraktikken ved blandt andet at være vidne til de sociale samspilsprocesser, der udspiller sig blandt aktørerne i feltet. Min indsigt i praksis i de to undersøgelseskontekster danner grundlag for at forstå på hvilken baggrund, skolepraktikanter og instruktører under interviewene konstruerer mening med deres virkelighed. Gennem interviewene forsøger jeg grundet min videnskabsteoretiske position at opnå indsigt i, hvordan skolepraktikanter og instruktører forstår og fortolker deres virkelighed som deltagere i skolepraktikken. Jeg interesserer mig med andre ord for deres erfaringer med deres oplevede virkelighed og deres erkendelse af denne.

Som beskrevet i problemfeltet er den herskende diskurs, at skolepraktikken har til formål at kompensere for praktik i en virksomhed ved at efterligne virksomhedslignende forhold og

¹¹ Jeg vil tilføje, at det historiske tidspunkt også må forstås i relation til de aktuelle politiske strømninger, der gør sig gældende på det givne historiske tidspunkt eller i den gældende historiske periode.

dermed give skolepraktikanter de samme kompetencer som unge i ordinære praktikforhold. I mine interviews oplever jeg, hvordan skolepraktikanter og instruktører er påvirkede af denne diskurs. Det kommer til udtryk ved, at flere i meget høj grad sammenligner skolepraktikken med virksomhedspraktik. Der er således en tendens til at mine informanter konstruerer mening med hvad skolepraktikken er med udgangspunkt i, hvordan skolepraktikken både adskiller sig fra og ligner virksomhedspraktikken. Flere af informanterne konstruerer dermed deres forståelse af skolepraktikken gennem en sammenligning med virksomhedspraktikken. Det kan man forstå som et udtryk for, at de er påvirkede af den herskende diskurs om, at skolepraktik har til formål at efterligne virksomhedspraktik. Det vil sige, at informanterne forstår deres virkelighed ud fra et bestemt perspektiv, som er formet af den historiske og politiske kontekst, de er en del af, samt de diskurser om skolepraktik, der hersker i dag. Ved at arbejde socialkonstruktivistisk anerkender jeg, at den viden jeg er medkonstruktør af, er historisk specifik og det vil derfor ikke nødvendigvis være den samme viden, jeg er med til at konstruere om for eksempel 10 år.

Undersøgelsens hovedteoretikere udgøres af Lave & Wenger og deres teori om situeret læring (Lave & Wegner 2003) og af Bourdieu og udvalgte begreber fra hans praksisteori herunder felt, kapital og doxa (Bourdieu & Wacquant 1996). I det følgende vil jeg kort redegøre for mine teoretikers videnskabsteoretiske positioner med det formål at placere dem i forhold til min undersøgelse. Lave & Wegner arbejder indenfor det socialkonstruktivistiske paradigme, fordi de forstår læring som noget der findes mellem mennesker frem for i den enkelte. Hos Lave og Wenger er læring desuden tæt forbundet med deltagelsen i konkrete praksisfællesskaber og læring forbindes dermed til social handlen (Lave & Wenger 2003). Bourdieu arbejder indenfor en konstruktivistisk strukturalistisk position (Ahrenkiel 2004: 31). Bourdieu opfatter dermed ikke strukturalistiske og konstruktivistiske positioner som gensidigt udelukkende eller modsætningsfyldte; *”Ved at anlægge en relationel tilgang og ved at fokusere på praksis søger Bourdieu at overskride modsætninger mellem strukturalistiske tilgange, der tenderer til at reducere mennesket til et viljeløst objekt og tilgange, der får den sociale verden til at fremstå som produkt af frie valg.”* (Ahrenkiel 2004: 43). Det er således Bourdieus projekt at overskride struktur-aktør tænkningen ved både at fokusere på strukturernes og aktørernes indvirkning på praksis (Ahrenkiel 2004: 43). Bourdieu og Lave & Wenger har blandt andet det til fælles, at de ikke skelner mellem subjektive og objektive strukturer (Ahrenkiel 2004 i Hvitved 2014: 48). Både Bourdieu og Lave & Wenger antager et relationelt perspektiv, men Bourdieu har en historisk dimension i sin teori som understreger; *”(...) at mennesker er et produkt af deres historie, og de som følge heraf har udviklet*

bestemte præferencer og forudsætninger for at begå sig i særlige udsnit af samfundet.” (Hvitved 2014: 48). I Lave & Wengers teori er den historiske dimension ikke til stede, idet mennesker opfattes som deltagere uanset hvilken baggrund de har (Hvitved 2014: 48). Modsat Lave & Wenger tager Bourdieu højde for overordnede strukturelle forholds betydning, når han skal forklare menneskelig handlen. Med Bourdieus feltbegreb får jeg mulighed for at forstå de logikker og strukturer, som skolepraktikken og virksomhedspraktikken er indlejret i og hvilken betydning disse har for de unges deltagelsesmuligheder og læring. Hos Bourdieu er det de felter, samfundet kan inddeles i, der udgør den struktur, der handles indenfor (Bourdieu & Wacquant 1996: 85). Et felt er ikke et neutralt sted, men der kæmpes derimod altid om noget bestemt på et felt (Bourdieu & Wacquant 1996: 16). Hos Lave & Wenger er det de forskellige praksisfællesskaber vi indgår i, der udgør den ’struktur’ der handles indenfor. Praksisfællesskaberne afgør dermed den enkeltes deltagelsesmuligheder (Lave & Wenger 2003: 83). Bourdieu og Lave & Wengers tænkning adskiller sig dermed ved, at Bourdieu medtænker de samfundsskabte og overordnede strukturelle betingelser for menneskelig handlen, mens denne dimension ikke er tilstedeværende hos Lave & Wenger. Bourdieus tænkning giver derfor mulighed for at belyse, hvordan objektive strukturer præger agenternes handlinger, og hans tænkning indebærer dermed et magtperspektiv (Bourdieu & Wacquant 1996; Hvitved 2014: 56). Bourdieus tænkning kan supplere Lave & Wengers tænkning ved at tilføje den dimension, at mennesker altid agerer og handler på baggrund af de overordnede rammer og betingelser, der stilles til rådighed for dem (Hvitved 2014: 56). Dermed ikke sagt, at alle positioner er tilgængelige for deltagerne i et praksisfællesskab, men forskellen er, at det er det enkelte praksisfællesskab der afgør, hvilke positioner der er tilgængelige, mens det hos Bourdieu er feltet der afgør, hvilke positioner der er tilgængelige. Efter denne gennemgang af mine videnskabsteoretiske overvejelser præsenteres i det følgende afsnit undersøgelsens empiriske grundlag indledt med en beskrivelse af undersøgelsens niveau.

2.2 Præsentation af undersøgelsens empiriske grundlag

Af pladsmæssige årsager har det været nødvendigt at placere en del af mine metodeovervejelser i bilag. Se derfor bilag for uddybende metoderefleksioner bl.a. omkring min forskerrolle i felten.

2.2.1 Undersøgelsens niveau

Undersøgelsen foregår hovedsageligt på mikroniveau, idet jeg undersøger skolepraktikken fra et aktørperspektiv med udgangspunkt i skolepraktikanter og instruktørers oplevelser og erfaringer med skolepraktikken som praktikkontekst. Jeg opfatter skolepraktikanterne som

mine primære informanter, og det er deres perspektiv, der er undersøgelsens hovedfokus. Dog mener jeg, at der er nødvendigt at supplere skolepraktikanternes perspektiver med instruktørernes for at nuancere analysen. Undersøgelsen tager udgangspunkt i en skolekontekst, fordi skolepraktikken praktiseres på en skole, og det er her, jeg har foretaget både observationsstudier og interviews. Som beskrevet i mine videnskabsteoretiske overvejelser er det kendetegnende for interviewene, at informanterne inddrager og sammenligner deres erfaringer fra virksomhedskontekster med skolepraktikken. Det er vigtigt at understrege, at når jeg i analysen behandler virksomhedspraktikken, er det med udgangspunkt i mine informanters oplevelser og erfaringer. Min undersøgelse er ikke foretaget i en virksomhedskontekst, og det kendskab jeg har til, hvad der foregår i virksomhederne, er derfor udelukkende igennem det mine informanter fortæller mig. Da jeg ikke har været til stede i virksomhederne, betyder det, at de kritikpunkter, informanterne måtte have af virksomhedspraktikken, ikke bliver nuanceret med virksomhedernes syn.

2.2.2 Undersøgelsens empiriske grundlag

Undersøgelsens empiriske grundlag udgøres af to ugers ophold i to forskellige skolepraktikordninger på henholdsvis automekaniker- og frisøruddannelsen. Under den første uge i de to skolepraktikordninger foretager jeg et observationsstudie, mens jeg i den sidste uge foretager fire kvalitative interviews med udvalgte skolepraktikanter i hver skolepraktikordning. På mekanikeruddannelsen interviewer jeg desuden begge de instruktører der er tilknyttet skolepraktikken, mens jeg på frisøruddannelsen kun interviewer den ene af de to instruktører, da det af praktiske årsager var vanskeligt at finde tid til et interview med den anden instruktør. Det samlede datamateriale udgøres dermed af i alt otte kvalitative interviews med skolepraktikanter, tre kvalitative interviews med instruktører samt to ugers observationsstudier og dertilhørende observationsnoter og feltdagbog¹².

2.2.3 De to cases – 'salonen' og 'værkstedet'

Skolepraktikken på frisøruddannelsen råder over egne lokaler og faciliteter, og lokalet der bruges til at gennemføre skolepraktik er indrettet som en salon med borde med spejle, vaske til hårvask samt en reception, hvor der tages imod kunder. På frisøruddannelsen har jeg som nævnt interviewet fire skolepraktikanter - Nanna, Louise, Sara og Karina. Jeg har desuden interviewet instruktøren Lene. I resten af specialet vil jeg referere til skolepraktikordningen på frisøruddannelsen som 'salonen'.

Skolepraktikken på mekanikeruddannelsen råder over eget værksted, reservedelslager, værksførerkontor og frokoststue. På mekanikeruddannelsen har jeg interviewet fire

¹² Alle interviews og observationsnoter findes i vedlagte CD bagerst i opgaven.

skolepraktikanter - Jannik, Oliver, Kemal og Martin. Jeg har desuden interviewet instruktørerne Lars og Søren. I resten af specialet vil jeg referere til skolepraktikordningen på mekanikeruddannelsen som 'værkstedet'.

2.2.4 Valg af uddannelser og caseskoler

Jeg har valgt at undersøge mekaniker- og frisøruddannelsen, fordi jeg har en formodning om, at det kan give nogle interessante perspektiver at undersøge to i udgangspunktet meget forskellige uddannelser. Frisørfaget er kendetegnet ved meget kundekontakt og kan samtidig betegnes som et feminint fag, idet kvinder er i overtal på uddannelsen¹³ (Danmarks Statistik 2). Mekanikerfaget er kendetegnet ved en lavere grad af kundekontakt end frisørfaget og kan samtidig betegnes som et maskulint fag, idet mænd er i overtal på denne uddannelse¹⁴ (Danmarks Statistik 3). På trods af at undersøgelsen ikke har fokus på køn, finder jeg det interessant at arbejde med fag, der tiltrækker forskellige køn og elevtyper. På baggrund af mine tidligere erfaringer med skolepraktik har jeg lært, at ikke to skolepraktikordninger er ens. Af denne grund har jeg valgt at undersøge to forskellige skolepraktikordninger, fordi jeg er nysgerrig omkring, hvordan skolepraktik praktiseres to forskellige steder. Arbejdet med to cases giver mulighed for en mere nuanceret forståelse af skolepraktik, og de to cases kan samtidig spille sammen og op imod hinanden i analysen, hvilket jeg betragter som en fordel ved mit metodiske design. Valget af at undersøge to tekniske erhvervsuddannelser baserer sig på en interesse i uddannelsernes praktiske og håndværksmæssige del. Jeg finder det interessant og fascinerende at få indblik i håndværksfag, fordi de ligger langt fra det, jeg selv beskæftiger mig med som universitetsstuderende. Håndværksdelen gør sig ikke på samme måde gældende indenfor for eksempel de merkantile erhvervsuddannelser, som jeg derfor har fravalgt at undersøge. En yderligere og væsentlig begrundelse for, at jeg har valgt at undersøge netop frisør- og mekanikeruddannelsen er, at der indenfor disse uddannelser ikke er tradition for, at skolepraktikanterne påtager sig opgaver uden for skolens område, på samme måde som det er tilfældet på fx tømrer- og maleruddannelsen, hvor skolepraktikanterne nogen gange sættes til at løse opgaver "ude i byen". Det vil sige, at jeg med sikkerhed ved, at der er nogle skolepraktikanter til stede i værkstedet og i salonen, fordi det er her de har deres hverdag og arbejder, hvilket har været afgørende for, at jeg har kunne gennemføre undersøgelsen. Valget af caseskoler er desuden baseret på deres geografiske placering. Da jeg sammenlagt har tilbragt en måned på skolerne, har det været en fordel at de

¹³ Tilgangen til frisøruddannelsen udgjordes i 2014 af 351 kvinder og 18 mænd (Danmarks Statistik 2).

¹⁴ Tilgangen til mekanikeruddannelsen udgjordes i 2014 af 1480 mænd og 32 kvinder (Danmarks Statistik 3).

begge ligger i Københavnsområdet, da det har mindsket transporttiden. I det følgende vil informanterne hver især blive præsenteret.

2.2.5 Præsentation af informanter

Figur 1.0 Informanter på Mekanikeruddannelsen

Skolepraktikanter	Alder	Baggrund
Oliver	18 år	Oliver skal på sit første hovedforløb. Han har været i skolepraktik i tre uger. Oliver har siden han afsluttede grundforløbet været i virksomhedspraktik én gang af en måneds varighed. Virksomhedspraktikken førte ikke til en læreplads, og Oliver startede derfor i skolepraktik.
Jannik	18 år	Jannik skal på sit andet hovedforløb. Han har været i virksomhedspraktik i kortere perioder cirka fem gange siden han afsluttede grundforløbet. Hans længste praktikforløb var på tre måneder.
Kemal	17 år	Kemal har været på sit første hovedforløb. Han dumpede hovedforløbets afsluttende prøver og skal derfor tage dem igen og bestå for at han kan fortsætte på uddannelsen. Mens han venter på at komme op til prøverne igen, er han i skolepraktik. Kemal har været i praktik i en virksomhed én gang, siden han afsluttede grundforløbet. Han har samlet været i skolepraktik i cirka tre måneder.
Martin	20 år	Martin skal snart til svendeprøve og har været i skolepraktik mange gange i løbet af uddannelsen. Han har også været i virksomhedspraktik flere gange, hvoraf den længste af hans praktikperioder var af tre måneders varighed.
Instruktører		
Lars	-	Lars er uddannet automekaniker og har selv været elev på skolen. Lars blev ansat på skolen i 1995 og har undervist som faglærer i 15 år på mekanikeruddannelsen, inden han startede som instruktør. Lars og Søren har fordelt opgaverne mellem sig, således at Lars primært tager sig af de administrative opgaver, mens Søren primært tager sig af vejledningen af skolepraktikanterne.
Søren	-	Søren er uddannet mekaniker og har taget en efteruddannelse som synsmand. Han har arbejdet som sagkyndig i to år og har arbejdet som instruktør på skolen i et års tid. Han søgte stillingen som instruktør, fordi han fandt det trivielt at arbejde som synsmand og derudover ville han gerne arbejde med unge.

Figur 1.1 Informanter på Frisøruddannelsen

Skolepraktikanter	Alder	Baggrund
Louise	23 år	Louise har gået på uddannelsen i halvandet år. Louise startede i en læreplads efter grundforløbet, men måtte stoppe efter en måned pga. dårlig kemi med mester. Hun startede i skolepraktik, hvor hun var et par måneder og fik så en ny praktikplads i en virksomhed. Hun var i virksomheden i fem måneder og blev opsagt på prøveperiodens sidste dag. Hun kom tilbage i skolepraktik, hvor hun har været i cirka tre måneder. Louise har lige skrevet en et-årig kontrakt med en salon, som hun snart starter i.
Nanna	19 år	Nanna har lige afsluttet sit tredje hovedforløb. Nanna har haft to længerevarende praktikpladser i virksomheder. Den ene praktikplads

		var af et års varighed, mens den anden var af tre måneders varighed. Nanna har været i skolepraktik én gang tidligere, og i denne omgang har hun været i skolepraktik i to uger.
Sara	19 år	Sara skal snart på sit fjerde hovedforløb og derefter til svendeprøve. Sara startede i skolepraktik efter grundforløbet, fordi hun ikke havde en praktikplads. Efter tre måneder fik hun en praktikplads i en virksomhed, hvor hun var i tre måneder, og så gik virksomheden konkurs. Hun startede i skolepraktik igen og gik der i et halvt år. Derefter fik hun en ny praktikplads i en virksomhed som hun havde i tre måneder. Sara har været i skolepraktik i to måneder i denne omgang.
Karina	21 år	Karina startede efter grundforløbet i en læreplads. Efter et halvt år mistede hun sin læreplads, fordi virksomheden ikke havde råd til at beholde hende. Derefter startede hun i skolepraktik og har været der siden. Karina skal på sit andet hovedforløb.
Instruktør		
Lene	-	Lene er uddannet frisør og har selv været elev på skolen. Lene blev ansat som faglærer for otte år siden, og var efterfølgende med til at starte skolepraktikordningen op. I begyndelsen var Lene den eneste instruktør i skolepraktikken, men skolen har siden ansat instruktøren Betina. Lene og Betina har delt arbejdsopgaverne mellem sig, således at Lene primært tager sig af det administrative arbejde, mens Betina primært tager sig af vejledningen af skolepraktikanterne.

2.3 Dataindsamling – Observationsstudie og kvalitative interviews

I det følgende afsnit redegøres for mine dataindsamlingsmetoder indledt af mine overvejelser omkring at foretage og udføre et observationsstudie.

2.3.1 Observationsstudie

Som tidligere nævnt indledte jeg mine besøg i de to skolepraktikordninger med en uges observationsstudier. Observationsstudierne anvendes ikke som primærempiri i undersøgelsen, men har været med til at danne udgangspunkt for forståelsen af mit felt og mine interviews¹⁵. Der er flere grunde til, at jeg har valgt at foretage observationsstudier i de to skolepraktikordninger. En af dem er, at metoden understøtter min forskningsinteresse, idet jeg interesserer mig for praksis i skolepraktikken (Boolsen 2006: 66). Det har været mig magtpåliggende at opleve og danne mig mit eget indtryk af praksis og hverdagen i skolepraktikken, hvilket observation har givet mulighed for. Desuden har jeg ønsket, at opnå et mere dybdegående og længerevarende kendskab til mit felt end nogle timers interview for eksempel kan give. Ifølge lektor ved Institut for Statskundskab ved Københavns Universitet Merete Watt Boolsen er en af fordelene ved at foretage et observationsstudie, at man som udefrakommende får mulighed for at få et indblik i et felt, både hvad angår interaktioner,

¹⁵ Mit 9. semesterprojekt tog udgangspunkt i samme empiriske materiale. Her spillede observationerne en større rolle, end de gør i specialet, hvor jeg har valgt at prioritere interviewmaterialet som primærempiri.

samspilsprocesser og kommunikationen mellem dem, man observerer (Boolsen 2006: 64-65). Observation giver med andre ord en unik åbning ind i et felt eller en praksis, fordi man som observatør får mulighed for at opleve, hvordan aktørerne agerer sammen og overfor hinanden samt muligheden for at opfange stemninger og omgangsformer som kan være vanskelige at spørge ind til i et interview (Boolsen 2006: 66). At anvende observation som metode, ligger desuden i tråd med mit teoretiske fundament som udgøres af praksisteoretikerne Lave & Wengers (2003) og udvalgte af Bourdieus begreber (1996). Indenfor praksisteorien¹⁶ er man blandt andet interesseret i social handlen og i, hvordan denne bliver udført (Halkier og Jensen 2008: 50). Observation giver mulighed for at få indblik i, hvordan aktørerne i mit felt handler sammen og med hinanden – observation giver med andre ord mulighed for et indblik i praksis. Udover observationsstudier anvender jeg kvalitative interviews som dataindsamlingsmetode (Kvale & Brinkmann 2009). Observationerne fungerer godt som supplement til interviewene, idet de giver mulighed for at forstå, hvad mine informanter refererer til i interviewene, fordi jeg selv har været til stede under deres arbejdsdage i skolepraktikken. Observationerne giver samtidig mulighed for at stille mere kvalificerede spørgsmål i interviewene, idet jeg har kunnet danne mig et indtryk af, hvad der synes at være på spil for mine informanter og dermed hvad der synes relevant at spørge ind til i interviewene. Jeg revurderer i forlængelse af dette løbende min interviewguide under observationerne.

Min rolle som observatør kan overordnet betegnes som ikke-deltagende, idet jeg som hovedregel indtager en forholdsvist distanceret observatørrolle, hvor jeg ikke indgår i eller engagerer mig i aktiviteterne i felten (Boolsen 2006: 67). Dog ændrer min observatørrolle sig undervejs og afskiller sig en smule i de to undersøgelseskontekster. I bilag 3 indgår som nævnt tidligere en mere detaljeret beskrivelse af mine refleksioner over min forskerrolle og mit samspil med aktørerne i felten. Den første dag jeg observerer, præsenterer jeg mig selv og min undersøgelse for skolepraktikanterne, således at de er bekendte med årsagen til min

¹⁶ Praksisteori er en syntetisering af dele af forskellige teoretiske læsninger og skal dermed ikke forstås som en ny teori. Fælles for de teoretikere der bevæger sig inden for det praksisteoretiske felt er, at de; "(...) *udtrykker parallelle antagelser om social praksis som performativitet.*" (Halkier og Jensen 2008: 51). Indenfor praksisteorien er det en grundlæggende antagelse, at det er igennem det vi gør i vores hverdag og dermed gennem vores handlinger (vores praksis), at vi vedligeholder eller forandrer samfundet (Jensen 2013: 45). Kroppen har en central plads indenfor praksisteorien, fordi vores vaner og rutiner kan siges at sidde i kroppen (Jensen 2013: 45). Et vigtigt begreb indenfor praksisteorien er begrebet '*performance*' som indikerer at social handlen opfattes som en performance. Ens performance tager udgangspunkt i de normer der gør sig gældende i de felter man bevæger sig i. For eksempel kan man optræde som elev på mere eller mindre passende måder i en skolekontekst (Jensen 2013: 45).

tilstedeværelse. I formidlingen af undersøgelsens formål lægger jeg bevidst vægt på, at jeg interesserer mig for og er nysgerrig på, *hvordan* skolepraktikanterne arbejder, og *hvilke* opgaver de arbejder med. Det gør jeg for, at de ikke skal føle, at jeg er der for at vurdere dem og deres person, hvilket heller ikke er undersøgelsens fokus. På den måde får jeg understreget, at det er deres arbejdsopgaver, der er i fokus, frem for deres præstationer, personlighed eller lignende. Jeg understreger samtidig, at mit ærinde på ingen måde er at bedømme eller vurdere hverken dem eller deres arbejde med det formål, at de ikke skal blive usikre på formålet med min tilstedeværelse.

2.3.2 Observationsguide

Til at registrere mine observationer har jeg anvendt et ustruktureret observationsskema eller observationsguide. Observationsguiden kan betegnes som ustruktureret, idet den indeholder en række opmærksomhedspunkter som til en vis grad har været styrende for, hvordan jeg er gået til mit felt (Boolsen 2006: 67). Opmærksomhedspunkterne er kendetegnede ved at være både overordnede og brede, da min erkendelsesinteresse er at forstå mit felt, og jeg havde derfor ikke på forhånd lagt mig fast på hvilke teoretiske perspektiver, jeg ville arbejde med. Observationsguiden findes i bilag og mine observationsnoter kan findes i vedlagte CD bagerst i specialet. Observationsguiden er desuden til dels inspireret af et struktureret systematisk observationsskema (Ibid.: 69-70), idet jeg har lavet nogle faste registreringer hver dag for eksempel; *"Klokkeslæt for observationens start, hvor mange skolepraktikanter er til stede? Hvordan er de placeret i rummet?"*. I det følgende afsnit vil jeg redegøre for min brug af interviews som dataindsamlingsmetode.

2.3.3 Kvalitative interviews

Observationerne suppleres som tidligere nævnt med kvalitative semistrukturerede livsverdensinterviews med otte skolepraktikanter og deres instruktører (Kvale & Brinkmann 2009: 19). Det semistrukturerede livsverdensinterview defineres som; *"(...) et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener."* (Ibid.: 19). Det semistrukturerede livsverdensinterview er delvist inspireret af fænomenologien (Ibid.: 30). Hvor den fænomenologiske forskning er optaget af at vise, hvordan mennesker *oplever* fænomener i deres livsverden, er jeg som socialkonstruktivistisk og hermeneutisk informeret forsker interesseret i at *fortolke* mening på baggrund af mine informanternes fortolkninger af deres livsverden (Ibid.: 30). Formålet med at anvende interview som dataindsamlingsmetode kan tilskrives min undersøgelsesinteresse og min videnskabsteoretiske position, da jeg spørger til mine informanternes *oplevelser* og *erfaringer* med skolepraktikken som læringsrum. Det

kvalitative forskningsinterview er kendetegnet ved, at man som interviewer ønsker at opnå indsigt i den interviewedes livsverden; *”Det kvalitative forskningsinterview forsøger at forstå verden ud fra interviewpersonens synspunkter, udfolde den mening, der knytter sig til deres oplevelser, afdække deres livsverden forud for videnskabelige forklaringer.”* (Ibid.: 17).

Interviewet betegnes som semistruktureret, fordi der forinden interviewet forberedes en række temaer og spørgsmål, men man er som interviewer samtidig åben overfor, at rækkefølgen og formuleringen af spørgsmålene kan ændre sig undervejs. Desuden giver interviewformen mulighed for at forfølge interviewpersonens beskrivelser, da det ikke er et krav, at interviewguiden følges slavisk (Ibid.: 144). Jeg har valgt at interviewe mine informanter én ad gangen, fordi jeg ønsker at skabe et trygt rum i interviewsituationen, hvor informanterne kan udtale sig så frit og åbent som muligt uden at blive påvirket af, hvad eventuelle andre informanter måtte mene. Jeg ønsker desuden at give så meget plads som muligt til den enkeltes beskrivelser, hvilket jeg vurderer, at et enkeltinterview i højere grad giver mulighed for end fx et gruppeinterview.

Jeg har fravalgt en interviewform kendetegnet ved en stram styring, hvor spørgsmålene på forhånd er fuldstændig fastsatte og fungerer styrende i interviewsituationen, fordi jeg ønsker at give plads til mine informanters beskrivelser og det, der tillægges betydning af dem. Det ligger i tråd med min videnskabsteoretiske tilgang, hvor det at ’forstå’ er centralt. Dog er jeg opmærksom på, at jeg som interviewer stadig sætter en dagsorden ved at stille nogle bestemte spørgsmål (Ibid.: 19). Ifølge Kvale & Brinkmann er det kvalitative forskningsinterview kendetegnet ved, at viden konstrueres i samspillet mellem intervieweren og den interviewede (Ibid.: 18). Den viden, der skabes i interviewet, er relationel i den forstand, at de data, interviewet frembringer, hverken er objektive eller subjektive men skabt inter-subjektivt mellem interviewer og interviewede (Ibid.: 72).

2.3.4 Interviewguides

Forud for interviewene har jeg udarbejdet to forskellige interviewguides – en til skolepraktikanterne og en til instruktørerne. De to interviewguides tager udgangspunkt i nogenlunde samme temaer men er tilpassede efter, hvem jeg sidder overfor. For eksempel indeholder interviewguiden til instruktørerne spørgsmål vedrørende didaktiske overvejelser, hvilket ikke er relevant for skolepraktikantinterviews. De to interviewguides er delt op i cirka ti overordnede temaer med en række spørgsmål tilknyttet. De to interviewguides kan findes i bilag 4. Indholdet af mine interviewguides er et udtryk for min undersøgelsestilgang som kan beskrives ved en induktiv tilgang (Olsen 2002: 111). Da jeg ikke er styret af bestemte teoretiske forståelser, er mine interviewguides et udtryk for den åbenhed, jeg møder mit felt

med. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at de indeholder mange forskellige temaer med mange åbne spørgsmål tilknyttet. Det har ikke været min ambition at komme igennem alle spørgsmålene i interviewene, men derimod at komme omkring alle temaer. I udarbejdelsen af interviewspørgsmålene har jeg været opmærksom på måden, spørgsmålene er formuleret på. Jeg har forsøgt at formulere dem på en måde, der fremstår så åben som mulig, således at der ikke synes at være rigtige eller forkerte svar. Jeg har forsøgt at udforme mine interviewguides sådan, at de første temaer er af mere generel faktisk karakter for senere at omhandle temaer, som kan opleves som mere nærgående eller personlige. Det betyder, at jeg starter med at spørge ind til mere praktiske forhold omkring de unges uddannelse og praktikperioder for senere at komme ind på mere nærgående emner såsom skolepraktikanternes kemi med instruktørerne. Ifølge Nielsen & Kvale er det afgørende for et interview, at man danner en god og tryk ramme, således at informanten føler sig godt tilpas (Ibid.: 148-149). Jeg forsøger at skabe et tryk rum for mine informanter ved at briefe dem grundigt inden interviewet. Jeg briefe dem dels om interviewets formål, dels om deres ret til at sige nej tak til at svare på spørgsmål samt om deres anonymitet. Jeg er positivt overrasket over den åbenhed, jeg møder hos flere af mine informanter. For eksempel fortæller nogle af skolepraktikanterne uopfordret om personlige forhold uden direkte relevans for undersøgelsen. I det følgende afsnit vil jeg redegøre for på hvilken baggrund, jeg har udvalgt mine informanter.

2.3.5 Udvalgelse af informanter

I udvælgelsen af informanter lægger jeg vægt på at komme til at tale med skolepraktikanter, der repræsenterer et så bredt udsnit som muligt. De parametre, jeg afgør dette på baggrund af, er blandt andet, at de har forskellige erfaringer med at være i både virksomhedspraktik og i skolepraktik, samt at de befinder sig forskellige steder på uddannelsen. Det gør jeg blandt andet for at få et indblik i, om det har nogen betydning for deres oplevelse af skolepraktikken, at de er forskellige steder i deres uddannelsesforløb. I udvælgelsen tager jeg desuden højde for at vælge skolepraktikanter, der i mine øjne repræsenterer forskellige elevtyper – for eksempel vælger jeg både skolepraktikanter, som virker udadvendte og skolepraktikanter, der virker mere indadvendte samt nogle der fremstår fagligt stærke samt mindre fagligt stærke. Jeg har en formodning om, at det kan give nogle interessante perspektiver at tale med forskellige elevtyper¹⁷. I det følgende beskrives forhold omkring selve udførelsen af interviewene.

¹⁷ Processen med at udvælge informanter er forskellig i salonen og i værkstedet. I salonen har jeg mulighed for selv at vælge, hvilke skolepraktikanter jeg vil interviewe, fordi der er flere at vælge imellem på grund af den forholdsvis høje skolepraktikantvolumen. I værkstedet er der i gennemsnit kun fem skolepraktikanter tilstede på besøgstidspunktet og det betyder at det nogenlunde giver sig

2.3.6 Udførelsen af interviewene

På mekanikeruddannelsen finder interviewene sted i værkstedets frokoststue, og på frisøruddannelsen finder de dels sted i et af skolens mødelokaler og dels i et undervisningslokale. På mekanikeruddannelsen bliver interviewene et par gange afbrudt af rengøringspersonale og skolepraktikanter, der skal hente noget i frokoststuen. Jeg vurderer dog ikke, at det har nogle betydelige konsekvenser for interviewene. Alle interviews bliver fortaget i løbet af skolepraktikanternes arbejdsdag og dermed indenfor deres faste arbejdstider. Interviewene varierer mellem at tage 31 minutter op til 1 time og 51 minutter. Den store variation i interviewenes varighed er et udtryk for, at det er meget forskelligt, hvor uddybende informanterne svarer på mine spørgsmål. Nogen formulerer sig kort og præcist, mens andre bruger længere tid på at forklare sig. Det skal tilføjes, at kemien mellem mig som interviewer og informanterne er forskellig, hvilket betyder, at nogle informanter har lyst til at snakke med mig i lang tid, mens andre virker mere interesserede i at komme igennem interviewet og tilbage til deres arbejde¹⁸. I det følgende beskrives det hvordan jeg har bearbejdet mine data.

2.4 Databearbejdning

2.4.1 Transskription

Jeg har optaget alle interviews på lyd og foretaget en detaljeret transskribering, hvor jeg ordret har gengivet det sagte (Kvale & Brinkmann 2009: 202-210). Jeg har selv transskriberet alle interviews, fordi jeg opfatter transskriberingsprocessen som vigtig i forhold til at blive fortrolig med mit materiale. Når jeg anvender interviewudrag i analysen, har det nogle steder været nødvendigt at tilpasse teksten en smule, så betydningen af det sagte fremstår mere klart. Alle interviewudskrifter kan findes i den vedlagte CD bagerst i opgaven. Jeg har valgt at foretage en meningskondensering af instruktørinterviewene (Ibid.: 227). Dog har jeg foretaget

selv, hvem jeg interviewer. Heldigvis er skolepraktikanterne i værkstedet forskellige steder på uddannelsen, og de har alle erfaringer med både at være i virksomhedspraktik og i skolepraktik.

¹⁸ Der viser sig en tydelig tendens til at interviewene med skolepraktikanterne på frisøruddannelsen generelt er længere end på mekanikeruddannelsen. Det kan skyldes flere ting. En mulig årsag kan være, at skolepraktikanterne på frisøruddannelsen har valgt et udadvendt fag, fordi det indebærer meget kundekontakt. Det har muligvis en betydning for deres generelle lyst til at snakke og deres åbenhed. En anden tendens i interviewene er, at min interviewguide generelt anvendes mindre under instruktørinterviewene end under skolepraktikantinterviewene. Det skyldes at instruktørerne svarer meget uddybende på mine spørgsmål og samtidig selv ofte når at komme ind på ting, som jeg ellers har forberedt at spørge ind til. Særligt interviewet med instruktøren Lars skiller sig ud ved, at han stort set taler uafbrudt, uden at jeg behøver at stille nogle spørgsmål. Interviewet har derfor nærmest karakter af en monolog frem for af en samtale.

en direkte transskribering af de passager i interviewene, jeg finder mest relevante. Jeg har valgt at foretage en meningskondensering af instruktørinterviewene, fordi jeg dels opfatter dem som sekundæmpiri i forhold til skolepraktikantinterviewene og dels ud fra et tidsmæssigt hensyn, idet jeg har været ene mand om at bearbejde 11 interviews.

2.4.2 Behandling af det empiriske materiale

Min interviewguide er i forvejen inddelt i temaer, og de danner derfor rammen om interviewene. I første omgang tematiserer jeg interviewene ud fra 5 overordnede kategorier, som jeg markerer med hver sin farve. De fem kategorier er; *instruktørerne* (gul), *skolepraktikanternes adgang til opgaver* (orange), *overordnede beskrivelser af skolepraktikken* (pink), *spændingen mellem skole og praktik* (grøn), *skolepraktik overfor virksomhedspraktik* (blå). Efter denne tematiseringsproces laver jeg en række yderligere underkategorier til hvert af de fem temaer. Eksempler på underkategorier under temaet *skolepraktikanternes adgang til opgaver* (orange) er følgende; *rammerne for opgaveløsningen*, *betydningen af kundeopgaver*, *omfanget af opgaver*, *tildeling af ansvar i forbindelse med opgaver*, *oplevelser med variation i opgaver*. Under hver underkategori samler jeg alle interviewudsagn, der omhandler den givne kategori. Da jeg har samlet alle udsagn, der passer til den enkelte underkategori, går jeg i gang med at behandle, hvordan skolepraktikanter og instruktører forholder sig til samme emne, og om jeg kan spore både ligheder, forskelle og paradokser i deres udsagn. I processen er jeg opmærksom på ikke kun at lede efter generelle tendenser i udsagnene, men hele tiden at udfordre udsagnene ved at nuancere dem med alternative forståelser. De forskellige analysetemaer gennemgår en udvælgelsesproces, hvor de temaer, der bedst kan bidrage til besvarelsen af min problemformulering er bevaret, mens mindre relevante temaer er fravalgt. Temaerne har resulteret i tre analysekapitler, som med mit induktive afsæt primært er vokset ud af empirien. Hvert kapitel er inddelt i en række mindre afsnit, som hver især behandler temaer, der hænger sammen med kapitlets overordnede tema. Efter denne gennemgang af undersøgelsens videnskabsteoretiske og metodiske overvejelser præsenteres i det følgende kapitel undersøgelsens teoretiske fundament.

3. Teoretiske perspektiver

3.1 Introduktion til teorivalg

Undersøgelsens overordnede teoretiske ramme udgøres som tidligere nævnt af Lave & Wengers situerede læringsteori (2003) samt udvalgte begreber fra Bourdieus praksisteori (Bourdieu & Wacquant 1996). Med mit valg af teoretiske perspektiver skriver jeg mig ind i feltet af praksisteorier, da både Bourdieu og Lave & Wenger er centrale teoretikere indenfor

det praksisteoretiske felt (Halkier og Jensen 2008: 51). Af andre teoretikere indenfor retningen kan blandt andre nævnes tidlig Anthony Giddens (1984), sen Michel Foucault (1978), Judith Butler (1990) og Bruno Latour (1993) (Halkier og Jensen 2008: 51). Det er oprindeligt den amerikanske filosof Theodore Schatzki, der udviklede praksisteorien. Schatzki tog udgangspunkt i Ludwig Wittgensteins opfattelse af praksis (Jensen 2013: 44). Udover de teorier og begreber, der redegøres for i teoriafsnittet, inddrages også andre teoretiske perspektiver og begreber i analysen, hvilket afspejler min induktive tilgang til undersøgelsen, hvor jeg ønsker at forstå min empiri og derfor må revurdere mit teoretiske fokus, når empirien kræver det. De forskningsbaserede bidrag og empiriske studier, jeg inddrager i analysen, er alle præsenterede i litteraturstudiet som findes i bilag 2. Se derfor bilag for en mere uddybende beskrivelse af disse. I analysen inddrages blandt andet begreber fra Nielsen & Kvaales teori om praksislæring fra værket ”Praktikkens læringslandskab” (2003). Nielsen & Kvale tager udgangspunkt i Lave & Wengers teori om situeret læring¹⁹, og jeg anvender Nielsen & Kvaales læsning af situeret læringsteori som et supplement til Lave & Wenger (Nielsen & Kvale 2003: 20). Nielsen & Kvaales læsning af Lave & Wenger har den styrke i forhold til min undersøgelse, at den sætter situeret læringsteori i relation til en praktikkontekst. Fra Nielsen & Kvale trækker jeg blandt andet på deres forståelse af ’læring gennem praksisevaluering’ og begrebet ’den personlige læringshorisont’. Jeg inddrager desuden Saugstads tænkning omkring læring knyttet til skolen som læringskontekst fra kapitlet ”Læring i skole og i praksis” i værket ”Praktikkens læringslandskab” (2003). Saugstad beskriver blandt andet, hvad der kendetegner skolen som læringsrum, og jeg inspireres af hendes tænkning til at sætte dette i relation til skolepraktikken.

3.2 Jean Lave & Etienne Wenger – Situeret læringsteori

3.2.1 Introduktion til Lave & Wenger

Jeg har valgt at Lave & Wengers teori om situeret læring skal danne rammen om min analyse, fordi denne teori kan bidrage med begreber til at forstå skolepraktikanternes læreprocesser. Da de unge i skolepraktik ikke lærer gennem traditionel undervisning, men derimod gennem praktisk opgaveløsning i et arbejdsfællesskab med andre unge, finder jeg det oplagt at anlægge et teoretisk blik på mine cases, der forstår læring som deltagelse i sociale praksisser (Lave & Wenger 2003; Wenger 2004). Den situerede læringsteori bliver ofte brugt til undersøgelser af læring i en erhvervsuddannelseskontekst, særligt i relation til uddannelsernes

¹⁹ Ved at anvende begrebet ’læringslandskab’ ønsker Nielsen & Kvale at understrege og videreudvikle centrale læringsmæssige temaer som findes indenfor Lave & Wengers situerede læringsteori og sætte dem i relation til en praktikkontekst (Nielsen & Kvale 2003: 20).

praktikdel, fordi den beskæftiger sig med læring som deltagelse i konkrete praksisser (se for eksempel Nielsen & Kvale 1999; Tanggaard 2006). Lave & Wenger arbejder indenfor en relationel læringsopfattelse frem for en subjekt-centreret læringsopfattelse og står med deres teori om situeret læring i opposition til den forståelse af læring, der findes inden for behavioristisk og kognitiv psykologi, hvor læring primært knyttes til indre kognitive processer (Kvale 2003: 8). Lave & Wenger udgiver sammen værket ”Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation” i 1991 (på dansk i 2003)²⁰ hvori de præsenterer teorien om situeret læring. De udvikler deres situerede læringsforståelse på baggrund af fem casestudier af mesterlære i traditionelle og moderne samfund²¹ (Kvale 2003: 8). Wenger videreudvikler senere teorien om situeret læring i værket ”Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity” i 1998 (på dansk i 2004)²².

3.2.2 Min anvendelse af teorien

Situeret læringsteori er ikke udviklet med udgangspunkt i en skolekontekst (Kvale 2003: 8). På trods af dette anvender jeg teorien til at forstå, hvordan læring foregår i en skolekontekst, da skolepraktikken foregår på en skole. Lave & Wenger er grundlæggende kritiske overfor skolelæring, fordi den er afkoblet fra praksis (Aarkrog 2003: 51). Man kan stille spørgsmålstejn til, hvorvidt det kan betragtes som illoyalt overfor teorien at anvende den i en skolekontekst, hvor skolepraktikanernes læring i princippet er desitueret, da den foregår et andet sted end der, hvor det lærte skal bruges nemlig i virksomhederne (Saugstad 2003: 308). Dog mener jeg, at man kan argumentere for, at teorien kan overføres til en skolepraktikkontekst, fordi skolepraktikanterne ikke lærer gennem undervisning i traditionel forstand, men derimod gennem arbejde med praksisnære opgaver knyttet til deres fag. Det vil sige, at på trods af at oplæringen foregår på en skole, foregår den under andre læringsbetingelser end ved traditionel undervisning. I min undersøgelse har jeg blandt andet fokus på, hvilke potentialer der knytter sig til skolen som praktikkontekst. Man kan problematisere, om det er i konflikt med måden situeret læringsteori er tænkt på, at fokusere

²⁰ I min redegørelse for teorien om situeret læring tager jeg udgangspunkt i den danske udgave af værket.

²¹ Herunder studier af skræddere, slagtere, navigatører, jordmødre og anonyme alkoholikere (Kvale 2003: 8).

²² Wengers arbejde adskiller sig på en række punkter fra Lave & Wengers fælles arbejde blandt andet ved, at han anlægger et mere eksplicit teoretisk fokus på de overlap og grænser der findes mellem forskellige praksisfællesskaber og på relationen mellem dem. Han har desuden fokus på de konsekvenser for identitet og deltagelse i praksis som er en del af at bevæge sig mellem flere praksisfællesskaber og skulle skabe personligt meningsfulde relationer mellem de forskellige fællesskaber (Tanggaard 2006: 18).

på de potentialer der findes ved at læringen i skolepraktik er afkoblet fra den praksis, den uddanner til i virksomhederne. Ikke desto mindre har jeg fundet teorien produktiv i forhold til at forstå skolepraktikanternes læreprocesser, da de ligesom i virksomhedspraktik lærer ved at arbejde med opgaverne i praksis.

3.2.3 Situeret læring

Ifølge situeret læringsteori er læring mere end blot overførsel af viden fra et individ til et andet. Lave & Wenger arbejder indenfor en bred læringsforståelse, hvor det at lære opfattes som noget, der forandrer vores identitet, har betydning for vores forhold til verden omkring os, samt hvordan vi forstår os selv som mennesker (Wenger 2004: 174). Om sammenhængen mellem læring og identitet forklarer Lave & Wenger; *”Vi har i virkeligheden hævdet, at læring og en følelse af identitet – i det her udviklende perspektiv – ikke kan adskilles: De er aspekter af samme fænomen.”* (Lave & Wenger 2003: 98). Situeret læringsteori forstår læring som en central del af det at være menneske og engagere sig i forskellige sociale praksisser. Læring er derfor ikke en proces, der kan adskilles fra de øvrige aktiviteter vi indgår i og læring opfattes derved som; *”et integreret og uadskilleligt aspekt ved praksis.”* (Ibid.: 33). Om dette forklarer Lave & Wenger;

”Sædvanligvis opfattes læring som en speciel aktivitet i sig selv. Det vil sige, at vi tingsligger læring, gør den til en aktivitet, der – når den foregår – udelukker andre aktiviteter. Man kan lære, og man kan handle. Det skaber endvidere fikserede relationer i tid mellem læring og andre former for aktivitet. Man kan lære, og så kan man handle – i den rækkefølge. Den anden indfaldsvinkel indebærer en påstand om, at læring er et aspekt af al aktivitet i verden, ikke en separat form for handling, eller en særlig måde at deltage på.”

(Lave i Lave & Wenger 2003: 123)

Ifølge teorien kan vi som mennesker ikke foretage os noget, uden at vi lærer noget. En anden væsentlig pointe indenfor situeret læringsteori er, at læring er situeret i specifikke sociale situationer (Lave & Wenger 2003: 9). Det vil sige, at læring altid har en tæt forbindelse til den konkrete sociale kontekst, hvori noget læres.

3.2.4 Legitim perifer deltagelse

Indenfor situeret læringsteori beskrives legitim perifer deltagelse som den proces, der er det centrale definerende kendetegn ved læring som situeret virksomhed. Legitim perifer deltagelse beskriver processen, hvorigennem ny-ankomne bliver en del af et givent praksisfællesskab, og legitim perifer deltagelse beskriver derved relationerne mellem ny-

ankomne og mere erfarne deltagere i et praksisfællesskab (Lave & Wenger 2003: 31). Legitim perifer deltagelse beskrives dermed som en proces, hvor man som deltager gradvist ændrer sin deltagelse fra en nybegynder position mod positionen som veteran i fællesskabet. Ifølge Lave & Wenger vil deltagerne i et praksisfællesskab gennem gradvis beherskelse af viden og færdigheder bevæge sig mod fuld deltagelse i fællesskabet (Lave & Wenger 2003: 31). Lave & Wenger definerer et praksisfællesskab som; *"(...) et virksomhedssystem, hvor deltagerne har en fælles forståelse af, hvad de laver, og hvad det betyder for deres liv og for deres fællesskaber."* (Ibid.: 83). I analysen betragter jeg mine to cases 'salonen' og 'værkstedet' som hver deres praksisfællesskab, da de unge i de to skolepraktikordninger er gensidigt engagerede i en fælles virksomhed, idet de alle arbejder på at tilegne sig en faglighed indenfor det pågældende fag. Deres deltagelse i skolepraktikken er med andre ord engageret af samme mål nemlig at opnå en faglighed som enten frisører eller mekanikere. Om legitim perifer deltagelse forklarer Nielsen & Kvale;

"Ved at introducere begrebet legitim perifer deltagelse betones det, at læreprocessen er rettet mod at blive en del af praksisfællesskabet. I et situeret perspektiv bliver deltagelse og forbundethed til praksisfællesskabet det medium, hvori viden genereres. Viden bliver ikke noget, der som sådan skal "overføres", men noget som frembringes igennem deltagelse."

(Nielsen & Kvale 1999: 19)

Ifølge Lave & Wenger har legitim perifer deltagelse ikke en modsætning i form af for eksempel "illegitim" perifer deltagelse. Frem for at dele deltagelsesbegrebet op i modsætningerne 'legitim overfor illegitim' og 'perifer overfor central' og 'deltagelse overfor ikke-deltagelse', skal legitim perifer deltagelse derimod forstås som en helhed, hvori man kan befinde sig som deltager i et praksisfællesskab (Ibid.: 36, 37). Om dette uddyber Lave & Wenger; *"Periferitet antyder, at der er mangfoldige, forskelligartede, mere eller mindre engagerede og omfattende måder at være placeret på indenfor de områder af deltagelse, som fællesskabet definerer."* (Ibid.: 37). Legitim perifer deltagelse beskriver derved, at deltagelsen i et praksisfællesskab kan antage forskellige mere eller mindre engagerede former (Ibid.: 36, 37). *"Perifer deltagelse handler om at være placeret i den sociale verden. Skiftende placeringer og perspektiver er en del af aktørernes læringsbaner, udviklingsidentiteter og*

former for medlemskab.” (Lave & Wenger 2003: 37). Læringsbaner beskrives som det, der fører deltagerne i fællesskabet fra legitim perifer deltagelse mod fuld deltagelse²³.

Lave & Wenger anvender begrebet *fuld deltagelse* om det, den legitime perifere deltagelse kan føre til. Begrebet fuld deltagelse indfanger, at der findes varierende former for deltagelse i et praksisfællesskab; *”Fuld deltagelse skal tilgodese de forskelligartede relationer i varierende former for medlemskab af fællesskaber.”* (Ibid.: 38). Ifølge Lave og Wenger beskriver begrebet fuld deltagelse, hvad partiel deltagelse ikke er eller endnu ikke er (Ibid.: 38). Begrebet periferitet har til formål at beskrive en åbning ind i praksisfællesskabet gennem øget involvering og skal derfor i udgangspunktet betragtes som et positivt begreb, da det rummer muligheder for nye deltagelsesformer i praksisfællesskabet (Ibid.: 37-38). Om dette forklarer Lave & Wenger; *”I vores sprogbrug er periferitet også et positivt ord, hvis mest fremtrædende begrebsantonymer er uforbundethed med eller irrelevans i forhold til igangværende virksomhed. Nyankomnes partielle deltagelse er på ingen måde ”adskilt” fra den centrale praksis.”* (Ibid.: 38). Lave og Wenger forklarer samtidig, at legitim periferitet er et komplekst begreb, da det er impliceret i sociale strukturer og dermed rummer magtrelationer. Periferitet kan på den ene side forstås som en kvalificerende position, hvilket er tilfældet, når en deltager bevæger sig i retning af mere intensiv deltagelse i et praksisfællesskab, men periferitet kan på den anden side forstås som en diskvalificerende position, hvilket er tilfældet når en som deltager forhindres i mere intensiv deltagelse (Lave & Wenger 2003: 37). I det følgende vil jeg redegøre for min brug af Bourdieus praksisteori herunder begreberne felt, kapital og doxa.

3.3 Pierre Bourdieu - Praksisteori

3.3.1 Introduktion til Bourdieu

Af de mest centrale værker hvori Bourdieu redegør for sin praksisteori kan blandt andet nævnes *”Esquisse d’une théorie de la pratique”* (1972) der under den engelske oversættelse med titlen *”Outline of a Theory of Practice* (1997) undergik flere omformuleringer og redigeringer inden Bourdieu var tilfreds, hvilket senere resulterede i værket *”Les Sens pratique”* (1980). Bourdieu udgiver i 1992 værket *”An invitation to Reflexive Sociology”* i

²³ Lave & Wenger beskæftiger sig i teorien om situeret læring ikke med læring i forbindelse med bevægelsen mellem forskellige praksisfællesskaber. Dette aspekt beskæftiger Lave sig dog senere med i artiklen *”Læring, mesterlære og social praksis”* (1999). Her inddrager hun blandt andet begrebet ’deltagerbaner’ udviklet af psykologen Ole Dreier (Dreier 1999: 76). På samme måde beskæftiger Wenger sig i sin videreudvikling af teorien med de konsekvenser for identitet og deltagelse i praksis som er en del af at bevæge sig mellem flere praksisfællesskaber og skulle skabe personligt meningsfulde relationer mellem de forskellige fællesskaber (Tanggaard 2006: 18).

samarbejde med sociologen Loïc Wacquant. På dansk under navnet ”Refleksiv sociologi: mål og midler” (1996). I mine teoretiske redegørelser tager jeg udgangspunkt i den danske udgave af værket og kapitlet ”Chicago Seminaret”. Jeg trækker desuden på professor ved Sociologisk Institut ved Københavns Universitet Magaretha Järvinens læsning af Bourdieu, fordi jeg finder hendes udlægning af teorien klar og præcis.

Bourdieu var blandt andet optaget af, hvordan objektive strukturer præger agents handlinger, og han ønskede at forstå og forklare, hvorfor vi handler, som vi gør, i de forskellige sammenhænge vi indgår i. For at komme nærmere en forklaring på dette må man ifølge Bourdieu blandt andet forsøge at identificere de logikker, der gør sig gældende indenfor de felter, aktører handler i. I felterne vil der være noget, der tilskrives en positiv værdi, mens andet ikke gør (Hvitved 2014: 56-57). Jeg har valgt at arbejde med Bourdieus praksisteori, fordi den kan bidrage til at forstå de logikker og strukturer, der gør sig gældende i mit empiriske felt. Feltbegrebet giver blandt andet mulighed for at sætte skolepraktikanternes læreprocesser og deltagelsesmuligheder i relation til de logikker, der er styrende for det felt, skolepraktikken er en del af. I det følgende vil jeg redegøre for begreberne felt, kapital og doxa.

3.3.2 Felt og kapital

Ifølge Bourdieu består samfund af en række mindre sociale rum eller mikrokosmer, og han betegner disse rum med begrebet *felt*. Felter er kendetegnet ved at være relativt autonome sociale rum styret af hver deres specifikke logikker, regelsæt, normer og krav (Bourdieu & Wacquant 1996: 85). Bourdieu definerer på et analytisk plan et felt som; ”*et netværk eller en konfiguration af objektive relationer mellem forskellige positioner.*” (Ibid.: 84). Ifølge Bourdieu er det styrkeforholdet mellem aktørernes positioner, der afgør et felts struktur (Ibid.: 86). Et felt skal desuden forstås som et historisk fænomen, hvorpå der udspiller sig en række konflikter (Ibid.: 89). De positioner, aktører og institutioner har på et felt, afgøres af den mængde kapital, de besidder. Kapital er det, der giver aktørerne mulighed for at få magt og indflydelse på feltet, og kapital kan defineres som de ressourcer og kompetencer, aktørerne bringer med ind på feltet (Ibid.: 86). Værdien af en given kapital afgøres af det felt, den bringes i spil på. Det, der giver aktørerne mulighed for at yde indflydelse og opnå magt på et felt, er dermed de kapitaler de er i besiddelse af og bringer i spil på feltet (Ibid.: 86-87). Bourdieu sammenligner kapitaler med jetoner i et spil, hvor hver spiller er i besiddelse af forskellige sammensætninger og mængder af hver jeton (eller kapital), som giver dem forskellige muligheder for at begå sig i ”spillet” (Ibid.: 86);

”En kapital eksisterer og fungerer kun i relation til et felt. Den giver ejermanden magt i feltet, det vil sige rådighed over de konkrete og symbolske produktions- og reproduktionsmekanismer, hvis spredning udgør strukturen i et felt, og som giver ret til at fastsætte reglerne for feltets funktionsmåde og til at tilegne sig de goder, der produceres i det.”

(Bourdieu & Wacquant 1996: 89).

Bourdieu opererer med tre forskellige grundlæggende kapitalformer med hver deres undertyper. De tre kapitalformer er økonomisk kapital, kulturel kapital og social kapital (Bourdieu & Wacquant 1996: 104-105). Økonomisk kapital dækker over materielle ressourcer og penge (Järvinen 2013: 385). Kulturel kapital dækker over dannelse og uddannelse (Järvinen 2013: 385). Social kapital dækker over de ressourcer, den enkelte besidder i kraft af den specifikke gruppe agenten er medlem af (Järvinen 2013: 385). Udover de tre grundformer findes en fjerde kapitalform kaldet symbolsk kapital. Symbolsk kapital er det, de øvrige kapitalformer kan fremtræde i, når de tillægges symbolsk værdi (Bourdieu & Wacquant 1996: 104). Om symbolsk kapital forklarer Järvinen; ”*Symbolsk kapital kan være en hvilken som helst form for egenskab eller handling, som medlemmerne i en gruppe tilskriver positiv værdi.*” (Järvinen 2013: 365). For eksempel kan økonomisk kapital fremtræde som symbolsk kapital, når et materiel gode i form af f.eks. et nyt dyrt ur bliver et statussymbol, når det fremkalder anerkendelse fra omgivelserne. Bourdieu deler felterne op i blandt andet det økonomiske felt, det kunstneriske felt og det religiøse felt. Derudover kan uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet forstås som felter styret af hver deres specifikke logikker (Ibid.: 85; 89). Bourdieu sammenligner som tidligere nævnt et felt med et spil. På samme måde som i et spil kæmpes der på et felt om en belønning eller præmie i form af de positioner, der er tilgængelige på feltet;

”I et hvilket som helst felt kæmper aktører og institutioner med de våben og ifølge de regler, der konstituerer feltet (og nogle gange er det selve regelsættet, der kæmpes om). Det, der står på spil, er de specifikke belønninger, feltet kan byde på. Her er de forskellige aktører ikke ens stillet med hensyn til mulighederne for at få del i belønningerne.”

(Bourdieu & Wacquant 1996: 89).

Bourdieu forklarer, at reglerne på et felt ikke er udtalte og et resultatet af en bevidst konstruktion, men til ethvert felt hører en række normer og regelmæssigheder. Bourdieu forklarer, at alene ved at deltage i spillet accepterer aktørerne, at der er noget på spil, som er

værd at kæmpe om (Bourdieu & Wacquant 1996: 85-87). Om dette skriver Järvinen; *"For der er en ting, både udfordrere og forsvarere er enige om, og det er, at feltet er værd at kæmpe for – det er den grundlæggende præmis for alle spillere på et felt, ellers er der ganske enkelt ikke spillere på feltet."* (Järvinen 2013: 379). Aktørerne på feltet prøver ikke nødvendigvis kun at forøge eller bevare deres kapital. De kan også prøve at ændre den relative værdi af deres kapital. Det kan blandt andet opnås ved at fremme den kapital de selv har mest af og samtidig devaluere den kapital, modstanderne har mest af (Bourdieu & Wacquant 1996: 85-87).

3.3.3 Doxa

Alle felter har tilknyttet hver deres specifikke doxa som kan relateres til de commonsenseforestillinger der hersker på feltet vedrørende; *"(...) ret og uret, normalt og unormalt, kvalificering og diskvalificering"* (Järvinen 2013: 378). Doxa er kendetegnet ved en selvfølgelighed, som får den til at fremstå som så naturlig, at den ikke er genstand for diskussion; *"Et felts doxa består af et sæt før-refleksive, ikke-bevidstgjorte, til dels kropsliggjorte adfærdsregler for det spil – de spilleregler, trumfkort, forbud – som gælder på feltet."* (Ibid.: 379). Der vil på alle felter foregå en kamp mellem de etablerede på feltet og de nytilkomne på feltet; *"Doxa fastholdes blandt andet gennem feltets rekrutteringsprocedurer, som i kraft af et intrikat visitationssystem (eksamenskrav, mesterlære, anbefalinger) indvier og socialiserer nytilkomne i feltets doxa."* (Ibid.: 379). Det er de etablerede eller dominerende på feltet, som repræsenterer feltets doxa, og de nytilkomne repræsenterer omvendt en vis grad heterodoksi; *"De nytilkomnes kætteri tvinger de etablerede til at bryde deres tavshed og lade doxa udmønte sig i ortodoksi, en defensiv, monopolbevarende diskurs."* (Ibid.: 379). De etablerede på feltet vil forsøge at standse udviklingen på feltet med det formål, at deres opstilling af kapital fortsat er den mest anerkendte på feltet. De nytilkomne vil omvendt være interesserede i at forrykke status quo på feltet og dermed forsøge at få deres kapital opstilling anerkendt (Ibid.: 379). Efter denne gennemgang af de teoretiske perspektiver og begreber der danner rammen om analysen, vil specialets analyse i det følgende kapitel blive indledt med en analysestrategi.

4. Analyse – Skolepraktikken som læringsrum

4.1 Analysestrategi

I analysen søges en besvarelse af undersøgelsens problemformulering som spørger til *Hvilke muligheder og udfordringer skolepraktik rummer som læringskontekst for unges erhvervsuddannelse og hvilke betydninger praksisfællesskabet i skolepraktikken har for de unges deltagelsesmuligheder og læring.* I empirigenereringsfasen under mine

observationsstudier og interviews havde jeg ikke på forhånd lagt mig fast på bestemte teoretiske perspektiver, som var styrende for mit blik på feltet. I arbejdet med det empiriske materiale er min erkendelsesinteresse, at jeg ønsker at forstå de logikker og strukturer, der gør sig gældende i det empiriske felt. Arbejdet med analysen er derfor kendetegnet ved en hermeneutisk fortolkningsproces, hvor jeg som tidligere nævnt undervejs har vurderet og revurderet de forskellige teoretiske perspektiver. Analysearbejdet kan derved karakteriseres som en dynamisk proces, hvor de teoretiske perspektiver løbende har bidraget med nye forståelser af empirien, mens empirien samtidig har udfordret de teoretiske forståelser, der har dannet udgangspunktet for analysen. I de tilfælde, hvor de teoretiske perspektiver ikke har kunne bidrage til forståelse af empirien, er nye teoretiske perspektiver og begreber inddraget. I analyseprocessen har de teoretiske perspektiver haft indflydelse på måden, jeg forstår det empiriske materiale på, men de er ikke styrende. Min tilgang til analysearbejdet kan derfor som tidligere nævnt beskrives ved en induktiv tilgang (Olsen 2012: 111). Da analysen løbende inddrager diskussioner af de fund der gøres har den karakter af at være diskuterende. Derfor er diskussionen en integreret del af analysen.

I analysen behandles de to cases – 'salonen' og 'værkstedet' - sideløbende med det formål at skabe en mere dynamisk læsning. Formålet med at arbejde med to forskellige cases er ikke at foretage en komparativ analyse, hvor der peges på forskelle og ligheder. Formålet er derimod, at de to cases kan bidrage til at nuancere forståelsen af skolepraktik. Det vil fremgå af analysen, at der både er tendenser, der er unikke for den enkelte case, mens andre tendenser gør sig gældende på tværs af de to cases.

Analysen er struktureret i tre kapitler, som med mit induktive afsæt primært er vokset ud af empirien. Hvert kapitel er inddelt i en række mindre afsnit, som hver især behandler et af de arbejdsspørgsmål, der knytter sig til kapitlet. Hvert analysekapitel afsluttes med en opsamling og en diskussion af kapitlets fund. De tre analysekapitler er følgende:

Analysekapitel 1 - Skolepraktikanternes arbejdsopgaver og betydningen af fravær af tidspres

Analysekapitel 2 – Læringsressourcer i praksisfællesskaberne i salonen og i værkstedet

Analysekapitel 3 - Legitim perifer deltagelse i skolepraktikken og i virksomhedspraktikken

I analysekapitel 1 undersøges hvordan skolepraktikanterne forholder sig til de arbejdsopgaver, de tilbydes adgang til i skolepraktikken, samt hvilken betydning de tilskriver de forskellige typer af opgaver. Analysen inspireres blandt andet af Lave & Wegners

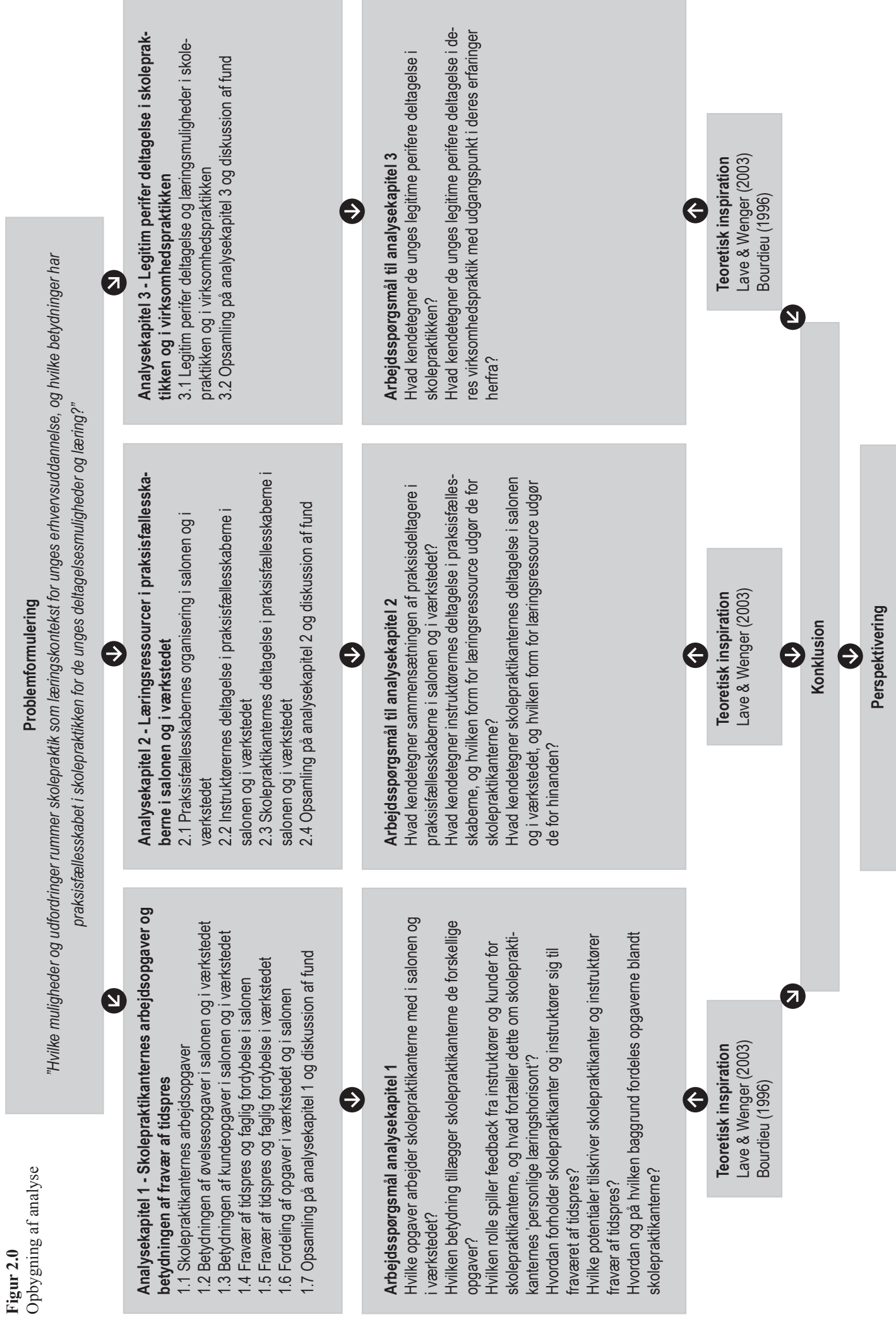
situerede læringsteori (Lave & Wenger 2003). Teorien om læring som legitim perifer deltagelse inddrages med det formål at komme nærmere en forståelse af, hvilken betydning de forskellige former for opgaver og den feedback der gives på de forskellige opgaver har for skolepraktikanernes deltagelsesmuligheder og læring både i et her-og-nu-perspektiv og i relation til deres fremtid som færdiguddannede. I analysekapitlet undersøges desuden, hvilken betydning skolepraktikanterne tilskriver, at der ikke arbejdes med tidspres og faste deadlines i skolepraktikken. Til at komme nærmere en forståelse af dette inddrages Bourdieus begreber felt, kapital og doxa (Bourdieu & Wacquant 1996). Med begreberne søges en forståelse af, hvad der kendetegner skolepraktikken som læringskontekst samt hvilken betydning de rammer, der arbejdes under i 'salonen' og i 'værkstedet' har for skolepraktikanernes deltagelsesmuligheder og læring.

I analysekapitel 2 undersøges hvad der kendetegner de praksisfællesskaber der findes i to undersøgte skolepraktikordninger, herunder hvad der kendetegner sammensætningen af deltagere i fællesskaberne. Det undersøges med udgangspunkt i Lave & Wengers teori om situeret læring (Lave & Wenger 2003), hvilke læringsressourcer der findes i den type praksisfællesskab 'salonen' og 'værkstedet' udgør. I kapitlet søges en forståelse af, hvilke læringsressourcer deltagerne i form af skolepraktikanter og instruktører udgør for hinanden, samt hvordan adgang til læring muliggøres indenfor rammerne af praksisfællesskaberne. Sammensætningen af praksisdeltagere i skolepraktikken sammenlignes med sammensætningen af praksisdeltagere i en virksomhed med det formål at forstå, hvad der gør skolepraktikken særlig som praktikkontekst. Formålet med at undersøge dette er at komme nærmere en forståelse af, hvilken betydning praksisfællesskabernes organisering i skolepraktikken har for skolepraktikanernes deltagelsesmuligheder og læring.

I analysekapitel 3 undersøges det med udgangspunkt i situeret læringsteori (Lave & Wenger 2003), hvad der kendetegner den form for legitime perifere deltagelse de unge tilbydes adgang til i skolepraktikken overfor den form for legitime perifere deltagelse de tilbydes adgang til i deres virksomhedspraktikker. Formålet med at undersøge dette er en nysgerrighed på, hvad der kendetegner den form for læring, som legitim perifer deltager i skolepraktikken muliggør, overfor den form for læring, som legitim perifer deltager i virksomhedspraktik muliggør. Det undersøges med andre ord hvilken betydning, de deltagelsesmuligheder de unge tilbydes adgang til i de kontekster har for den form for læring, der kan finde sted. I kapitlet bidrager Bourdieus begreber felt og doxa (Bourdieu & Wacquant 1996) desuden til en mulig forståelse af, hvad der kendetegner de logikker der gør sig gældende i skolepraktikken

overfor de logikker der gør sig gældende i virksomhederne i forhold til de deltagelsesmuligheder de unge tilbydes adgang til. Figur 2.0 har til formål at give et overblik over analysens opbygning og indhold.

Figur 2.0
Opbygning af analyse



4.2 Analysekapitel 1 - Skolepraktikanternes arbejdsopgaver og betydningen af fravær af tidspres

Analysekapitel 1 er inddelt i syv underafsnit og en opsamling, hvor kapitlets samlede fund diskuteres. Kapitlet behandler de arbejdsspørgsmål, der er præsenteret herunder, og hvert underafsnit behandler hver sit arbejdsspørgsmål. Analysekapitel 1 trækker på situeret læringsteori (Lave & Wenger 2003) samt udvalgte begreber fra Bourdieus praksisteori (Bourdieu & Wacquant 1996). I kapitlet behandles blandt andet skolepraktikanternes forhold og holdning til de forskellige typer af opgaver, de tilbydes adgang til. Skolepraktikanternes forhold til de forskellige opgaver sættes desuden i relation til de former for feedback de forskellige opgaver fordrer. I den forbindelse har jeg fundet Nielsen & Kvaales begreb 'den personlige læringshorisont' anvendeligt til at forstå hvad skolepraktikanternes holdning til de forskellige typer af opgaver og typer af feedback, fortæller om deres orientering mod fremtiden som færdigudlærte (Nielsen & Kvale 2003: 31-35). Med udgangspunkt i Bourdieus tænkning omkring *habitus*, *doxa* og kapital undersøges det, hvad fraværet af tidspres fortæller om skolepraktikken som læringsrum (Bourdieu & Wacquant 1996). Lave & Wengers teori om læring som legitim perifer deltagelse anvendes til at forstå de deltagelsesmuligheder de forskellige typer opgaver tilbyder skolepraktikanterne.

Arbejdsspørgsmål til analysekapitel 1

Hvilke opgaver arbejder skolepraktikanterne med i salonen og i værkstedet?

Hvilken betydning tillægger skolepraktikanterne de forskellige opgaver?

Hvilken rolle spiller feedback fra instruktører og kunder for skolepraktikanterne, og hvad fortæller dette om skolepraktikanternes 'personlige læringshorisont'?

Hvordan forholder skolepraktikanter og instruktører sig til fraværet af tidspres?

Hvilke potentialer tilskriver skolepraktikanter og instruktører fravær af tidspres?

Hvordan og på hvilken baggrund fordeles opgaverne blandt skolepraktikanterne?

4.2.1 Skolepraktikanternes arbejdsopgaver

I dette korte indledende afsnit behandles spørgsmålet; *Hvilke opgaver arbejder*

skolepraktikanterne med i salonen og i værkstedet? Både i værkstedet og i salonen har skolepraktikanterne mulighed for at arbejde med opgaver for kunder. Det står i modsætning til på en række andre uddannelser som udbydes med skolepraktik, hvor der ikke er tradition for, at skolepraktikanterne arbejder med eksterne opgaver for kunder. Årsagen til at der i

skolepraktikken på flere uddannelser ikke arbejdes med eksterne opgaver er blandt andet, at skolepraktikanternes arbejde ikke må være konkurrenceforvridende for de lokale virksomheder (EVA 2011: 85). I værkstedet må der arbejdes på kundeopgaver i form af opgaver for skolens ansatte, skolens elever og kursister på skolen – derudover må der ikke arbejdes på opgaver for kunder (Instruktør Lars: 9). Kunderne i salonen udgøres dels af kunder ”fra gaden” og dels af skolens øvrige elever. Der er ikke nogen restriktioner for, hvor mange kundeopgaver der må arbejdes med i salonen, dog findes en regel om, at skolen ikke må reklamere for at der udføres kundebehandlinger (Instruktør Lene: 6). Omfanget af kundeopgaver varierer både i værkstedet og i salonen. Når der ikke er kundeopgaver, arbejder skolepraktikanterne på såkaldte ’bufferopgaver’ eller ’øvelsesopgaver’. De mest almindelige øvelsesopgaver i salonen er arbejde på dukkehoveder også kaldet øvelseshoveder, mens værkstedets øvelsesopgaver ofte udgøres af miljøbehandling af biler til skrot.

4.2.2 Betydningen af øvelsesopgaver i salonen og i værkstedet

I dette afsnit søges følgende spørgsmål undersøgt; *Hvilken betydning tillægger*

skolepraktikanterne øvelsesopgaverne i salonen og i værkstedet? I salonen anvendes øvelsesopgaverne, i form af dukkehoveder, til at træne og forbedre skolepraktikanternes teknisk-faglige færdigheder. De bruges for eksempel til at træne ’bombage’, en herrefrisure hvor håret skal sættes højt og så glat som muligt a la Danny fra ”Grease” og ’vandondulation’, en frisure hvor håret rulles op på curlere og tilsættes en fikseringsvæske (Gyldendal - den store danske). Dukkehovederne anvendes både på uddannelsens skoleforløb og i skolepraktikken - begge steder med et øvelsesformål. Da Nanna bliver spurgt om, hvordan det ville være, hvis man i skolepraktikken ikke måtte arbejde på kundeopgaver, men derimod kun på dukkehoveder, svarer hun;

”Øvelseshovederne det er jo det, vi også laver, når vi er på skole. Så jeg tror, at jeg ville blive sindssyg. Altså så ville det kun hele tiden være skole og så... Du ville jo ikke have en anelse om, hvordan den virkelige verden var. Hvor det har vi... Nu har vi en idé om det i hvert fald ik.”

(Nanna: 28)

Følger man Nannas beskrivelse er kundeopgaverne med til at give skolepraktikken et virkelighedspræg, fordi kunderne kommer fra ”den virkelige verden”. Ifølge Nanna konnoterer dukkehovederne modsat kundeopgaverne ’skole’, fordi dukkehovederne også anvendes til at træne på under skoleopholdene. Kundeopgaverne betyder modsat øvelsesopgaverne, at der er en modtager af arbejdet, hvilket står i modsætning til, at

opgaverne udelukkende udføres med et læringssigte – eller som læring for læringens skyld (Saugstad 2003: 309). I værkstedet beskriver flere af skolepraktikanterne øvelsesopgaverne som mindre spændende opgaver; *”Det er jo ikke fordi, det er specielt hyggeligt at miljøbehandle. Så vil man jo meget hellere stå og lave noget på en reel bil.”* (Jannik: 18). *”Engang imellem så er der ikke så meget at lave, hvor vi så skiller motorer ad. Det er også øh.. Det er ikke så sjovt.”* (Kemal: 4). Der findes dog også skolepraktikanter i værkstedet som modsat Jannik og Kemal tilskriver øvelsesopgaverne en positiv værdi, fordi de danner grundlag for muligheden for faglig fordybelse, hvilket vil blive behandlet senere.

Man kan hævde, at kundeopgaverne er med til at markere forskellen på skoleophold og skolepraktik, fordi de er et særligt privilegium, der tilskrives skolepraktikanterne og ikke skolens øvrige elever. Man kan desuden forstå kundeopgaverne som medvirkende til at skabe en kobling mellem skolepraktikken og den virkelighed, der kendetegner praksis udenfor skolens mure. Kunderne bringer med andre ord et virkelighedsэлемент ind i det på mange måder lukkede system, som skolepraktikken kan betegnes som værende en del af, fordi den praktiseres på en skole afkoblet fra den praksis ude i virksomhederne, som den uddanner til (Saugstad 2003: 309). Ifølge situeret læringsteori er læring situeret i konkrete sociale kontekster (Lave & Wenger 2003: 9). Man kan hævde, at kundeopgaverne udfordrer læringens ’situerethed’, idet elementer fra en virksomhedskontekst overføres til en skolekontekst, når kunder inviteres indenfor i skolens rum. Ifølge Bourdieu kan samfund inddeles i en række mindre sociale rum, som kan betegnes felter. Bourdieu definerer et felt som; *”(...) et netværk eller en konfiguration af objektive relationer mellem forskellige positioner.”* (Bourdieu & Wacquant 1996: 84). Et felt er kendetegnet ved at være relativt autonomt og styret af specifikke logikker, regelsæt, normer og krav (Bourdieu & Wacquant 1996: 85). Med inspiration fra Bourdieus feltbegreb, kan man tale om, at skolepraktikken via kundeopgaverne trækker på logikker, der er kendetegnende for arbejdsmarkedets felt, fordi kunder er noget, der normalt forbindes med en virksomhedskontekst og ikke med en skole. Skolepraktikken ’låner’ så at sige elementer fra en arbejdsmarkedets felt med muligheden for at arbejde for kunder, mens der med dukkehovederne ’lånes’ elementer fra en skolekontekst som kan forbindes til uddannelsesfeltet, fordi dukkehovederne normalt bruges i en skolesammenhæng.

4.2.3 Betydningen af kundeopgaver og feedback i salonen og i værkstedet

Afsnittet behandler følgende spørgsmål; *Hvilken rolle spiller feedback fra instruktører og kunder for skolepraktikanterne, og hvad fortæller dette om skolepraktikanternes personlige*

læringshorisont? Noget af det, der adskiller arbejdet på øvelsesopgaver fra arbejdet på kundeopgaver, er karakteren af den feedback eller evaluering, der gives på arbejdet. Når skolepraktikanterne arbejder på øvelsesopgaver er det instruktørerne, der giver feedback på deres arbejde, mens det både er instruktører og kunder, der giver feedback på arbejdet i forbindelse med kundeopgaver. I det følgende vil det blive behandlet, hvordan man kan forstå betydningen af de forskellige former for feedback øvelses- og kundeopgaver fordrer.

Til at få greb om betydningen af feedback, trækker jeg på Nielsen & Kvaales evalueringsbegreb i forbindelse med praksislæring (Nielsen og Kvale 2003: 27-28). Ifølge Nielsen & Kvale spiller evaluering en vigtig rolle for læreprocessen, når man beskæftiger sig med praksislæring. De forklarer, at praktikerens arbejde vil blive vurderet her-og-nu i forhold til, om det udførte stykke arbejde fungerer eller ej. Man vil som praktiker derfor blive konfronteret med de umiddelbare konsekvenser af, om det man har lavet kan anvendes eller ej; *”Den slags evalueringer bliver foretaget på stedet som en integreret del af arbejdsprocessen.”* (Nielsen & Kvale 1999; 22). Spørgsmålet er, hvordan skolepraktikanterne betydningstillægger den form for feedback og evaluering af deres arbejde kundeopgaver og øvelsesopgaver fordrer? I værkstedet har skolepraktikanterne som tidligere beskrevet det privilegium, at de har mulighed for at løse opgaver for kunder modsat skolens øvrige elever. Instruktøren Lars beskriver det som afgørende for skolepraktikanternes ansvarsfølelse ved arbejdet, at der er mulighed for at arbejde på biler for kunder;

”Det ville have set helt anderledes ud, hvis ikke vi havde haft den gode aftale med det faglige udvalg om, at vi får lov til at lave biler for de ansatte og elever og kursister på skolen. Så det er rigtige biler, vi får ind, med nummerplader på, som skal ud. Og der ligger også et helt andet ansvar for lærlingen, når han ved, at det er en bil der skal ud og køre med mennesker i. Så det er altså et stort ansvar, når man reparerer en bil ik.”

(Instruktør Lars: 9)

Følger man Lars’ beskrivelse, tilfører kundeopgaverne arbejdet i værkstedet et virkelighedspræg som har stor betydning for skolepraktikanternes tilgang til opgaverne, fordi arbejdets kvalitet kan få alvorlige konsekvenser for andre. Arbejdet på kundebiler vil med andre ord blive evalueret på baggrund af, om bilen kører som den skal, og er arbejdet ikke ordentlig udført, kan konsekvenserne blive alvorlige. Det står i modsætning til den form for evaluering opgaver som miljøbehandling påkalder sig, hvor der ikke er en egentlig modtager af arbejdet, og udførelsen kan derfor ikke få samme alvorlige konsekvenser. I salonen

forklarer Sara om, hvordan hun oplever forskellen på at arbejde på øvelsesopgaver i form af dukkehoveder og på kunder;

”Det er rigtig kedeligt og bare stå med et dukkehoved ik. Så man bliver sådan lidt til sidst (...). Nej det er ikke det samme som et menneske (...). Altså man kan jo også hurtigere bare stå og fise den af med dukkehoveder - bare og gøre det stille og roligt. Men med en kunde der sidder sådan, nu må du gerne være færdig ik... (...). Så snart jeg har med kunder at gøre, så arbejder jeg virkelig for at gøre det godt ik (...). Men man kan sige, dukkehovederne de er jo også ligeglade (griner). Altså de siger jo ikke til en sådan ”Det er pisse grimt eller...”. Så det bliver hurtigt bare sådan, nå men det synes jeg er flot, så det gør jeg.”

(Sara: 13)

Kunderne er levende mennesker, som reagerer på det man laver, hvilket betyder, at arbejdet får en karakter af autenticitet, der virker motiverende i forhold til at gøre sig umage og arbejde hurtigere, hvis man følger Saras beskrivelse. Kundeopgaverne kan betegnes som en unik mulighed for, at skolepraktikanterne får erfaringer med den uforudsigelighed, der kendetegner praksis, fordi det ikke på forhånd er muligt at forudse, hvordan kunderne vil reagere på det arbejde der udføres. Den umiddelbare feedback fra kunder vil nok være mest aktuel i frisørfaget, fordi kunderne er til stede under arbejdet, og de kan derfor reagere umiddelbart, hvilket står i modsætning til i mekanikerfaget, hvor kunderne ikke er til stede under arbejdets udførelse. Man kan hævde, at der er visse fordele ved arbejdet på øvelsesopgaverne, fordi de med deres træningsformål blandt andet gør det legitimt at begå fejl. Det er muligvis med til at skabe en anden form for tryghed ved arbejdet, som betyder, at man kan eksperimentere mere, og måske udfordre sig selv på en anden måde end kundeopgaverne tillader. Med udgangspunkt i Lave & Wengers teori om situeret læring kan man tale om, at kundeopgaver og øvelsesopgaver tilbyder skolepraktikanterne forskellige deltagelsesmuligheder (Lave & Wenger 2003). Ifølge Ida Juuls udlægning af teorien om situeret læring er tildelingen af ansvar afgørende for at deltagelsesmulighederne i et praksisfællesskab kan ændre sig; *”Bevægelsen fra perifer status til fuldgyldigt medlem af fællesskabet sker ved, at lærlingen får tildelt stadig mere ansvar og stadig mere komplekse opgaver.”* (Juul 2004: 51). Når skolepraktikanterne arbejder på kundeopgaver, er opgaveløsningen forbundet med en stor grad af ansvar, både overfor kunderne og overfor det generelle praksisfællesskab, fordi ’salonen’ og ’værkstedets’ samlede ry står på spil, hvis arbejdet ikke er ordentligt udført. Derfor kan man betegne kundeopgaver som opgaver, der tilbyder skolepraktikanterne en position som mindre perifere deltagere i praksisfællesskaberne

end øvelsesopgaverne. Øvelsesopgaverne kan forbindes med mindre ansvar end kundeopgaverne, fordi udførelsen ikke på samme måde kan få konsekvenser for andre. Derfor kan man tale om, at øvelsesopgaverne er med til at fastholde skolepraktikanterne i en mere perifer position i praksisfællesskaberne end kundeopgaverne er.

I det følgende søges en mere uddybende forståelse af, hvad skolepraktikanternes orientering mod kundeopgaverne kan forstås som et udtryk for. I analysen af dette tages udgangspunkt i Saras beskrivelse i ovenstående citat af, hvad arbejdet på kunder betyder for hende. I analysen tages dels udgangspunkt i Lave og Wengers læringsbegreb (Lave & Wenger 2003) og dels i Nielsen & Kvaales begreb 'den personlige læringshorisont' (Nielsen & Kvale 2003: 31). Inden for situeret læringsteori betragtes læring og udvikling af identitet ikke som to adskilte processer. Læring forstås derimod som noget der er med til at forandre vores identitet (Wenger 2004; 174). Om dette forklarer Lave & Wenger; *"Vi har i virkeligheden hævdet, at læring og en følelse af identitet – i det her udviklende perspektiv – ikke kan adskilles: De er aspekter af samme fænomen."* (Lave & Wenger 2003: 98). Om den identitetsudviklende side af læreprocessen forklarer Lave & Wenger desuden;

"At bevæge sig i retning af fuld deltagelse i praksis indebærer ikke blot en større tidsmæssig forpligtelse, forøget indsats, flere og bredere ansvarsområder inden for fællesskabet og vanskeligere og mere risikable opgaver, men, hvad vigtigere er, en voksende fornemmelse af identitet som mesterpraktiker."

(Lave & Wenger 2003: 95)

Sara er tilsyneladende mere orienteret mod arbejdet på kunder end arbejdet på øvelseshovederne og forklarer i det tidligere citat, at hun gør sig ekstra umage, når hun arbejder på kunder. Med udgangspunkt i Lave og Wengers forståelse af læring, kan man forstå kundernes feedback i relation til den identitetsudviklende side af læreprocessen. Man kan betegne kundernes feedback som mere omfattende end instruktørernes feedback, fordi den handler om mere og andet end blot den teknisk-faglige udførelse af arbejdet. Når instruktørerne giver feedback på skolepraktikanternes arbejde er feedbacken hovedsageligt af en fag-professionel karakter. Kundernes feedback kan derimod i højere grad betegnes som en menneskelig eller relationsorienteret feedback. Det vil sige, at der for eksempel gives feedback på kemien mellem kunde og skolepraktikant, på skolepraktikantens sociale evner, og på hvor god skolepraktikanten er til at ramme kundens personlige stil med den behandling, der udføres osv. Med kundernes feedback er der derfor tale om en mere omfattende feedback,

fordi den også indebærer en personlig bedømmelse af skolepraktikanten, hvilket man kan forstå som motiverende.

Ifølge Nielsen & Kvale giver mange af eleverne i deres undersøgelser udtryk for, at de lærer bedre på arbejdspladsen end i skolen. Ifølge Nielsen & Kvale er en af årsagerne til dette, at eleverne identificerer sig med arbejdspladsen, fordi det er dér deres fremtid ligger. Eleverne orienterer sig i deres læreproces med andre ord mod det, der har værdi for deres fremtid. Derfor er det afgørende for eleverne ifølge Nielsen & Kvale ikke altid den mængde af viden og færdigheder de har adgang til, men snarere, hvordan denne viden og disse færdigheder kan få relevans for de arbejdsmæssige sammenhænge som er en del af deres fremtid (Nielsen & Kvale 2003: 33). Når eleverne orienterer sig mod de læreprocesser, der kan knyttes til deres fremtid, er der tale om det Nielsen & Kvale betegner som 'den personlige læringshorisont'. Om den personlige læringshorisont forklarer Nielsen & Kvale; "*Vi fokuserer endvidere på, hvordan den lærende aktivt søger at koordinere og sammensætte sin deltagelse i forskellige praksisfællesskaber til en samlet selvforståelse.*" (Nielsen & Kvale 2003: 33). Begrebet personlige læringshorisont skal indfange at; "*(...) identitet er et aktivt, konkret projekt, som udformes gennem individers deltagelse i forskellige praksisfællesskaber.*" (Nielsen & Kvale 2003: 33-34). Tager man udgangspunkt i Nielsen & Kvales begreb 'den personlige læringshorisont', fortæller Saras orientering mod kundeopgaverne muligvis noget om, at disse opgaver virker kvalificerende i forhold til at forberede hende på det arbejdsliv der venter, når hun afslutter uddannelsen. Det gælder muligvis også mere generelt for skolepraktikanterne, at kundeopgaverne tilskrives en særlig positiv værdi på grund af deres realitetspræg, og fordi de minder skolepraktikanterne om, hvad der venter dem i fremtiden som færdigudlærte.

4.2.4 Fravær af tidspres og faglig fordybelse i salonen

I dette afsnit behandles følgende spørgsmål; *Hvordan forholder skolepraktikanterne sig til fraværet af tidspres i salonen?* Samt spørgsmålet; *Hvilke potentialer tilskriver skolepraktikanter og instruktører fraværet af tidspres i salonen?* Omfanget af kundeopgaver er svingende i salonen, og skolepraktikanter og instruktører efterlyser generelt flere kundeopgaver. På dage hvor der er mange kundebehandlinger, kan skolepraktikanterne opleve at arbejde under tidspres, men ifølge Louise er det sjældent, at hun har nok kundeopgaver til, at hun arbejder under tidspres;

"Der er én dag, hvor jeg har følt, at jeg har haft travlt ik. Selvfølgelig er det lidt op og ned, men det meste af tiden, så er der meget, hvor man ikke har noget at lave. Og så er det netop, at man falder mere af (på den) ik. Man bliver sløv, hvis man

bare sidder. Så der mangler.. Der mangler kunder, det gør der. Men vi må ikke reklamere jo, fordi det er en skole. Så er det også lidt svært ik.”

(Louise: 7)

Når Louise understreger, at det er vanskeligt at tiltrække flere kunder, fordi skolen ikke må reklamere for, at der udføres kundebehandlinger, berører hun en central problematik ved skolepraktikken. Skolen er nemlig underlagt en ydre regulering, som har til formål at sikre at skolepraktikken ikke ”tager” arbejde fra de lokale virksomheder i et omfang der kan være en trussel for virksomhedernes omsætning²⁴. Det er det lokale uddannelsesudvalg²⁵ for den enkelte uddannelse der afgør, hvor mange eksterne opgaver skolepraktikanterne må løse. Dette fastsættes som nævnt efter at skolepraktikanternes arbejde ikke må blive konkurrenceforvridende for de lokale virksomheder (EVA 2011: 85). Man kan hævde, at de lokale uddannelsesudvalgs regulering af, hvor mange eksterne opgaver skolepraktikanterne må løse, afspejler at skolepraktikken i denne sammenhæng er styret af logikker, der kendetegner uddannelsesfeltet frem for arbejdsmarkedets felt (Bourdieu & Wacquant 1996). Det kommer til udtryk ved, at skolepraktikken ikke virker på baggrund af de frie markedskræfter på samme måde som virksomhederne, men derimod er underlagt eksternt regulerede normer for omfanget af opgaver, der må arbejdes med.

Skolepraktikanterne er som tidligere omtalt tilsyneladende generelt orienterede mod den realitetsværdi, som kundeopgaverne repræsenterer. Dette får samtidig dukkehovederne til at fremstå som en form for ’andenrangs-opgaver’; ”(...) *Jeg er ikke så god til at tage et hoved og arbejde på. Det synes jeg er lidt småkedeligt.*” (Louise: 5). På trods af at dukkehovederne overordnet ikke tilskrives samme positive værdi som kundeopgaverne, kan de, ifølge Nanna, være udmærkede til at øve sig på; ”*Altså jeg er lidt træt af de skide øvelseshoveder, men det hjælper os jo, og det gør os bedre og.. Så det skal man bare ik.*” (Nanna: 10). I det følgende uddyber Nanna fordelene ved arbejdet på dukkehovederne;

²⁴ Uddannelserne har forskellige traditioner i forhold til at påtage sig eksterne opgaver uden for skolernes områder. På nogle uddannelser får skolepraktikanterne typisk lov til at løse mindre opgaver som ikke nødvendigvis er attraktive for de lokale virksomheder, såsom at opsætte gipsvægge eller lave kajakhusse til lokale sportsforeninger o. lign. Der findes også eksempler på skolepraktikanter der har løst større opgaver fx udførelsen af et 0-energihus i samarbejde med ingeniørstuderende. Det hører dog til sjældenhederne, at skolepraktikanterne inddrages i så omfattende opgaver (Jørgensen og Juul 2009-10: 13).

²⁵ De lokale uddannelsesudvalg er sammensat af arbejdsgivere og arbejdstagere fra det pågældende jobområde som uddannelsen uddanner til, og der er typisk tale om repræsentanter for det lokale erhvervsliv (UVM 2).

”Jeg lærer meget mere på øvelshovederne her, end jeg ville gøre ude i salon. Ude i salonerne har jeg sammenlagt lavet, der har jeg været i et år.. Jeg har sammenlagt lavet hvad tre hoveder eller sådan noget. Hvor herinde.. Allerede på den korte tid jeg har været herinde, har jeg lavet de der fem-seks stykker ik. (...) Teknikkerne, det lærer du selvfølgelig også, når du er i salon, men der går det lidt stærkere, der er det sådan lidt mere bare på gefühlen ik. Hvor at her der er det meget perfektionistisk altså lige på det punkt. (...) Rent sådan teknisk og rent fagligt så tror jeg, at man bliver lidt bedre herinde, hvis man gider. Hvor når du er ude i en salon. Du har ikke rigtig tid til at øve på samme måde.”

(Nanna: 44-45)

Ifølge Nielsen & Kvale er læring gennem praksisdeltagelse kendetegnet ved, at man ofte lærer ved at blive ’kastet ud’ i opgaverne. Det betyder, at man som praktiker ofte sættes til at løse opgaver uden at man nødvendigvis har en forståelse af opgavens sammenhæng og betydning. Det står i modsætning til måden læring foregår på i en skolesammenhæng, hvor man sjældent ’kastes ud’ i opgaverne uden på forhånd at have lært principperne og den teoretiske baggrund bag opgaverne (Nielsen & Kvale 2003: 25). Følger man Nannas beskrivelse, oplever hun tilsyneladende ’at blive kastet ud’ i opgaverne i sin virksomhedspraktik, hvilket betyder, at hun ofte arbejder ”på gefühlen”. Det står i modsætning til arbejdet på dukkehovederne, fordi fraværet af tidspres muliggør, at hun kan fordybe sig i den tekniske udførelse og de teoretiske principper bag arbejdet. Man kan hævde, at den form for læring dukkehovederne understøtter, er med til at markere, at skolepraktikken foregår i skoleregi, fordi læringsrummet er indrettet til læring modsat i virksomhederne (Saugstad 2003: 309). Det betyder, at der er tid og rum til, at man kan øve sig i skolepraktikken - alene for øvelsens skyld. Om skolens potentiale som læringsrum skriver Nielsen & Kvale; *”En styrke ved skolen er, at der er tid og lejlighed til at forklare de rutiner, som elever og lærlinge møder i praktikken. I virksomhederne fokuseres der på, hvad der skal gøres, mens skolen i højere grad har mulighed for at beskæftige sig med, hvorfor tingene skal gøres, sådan som man nu gør.”* (Nielsen & Kvale 2003: 329). Når Nanna arbejder ’på gefühlen’ i sin virksomhedspraktik, kan det sættes i sammenhæng med at læringsrummet i virksomheden ikke er indrettet med et læringsformål og det betyder, at øvelse og træning bliver en sidegevinst ved de øvrige opgaver. I skolepraktikken har Nanna omvendt tid til at fordybe sig i opgaveudførelsen, når hun arbejder på dukkehovederne, hvilket kan være medvirkende til, at hun tilegner sig et højt fagligt niveau.

4.2.5 Fravær af tidspres og faglig fordybelse i værkstedet

Dette afsnit behandler følgende spørgsmål; *Hvilke potentialer og udfordringer tilskriver skolepraktikanter og instruktører fraværet af tidspres i værkstedet?* Ifølge Oliver arbejdes der ikke under tidspres i værkstedet; *"Farten og tempoet og sådan noget, det har du ikke her, det har du derude, fordi der er det penge, det er det ikke her."* (Oliver: 6-7). Da instruktøren Søren bliver spurgt, om der godt kunne komme flere kundeopgaver i værkstedet, svarer han; *"Det gjorde ikke noget. Ja så vi kunne booke lidt længere fremad så. Det der bare er svært med kundeopgaverne hernede, og at det er lærlinge der laver dem, det er, at vi ikke har tidspres. Men folk vil jo gerne have deres biler til fyraften."* (Instruktør Søren: 8). Ifølge Søren arbejdes der bevidst ikke med tidspres i værkstedet, i den forstand at skolepraktikanterne skal færdiggøre kundeopgaverne til et bestemt tidspunkt. Det kan man forstå som et udtryk for, at skolepraktikanternes arbejde tilrettelægges ud fra, at læreprocesserne er i fokus. Det kommer til udtryk ved, at fraværet af tidspres muliggør, at skolepraktikanterne kan bruge den tid på at løse opgaverne, de har brug for. Med udgangspunkt i Bourdieus tænkning omkring felter søges i det følgende en forståelse af, hvad der kendetegner skolen som praktikkontekst overfor virksomhederne som praktikkontekst, når det gælder tidspres og mangel på samme. Ifølge Bourdieu kan samfundet som tidligere nævnt forstås som bestående af en række mindre sociale rum, betegnet felter, med hver deres specifikke logikker og normer (Bourdieu & Wacquant 1996: 85). På baggrund af denne tænkning kan man forstå virksomhederne som en del af arbejdsmarkedets felt, hvortil der knytter sig en bestemt doxa; *"Et felts doxa består af et sæt før-refleksive, ikke-bevidstgjorte, til dels kropsliggjorte adfærdsregler for det spil – de spilleregler, trumfkort, forbud – som gælder på feltet."* (Järvinen 2013: 379). Til at komme nærmere en forståelse af, hvad der kendetegner virksomhederne som er en del af arbejdsmarkedets felt, kan man prøve at forstå, hvilke kapitaler der er gangbare på feltet. På arbejdsmarkedets felt, vil det umiddelbart være oplagt at fremhæve økonomisk kapital som en særligt gangbar kapital, idet formålet med at drive en virksomhed er virksomhedens fortsatte overlevelse og profitmaksimering som sikres gennem indtjeningen ved virksomhedens produktion. Som lærling i praktik i en virksomhed, kan man tale om, at lærlingen på den ene side er med til at bevare feltets doxa ved at bidrage til virksomhedens opretholdelse gennem sin arbejdskraft og deltagelse i produktionen. På den anden side kan man tale om, at lærlingen med sin tilstedeværelse i virksomheden udfordrer virksomhedens doxa ved at deltage med en forventning om at lære noget med relevans for den uddannelse lærlingen er ved at tage i bytte for sin arbejdskraft. Man kan med andre ord tale om, at doxa udfordres ved lærlingens tilstedeværelse, fordi virksomheden ikke er indrettet med det formål at være læringsrum, men bliver et læringsrum i det øjeblik, der en lærling til

stede. Forstår man økonomisk kapital som en gangbar kapitalform i virksomhederne, betyder det, at noget af det der kæmpes om på feltet er at generere en vis mængde profit, hvilket kræver, at der i perioder arbejdes under tidspres for at sikre virksomhedens fortsatte overlevelse. Retter man blikket mod skolen som læringsrum adskiller skolen sig fra virksomhederne ved at være en del af uddannelsesfeltet. Skal man forstå hvilke kapitaler der er gangbare i uddannelsesfeltet, vil det virke oplagt at pege på kulturel kapital, idet at det der overordnet kæmpes om i dette felt er 'dannelse' (Järvinen 2013: 385). Skolen er som læringsrum desuden kendetegnet ved dens 'frihed', hvilket betyder, at den ikke er underlagt de samme logikker som arbejdslivet, herunder en logik om profitmaksimering (Saugstad 2003: 308-309). At doxa er forskellig i virksomhederne og i skolepraktikken med hensyn til, hvilke kapitaler der tillægges værdi, betyder, at de unge må være i stand til at tilpasse sig den gældende doxa for at de kan genkendes som 'gode lærlinge' i en virksomhed eller som 'gode skolepraktikanter' i skolepraktikken. Når instruktøren Søren i ovenstående citat giver udtryk for, at det kan være svært at forene, at man ikke arbejder med tidspres i skolepraktikken, med at kunderne har en forventning om, at deres bil bliver hurtigt færdige, kan man tale om, at der opstår et sammenstød mellem de logikker der er styrende for uddannelsesfeltet og arbejdsmarkedets felt. Skolepraktikken trækker på den ene side på logikker fra arbejdsmarkedets felt med muligheden for at arbejde på kundebiler, og på den anden side trækkes der på logikker fra uddannelsesfeltet, idet skolepraktikanternes læring er i fokus, fordi der ikke arbejdes med tidspres. Ifølge Søren kan logikkerne tilsyneladende have vanskeligt ved at arbejde sammen, fordi kunderne har en forventning om, at deres biler bliver hurtigt færdige, ligesom på et almindeligt værksted, hvilket vanskeliggøres af at skolepraktikanternes arbejdstempo afgør, hvornår bilerne er færdige frem for en fast deadline.

At der ikke arbejdes med tidspres i værkstedet kan betragtes som en fordel for de skolepraktikanter, som føler sig usikre og kan have brug for at lære tingene i deres eget tempo. Skolepraktikanten Kemal, som har dumpet prøverne på sit seneste hovedforløb, beskriver det som en fordel, at der i værkstedet ikke er en forventning om, at han færdiggør arbejdet til en bestemt deadline;

”Det er ikke ligesom rigtige værksteder. Rigtige værksteder har tid(spres), men det er der ikke her. Det er også derfor, vi ikke er så pressede, fordi vi har ikke tid på. Og derfor synes jeg, at det er fint, fordi vi lærer mere af at stå med det lidt længere tid og tænke over, hvordan man løser problemerne i stedet for bare at gå i panik.”
(Kemal: 8)

For Kemal er det tilsyneladende en fordel, at han ikke er underlagt tidspres i værkstedet, fordi det giver ham mulighed for, at lære og forstå tingene i sit eget tempo. Ifølge Oliver adskiller skolepraktikken sig fra de erfaringer han har fra sin virksomhedspraktik ved at der laves færre kundeopgaver i løbet af en dag; *"I løbet af ugen så er det sådan meget stille og roligt, der er ikke så meget pres på. Vi laver hvad... Måske én normal service på en dag ik. Hvor man normalt ville lave det på to timer."* (Oliver: 4). Han forklarer desuden, at skolepraktikken adskiller sig fra hans erfaringer fra virksomhederne ved at der lægges større vægt på grundighed;

"Altså normalt ude på andre værksteder, der er det jo, det er lige meget det der. I forhold til her så skal det gøres. Det er efter bogen her i forhold til ude i værkstederne (...). Altså med service der er det jo fuldkommen alt. I forhold til ude på et værksted, så er det sådan noget som et reservehjul, det tjekker man jo ikke ude på et værksted. Det er så sjældent. Her så uanset om bagagerummet var fyldt helt op, eller hvad fanden det er, så tømmer du hele lortet og tjekker det igennem."
(Oliver: 8)

Martin oplever ligesom Oliver, at der lægges større vægt grundighed i skolepraktikken end i virksomhederne; *"Nogen (værksteder) de hopper for eksempel over nogen punkter i en service. Det hopper de over. Det gør vi ikke her."* (Martin: 18). Den grundighed Oliver og Martin oplever kendetegner skolepraktikken, fortæller muligvis noget om, at skolepraktikken foregår på en skole, hvor læringsrummet er indrettet til læring, hvilket muliggør at der kan fokuseres på, at skolepraktikanterne tilegner sig de korrekte arbejdsrutiner i forbindelse med en service eller en reparation. Dette fokus på læreprocesser muliggøres af, at skolepraktikken foregår på en skole afkoblet fra praksis i virksomhederne, hvor doxa, ifølge skolepraktikanterne, er kendetegnet ved et højere arbejdstempo. Man kan tale om, at det der honoreres og anerkendes i virksomhederne ifølge skolepraktikanterne er hurtighed (økonomisk kapital), mens det der honoreres i skolepraktikken er grundighed og korrekte arbejdsrutiner (kulturel kapital) (Bourdieu & Wacquant 1996; Järvinen 2013: 378-379).

Martin oplever fordele ved fraværet af tidspres i skolepraktikken, fordi det giver ham mulighed for "at nørde" med tingene; *"Det der med at stå og nørde med tingene ik. Det er noget som der er en del af herinde, når det er tid til det. For eksempel når der er skrotbiler og så videre."* (Martin: 6). "At nørde" konnoteres i det følgende positivt af Martin, fordi han ved

”at nørde” tilegner sig viden og færdigheder, som han kan drage nytte af i sin virksomhedspraktik;

”Når jeg kommer ud på praktiksteder og sådan noget, så kan jeg faktisk mange gange bruge den erfaring som jeg har heroppe fra, på grund af at jeg får lov til at stå og nørde med tingene. Vi havde en masse gearkasser (i skolepraktikken), vi skulle skille ad og få dem skrottet ik’. Oppe på praktikstedet (i virksomhedspraktikken), så skulle jeg så stå og renovere en gearkasse alene, det kunne jeg så bruge den erfaring på, fra da vi havde skilt dem ad.”

(Martin: 6)

Ifølge Martin betragtes det ”at nørde” ikke som en ubetydelig sidebeskæftigelse. Den viden Martin tilegner sig ved ”at nørde”, bruger han aktivt i sin virksomhedspraktik, og det er denne viden der sætter ham i stand til at løse opgaverne selvstændigt. Martin forklarer desuden, at han lærer meget af at stå med tingene i hænderne, hvilket han blandt andet får mulighed for, når han løser øvelsesopgaver uden tidspres. For eksempel når han arbejder med miljøbehandling af biler til skrot;

”Vi har de her skrotbiler for eksempel, som vi skal skille fuldstændig ad. Bare sådan stille og roligt gå og få skilt det ad, og sådan rigtig stå med det i hænderne, og sådan se på det og forstå det. Det er nok sådan noget, der hjælper mig mest. Jeg er ikke så god til alt det der med... Altså jeg kan ikke se oppe på en tavle og sige årh det er sådan og sådan det fungerer. Jeg skal stå med det i hånden.”

(Martin: 9)

Ifølge situeret læringsteori er læring situeret i specifikke sociale situationer (Lave & Wenger 2003: 9). I skolepraktikken er læringen i princippet afkoblet fra den praksis skolepraktikanterne oplæres til at kunne indgå i ude i virksomhederne, hvilket vil sige, at læringen i skolepraktikken ikke er situeret i den konkrete kontekst, hvori det lærte skal anvendes. Praksis i skolepraktikken adskiller sig tilsyneladende blandt andet fra praksis i virksomhederne ved fraværet af tidspres. Følger man skolepraktikanternes og instruktøernes beskrivelser, findes der en række fordele ved at lære i et miljø uden tidspres, hvilket netop muliggøres af, at læringen i skolepraktikken er afkoblet fra den praksis, den uddanner til i virksomhederne. På baggrund af dette kan man udfordre den situerede læringsteoris betoning af at noget læres bedst i den kontekst, læringen skal anvendes. Skolepraktikkens fravær af tidspres danner grundlag for at skolepraktikanterne får mulighed for at koble den teori de har

lært på skolen med praksis i et tempo der passer dem. Skolepraktikken har som læringsrum derfor en fordel i forhold til at danne rammen om faglig fordybelse. Man kan nuancere denne påstand ved at hævde, at det ikke nødvendigvis kan diskuteres i hvilken kontekst noget læres bedst, men at skolepraktikken og virksomhedspraktikken som læringsrum kan danne udgangspunkt for forskellige former for læring. I skolepraktikken er det muligt at fokusere på den faglige og tekniske træning, mens de unge i virksomhederne får erfaringer med andre dele af faget. For eksempel hvad det vil sige, at være en del af en virksomhedskultur. Dette vil blive behandlet nærmere i analysekapitel 2.

4.2.6 Fordeling af opgaver i værkstedet og i salonen

I dette afsnit søges følgende spørgsmål behandlet; *Hvordan og på hvilken baggrund fordeles opgaverne blandt skolepraktikanterne?* I værkstedet udvælger instruktørerne, hvilke kundeopgaver de siger ja til at tage ind i værkstedet på baggrund af skolepraktikanternes faglige niveau; *”Vi kan jo ikke skrive en tandrem ind, hvis kun vi har førsteårslærlinge gående. Så det er hele tiden en hårfin balance. Og nogen gange siger vi altså også nej til opgaver. Fordi det bliver vi simpelthen nødt til.(...) Der er opgaver som vi ikke har værktøj til, og vi simpelthen ikke har mandskab til at løse. Så må vi sige nej.”* (Instruktør Søren: 9). I værkstedet er det instruktørerne, der fordeler opgaverne blandt skolepraktikanterne, når de møder om morgenen;

”Vi får sørget for, når vi deler opgaver ud om morgenen, at de svære opgaver, det er selvfølgelig til dem, der er længst. Og så hvis vi har nogle opgaver, der læner sig op ad nogen, der skal ind på et hovedforløb, hvor de skal have om styretøj, jamen så er det selvfølgelig dem, der får styretøjet (...). Er der en, der måske lige har dumpet et hovedforløb på bremsen. Så går jeg med der, og så stiller jeg spørgsmål igen.”

(Instruktør Søren: 13)

Ifølge instruktøren Lars tages der også en række andre hensyn, når opgaverne fordeles blandt skolepraktikanterne;

”Hvis de har været på skoleophold, så ved vi jo, at de har været nogle forskellige discipliner igennem.. Nogle forskellige læringsmål igennem. (...) Og vi ved også, hvilke karakterer de har fået. Og så kan vi selvfølgelig styrke dem i det, de har fået lave karakterer i. Der kan vi jo så sørge for, at give dem de arbejdsopgaver som har noget med det, de har haft, at gøre. For det er jo faktisk sådan, at der ligger en vis pligt til lærestedet om at arbejde med de discipliner eller læringsdele, som de har

haft på hovedforløbet. At arbejde med dem når de kommer tilbage i praktik. Så det satser vi selvfølgelig på.

(Instruktør Lars: 9-10)

Ifølge Lars og Søren tages en række bevidste hensyn, når arbejdsopgaverne fordeles blandt skolepraktikanterne. At instruktørerne har mulighed for at udvælge hvilke opgaver skolepraktikanterne skal arbejde med, fortæller tilsyneladende noget om det felt skolepraktikken er en del af (Bourdieu & Wacquant 1996: 85). Fordi skolepraktikken praktiseres på en skole er den uafhængig af indtjeningskrav, og det betyder, at der er en større frihed til at indrette læringsrummet efter, at skolepraktikanternes læring er i fokus, hvilket blandt andet kommer til udtryk ved, at kundeopgaverne tilpasses efter skolepraktikanternes faglige niveau. Det er altså ikke skolepraktikanterne, der må tilpasse sig de opgaver der kommer, det er derimod opgaverne, der tilpasses skolepraktikanternes behov. Når instruktørerne følger med i skolepraktikanternes arbejde i værkstedet har de mulighed for at blive opmærksomme på, om skolepraktikanterne har nogle ”faglige huller”, som de har brug for at blive styrket i. Man kan tale om, at instruktørerne ved at være tæt på skolepraktikanterne, når de arbejder, har mulighed for at foretage en slags ”fagligt servicetjek”, hvor de kan blive opmærksom på, hvad skolepraktikanterne mangler øvelse i. Det fremgår af skolepraktikanternes beskrivelser i salonen, at instruktørerne er mindre involverede i hvilke opgaver de løser, end hvad der gør sig gældende i værkstedet. Det beskrives i salonen som skolepraktikanternes eget ansvar at skaffe kundeopgaver, hvilket Sara forklarer i det følgende; *”(...) Når du tager telefonen, skal du helst sætte dem (kunderne) på dig selv. Men det er tit, at folk ikke gør det ik. Fordi der er mange der ikke gider at lave noget.”* (Sara: 7). Følger man Saras beskrivelse har instruktørerne tilsyneladende ingen kontrol med, hvor mange opgaver den enkelte skolepraktikant påtager sig. Det er derimod op til skolepraktikanterne selv at sørge for at få kunder. Man kan tale om, at instruktørerne i værkstedet yder en høj grad af kontrol med hensyn til, hvilke opgaver skolepraktikanterne arbejder med, mens instruktørerne i salonen yder en lav grad af kontrol med hensyn til, hvilke opgaver skolepraktikanterne arbejder med.

4.2.7 Opsamling på analysekapitel 1 og diskussion af fund

I dette analysekapitel er det blandt andet blevet belyst, hvilke arbejdsopgaver skolepraktikanterne arbejder med, og hvilket forhold de har til de forskellige former for opgaver. I kapitlet har jeg blandt andet trukket på Bourdieus tænkning omkring sociale felter (Bourdieu & Wacquant 1996). Denne tænkning har kunnet hjælpe mig til at komme nærmere en forståelse af, hvordan opgaverne afspejler logikker, der er kendetegnende for hver deres

felt. Det viser sig, at øvelsesopgaverne kan relateres til en skolekontekst og dermed til uddannelsesfeltet, mens kundeopgaverne kan relateres til en virksomhedskontekst og dermed til arbejdsmarkedets felt. Der viser sig desuden en tendens til, at kundeopgaverne besidder en realitetsværdi og fordrer en ansvarsfølelse ved arbejdet som skolepraktikanterne tilsyneladende er orienterede mod. Ved at trække på Nielsen & Kvaales begreb 'den personlige læringshorisont' finder jeg frem til, at skolepraktikanternes orientering mod kundeopgaverne kan hænge sammen med, at de orienterer sig mod de læreprocesser der har værdi for deres fremtid som udlærte svende. Kunderne repræsenterer den virkelighed, der kendetegner praksis i virksomhederne, og som de unge som færdiguddannede vil blive en del af. Skolepraktikanterne er tilsyneladende ikke ligeså orienterede mod øvelsesopgaverne som mod kundeopgaverne, hvilket med udgangspunkt i tænkningen omkring den personlige læringshorisont, kan hænge sammen med, at skolen ikke repræsenterer det sted, hvor de unges fremtid ligger (Nielsen & Kvale 2003: 33). I forhold til at forstå hvilke deltagelsesmuligheder der knytter sig til de forskellige former for opgaver har jeg trukket på Lave og Wengers teori om læring som legitim perifer deltagelse. Forstår man kundeopgaverne som opgaver kendetegnet ved meget ansvar, fordi udførelsen kan få konsekvenser for andre, har adgangen til kundeopgaver betydning for skolepraktikanternes muligheder for at ændre deres deltagelse fra perifer mod fuld deltagelse i praksisfællesskaberne i skolepraktikken. Da øvelsesopgaverne ikke kan forbindes til samme grad af ansvar som kundeopgaverne kan disse opgaver have vanskeligt ved at ændre skolepraktikanternes deltagelse fra en legitim perifer position mod fuld deltagelse.

I kapitlet er det yderligere blevet behandlet, hvilke erfaringer skolepraktikanter og instruktører har med omfanget af kundeopgaver i skolepraktikken og heraf deres erfaringer med fravær af tidspres. Til at komme nærmere en forståelse af hvilken betydning fravær af tidspres har for skolepraktikanternes deltagelsesmuligheder og læring har jeg trukket på Bordieus praksisteori og begreberne felt, doxa og kapital (Bourdieu & Waquant 1996). Med det analytiske blik begreberne har givet, er det blevet undersøgt, hvad der adskiller doxa i skolepraktikken som en del af uddannelsesfeltet fra doxa i virksomhederne som en del af arbejdsmarkedets felt. Det viser sig, at doxa i virksomhederne tilsyneladende er kendetegnet ved, at en af de gangbare kapitalformer på feltet er økonomisk kapital, hvilket betyder, at der i perioder arbejdes under tidspres. Det adskiller sig fra doxa i skolepraktikken, hvor den gangbare kapitalform ikke som udgangspunkt er økonomisk kapital. Målet med deltagelsen på feltet er dermed ikke at tjene penge, og det betyder, at der ikke arbejdes under tidspres på samme måde som i virksomhederne. Det undersøges desuden hvilken betydning fravær af tidspres i

skolepraktikken har for skolepraktikanternes deltagelsesmuligheder og læring. Ifølge skolepraktikanterne og instruktørerne findes der en række fordele ved fraværet af tidspres i skolepraktikken – blandt andet at det frigiver tid til faglig fordybelse og muligheden for at øve sig. At man i skolepraktikken ikke er presset af faste deadlines betyder desuden, at opgaverne kan tilpasses efter den enkeltes behov. Det står i modsætning til at det er opgaverne, der dikterer hvad der læres. Man kan omvendt pege på, at det kan betragtes som problematisk, at skolepraktikanterne ikke får erfaringer med at arbejde under tidspres og deadlines i skolepraktikken, da det tilsyneladende, ifølge skolepraktikanterne, er noget der forventes af dem i virksomhederne. Ifølge situeret læringsteori er læring situeret i specifikke sociale situationer (Lave & Wenger 2003: 9). Relateres dette til skolepraktikken, kan man problematisere, at skolepraktikken har vanskeligt ved at efterligne det miljø de unge vil møde i en virksomhed, når det gælder at arbejde under tidspres. Man kan hævde, at skolepraktikkens fravær af tidspres overfor tidspreset i virksomhederne er et godt eksempel på, at læringen er bundet til en specifik kontekst - eller 'situeret'. Det viser sig ved at læringsbetingelserne er forskellige i skolepraktikken og i virksomhedspraktikken, fordi der i den ene kontekst ikke arbejdes med tidspres, mens der gør i den anden. Forfølger man denne tanke, vil man på baggrund af situeret læringsteori kunne problematisere - eller ligefrem kritisere - det faktum, at skolepraktikken foregår afkoblet fra den praksis, som den oplærer de unge til at kunne begå sig i. For de skolepraktikanter som udelukkende har været i skolepraktik, og ikke har erfaringer med at være i virksomhedspraktik, kan det muligvis ligefrem være genstand for et "praksischock", at skulle tilpasse sig praksis i en virksomhed, hvor der arbejdes under tidspres.

4.3 Analysekapitel 2

– Læringsressourcer i praksisfællesskaberne i salonen og i værkstedet

Analysekapitel 2 er struktureret i tre afsnit og en opsamling, hvor kapitlets samlede fund diskuteres. Analysekapitlet trækker på situeret læringsteori, og det undersøges med udgangspunkt i teorien, hvilke læringsressourcer der findes i den form for praksisfællesskab salonen og værkstedet udgør (Lave & Wenger 2003). Det søges undersøgt, hvilke læringsressourcer deltagerne i praksisfællesskaberne i 'salonen' og i 'værkstedet' udgør for hinanden, og hvordan de hver især muliggør læring med deres deltagelse. Det undersøges, hvad der kendetegner instruktørernes deltagelse med det formål at blive klogere på, hvilken betydning deres deltagelse har for skolepraktikanternes adgang til læring. På samme måde

undersøges, hvad der kendetegner skolepraktikanternes deltagelse, og hvilken rolle deres indbyrdes deltagelse spiller for deres adgang til læring.

Arbejdsspørgsmål til analysekapitel 2

Hvad kendetegner sammensætningen af praksisdeltagere i praksisfællesskaberne i salonen og i værkstedet?

Hvad kendetegner instruktørernes deltagelse i praksisfællesskaberne, og hvilken form for læringsressource udgør de for skolepraktikanterne?

Hvad kendetegner skolepraktikanternes deltagelse i salonen og i værkstedet, og hvilken form for læringsressource udgør de for hinanden?

4.3.1 Praksisfællesskabernes organisering i salonen og i værkstedet

I dette afsnit undersøges følgende spørgsmål; *Hvad kendetegner sammensætningen af praksisdeltagere i praksisfællesskaberne i salonen og i værkstedet?* Praksisfællesskaberne i salonen og i værkstedet udgøres af to instruktører og et skiftende antal skolepraktikanter, som alle er elever på teknisk skole. Det vil sige, at praksisfællesskaberne hovedsageligt udgøres af unge, som alle er under uddannelse. De unge befinder sig forskellige steder på deres uddannelse – nogle er lige startet, nogle skal snart til svendeproeve og andre befinder sig et sted midt imellem. Udover at skolepraktikanterne befinder sig forskellige steder på uddannelsen, har de tilmed forskellige praksiserfaringer, som de bringer med ind i skolepraktikken. Nogle skolepraktikanter har praksiserfaringer fra kortere eller længere perioder i virksomhedspraktik mens andre endnu ikke har været i virksomhedspraktik. Nogle skolepraktikanter bringer desuden andre praksiserfaringer med ind i skolepraktikken – det kan for eksempel være, at mange timer er brugt med at skrue på knallerter hjemme i garagen på grund af en generel interesse for mekanik (Oliver: 1).

Sammenligner man deltagerne i salonen og værkstedets praksisfællesskab med deltagerne i den slags praksisfællesskab, der findes i en virksomhed, er der særligt en forskel der springer i øjnene - nemlig at sammensætningen af deltagere er forskellig. Sammensætningen af deltagere i en virksomhed er som hovedregel kendetegnet ved, at de erfarne praksisudøvere i form af mestre og svende er i overtal i forhold til antallet af mindre erfarne praksisudøvere i form af lærlinge. Lærlingene udgør med andre ord en forholdsvis lille del af det samlede praksisfællesskab i en virksomhed. Om sammensætningen af praksisdeltagere i en virksomhed forklarer Nielsen & Kvale; *"På arbejdspladsen næres læreprocessen af, at der er*

mange forskellige personer, som lærlingen kan lære af. Lærlingen eller eleven befinder sig i et flergenerationelt miljø og bliver konfronteret med en mangfoldighed af forskelligartede erfaringer og kompetencer.” (Nielsen & Kvale 2003: 22). Ifølge Nielsen & Kvale er en virksomheds praksisfællesskab kendetegnet ved, at de ansatte besidder forskellige erfaringsniveauer, og at flere generationer er repræsenterede. Som lærling i en virksomhed har man derfor adgang til læring gennem de forskellige deltagere i praksisfællesskabet og de erfaringer, som de hver især repræsenterer. I skolepraktikken er sammensætningen af praksisdeltagere anderledes end i en virksomhed. Modsat i en virksomhed vil der i skolepraktikken være færre erfarne praksisudøvere end der vil være erfarne praksisudøvere i fællesskabet. Samtidig kan praksisfællesskabet i skolepraktikken til en vis grad sammenlignes med det der findes i en virksomhed, idet skolepraktikanterne er forskellige steder i deres uddannelse og derfor besidder forskellige erfaringsniveauer og kompetencer ligesom ansatte i en virksomhed. Den grundlæggende forskel på de to former for praksisfællesskaber er dog, at de ansatte i en virksomhed med undtagelse af lærlinge alle er færdiguddannede, mens deltagerne i skolepraktikken alle er under uddannelse - med undtagelse af instruktørerne. Spørgsmålet er, hvad det betyder for skolepraktikanternes adgang til læring, at praksisfællesskabet i skolepraktikken udgøres af et flertal af mindre erfarne praksisudøvere frem for et flertal af erfarne praksisudøvere? Hvordan fungerer skolepraktikanterne som læremestre for hinanden, og hvad betyder det for adgangen til læring, at de er på forskellige niveauer både på selve uddannelsen og med hensyn til deres individuelle praksiserfaringer? I det følgende afsnit undersøges, hvilke læringsressourcer de mest erfarne praksisudøvere, i form af instruktørerne, udgør i fællesskabet. Det undersøges desuden, hvad der adskiller instruktørernes deltagelse i fællesskabet fra en mesters deltagelse i en virksomhed.

4.3.2 Instruktørernes deltagelse i praksisfællesskaberne i salonen og i værkstedet

I dette afsnit behandles spørgsmålet; *Hvad kendetegner instruktørernes deltagelse i praksisfællesskaberne, og hvilken form for læringsressourcer udgør de for skolepraktikanterne?* Instruktørernes deltagelse i praksisfællesskaberne i salonen og i værkstedet adskiller sig på et væsentligt område fra en mesters deltagelse i en virksomhed. Instruktørernes deltagelse er nemlig kendetegnet ved, at de som udgangspunkt ikke har en udøvende funktion i fællesskabet, fordi de ikke deltager i salonen og værkstedets produktion. Det står i modsætning til en mesters deltagelse i en virksomhed, fordi mester som udgangspunkt deltager i virksomhedens produktion og dermed har en udøvende funktion i praksisfællesskabet. I skolepraktikken er instruktørernes deltagelse kendetegnet ved at omfatte instruktion af skolepraktikanterne, varetagelse af administrative opgaver og løsning af

opgaver, der knytter sig til skolepraktikanternes arbejde såsom bestilling af varer f.eks. reservedele til værkstedet eller hårprodukter til salonen. Det vil sige, at instruktørerne i udgangspunktet ikke arbejder med at løse opgaverne i salonen og i værkstedet på lige fod med skolepraktikanterne. Eftersom instruktørerne ikke deltager i arbejdet og i produktionen i skolepraktikken på samme måde som skolepraktikanterne, kan det være interessant at undersøge, hvad der kendetegner deres deltagelse. I følgende interviewuddrag fortæller instruktøren Lars om, hvordan han forstår sin deltagelse som instruktør i værkstedet;

”Det er jo instruktion.. Altså vi.. Det jeg gør lidt ære ud af, eller det ligger jo i baghovedet, at det er jo ikke mig, der skal stå og lave bilen. Nogen gange så kommer man jo til, fordi at de kan ikke, så er de nødt til at se, hvordan man gør. Så overtager man selvfølgelig, men ellers så gælder det om ikke at overtage. Det gælder om at instruere, altså så gør du sådan og sådan og prøv det. Og så prøver de det, og så står man måske ved siden af og kigger hvordan de gør, og så giver man sådan lidt råd og vejledning til, hvordan det måske kunne være smart at gøre.”

(Instruktør Lars: 4)

Ifølge Lars er hans deltagelse som instruktør kendetegnet ved, at han er ansat til at instruere og vejlede²⁶ skolepraktikanterne og ikke til at løse arbejdsopgaverne. Det bekræftes af instruktøren Søren; *”Det er ikke meningen at Lars og jeg skal lave det. Vi skal instruere i det.”* (Instruktør Søren: 9). På trods af at instruktørerne overordnet ikke deltager som praksisudøvere i skolepraktikken, er der tidspunkter, hvor de indtager en mere udøvende funktion. Det forekommer for eksempel, når det er nødvendigt at vise skolepraktikanterne, hvordan en opgave skal løses; *”Nogen gange bruger vi også.. At hvis det er helt tosset.. At nogen har virkelig svært ved det. Så viser jeg dem en side. Så er det simpelthen mig der laver det, hvor de står og kigger.”* (Instruktør Søren: 13). I situationer som den instruktøren Søren beskriver kan man tale om, at han indtager en udøvende funktion i fællesskabet, fordi han viser, hvordan opgaven skal løses ved delvist at udføre den. Et interessant spørgsmål er, hvilken betydning det har for skolepraktikanternes deltagelsesmuligheder og læring, at instruktørerne ikke udøver faget i skolepraktikken. Ifølge Lave & Wenger betegnes det som væsentligt, at deltagerne i et praksisfællesskab har adgang til erfarne praksisudøveres arbejde for at endemålet med deres deltagelse og læring er tydeligt. Med udgangspunkt i situeret læringsteori forklarer Nielsen & Kvale;

²⁶ Det skal understreges, at der findes flere forskellige tilgange til og teorier om vejledning. Jeg vil ikke gå nærmere ind i disse diskussioner, men blot antyde, at der optræder forskellige forståelse af begrebet (se for eksempel John Hatie og John Steen Johansen ”Grundbog i vejledning og kompetenceafklaring” fra 2006).

”(...) Derfor argumenterer situeret læring bl.a. inspireret af studier af mesterlæren for, at der ligger en væsentlig læringsmotivation i, at eleverne har adgang til en fuldt udfoldet praksis, hvor de kan se, hvor deres uddannelse fører dem hen, og hvilken fremtid der venter dem: eksempelvis kan den nyankomne lærling se, hvad 1. års lærlingen laver, hvad 2. års lærlingen laver, hvad de udlærte svende og mester foretager sig. Læreprocessen bliver dermed overskuelig og synlig, og der danner sig en struktur, der viser den nyankomne lærling, hvilke kvalifikationer vedkommende forventes at kunne håndtere på et givent fremtidigt tidspunkt.”
(Nielsen & Kvale 1999: 19)

Ifølge teorien om situeret læring er det altså væsentligt, at deltagerne har adgang til en udfoldet praksis for at de kan ændre deres deltagelse. Det kan for eksempel være i form af adgangen til at observere mere erfarne deltagere i fællesskabet arbejde. I skolepraktikken vil adgangen til instruktørernes arbejde være begrænset af, at det som hovedregel opfattes som skolepraktikanternes ansvar at udføre arbejdsopgaverne. Derfor har skolepraktikanterne ikke altid adgang til at observere instruktørerne arbejde. En anden væsentlig pointe i situeret læringsteori er, at mester repræsenterer endemålet med deltagelsen i et praksisfællesskab. Om dette forklarer Lave & Wenger; ”*Selv om mestre ikke underviser, legemliggør de i fuldt mål praksis i praksisfællesskabet.*” (Lave & Wenger 2003: 74). Forsøger man at overføre denne karakteristik af mesterfiguren til skolepraktikken og instruktørernes deltagelse, kan man tale om, at instruktørerne er udfordrede i forhold til at ’legemliggøre’ praksis for skolepraktikanterne, idet de er ansat som instruktører på en skole og ikke som fagudøvere. Endemålet med skolepraktikanternes deltagelse i skolepraktikken er ikke at blive udlærte instruktører, men derimod at blive udlærte svende. Man opnår med andre ord ikke titlen som instruktør, når man udlæres i skolepraktik, men derimod titlen som svend, hvilket er med til at markere at endemålet med skolepraktikanternes deltagelse i praksisfællesskabet i skolepraktikken er et andet end det instruktørerne repræsenterer. På baggrund af dette vil det ikke være oplagt at betegne instruktørerne som legemliggørelsen af praksis på samme måde som mester i en virksomhed. Dog kan man tale om, at instruktørerne i kraft af deres faglige baggrund som henholdsvis uddannede frisører og mekanikere repræsenterer endemålet for skolepraktikanternes deltagelse i uddannelsen i det hele taget²⁷. Mester i en virksomhed har nemmere ved at legemliggøre endemålet med praksisdeltagelsen, fordi mester både udøver

²⁷ I de to skolepraktikordninger der udgør mine cases er instruktørerne alle uddannede indenfor de pågældende fag, men instruktøren Lene fortæller, at der ikke findes noget generelt krav til instruktører om, at de besidder den faglighed de er ansat til at instruere i (Instruktør Lene: 5).

faget og samtidig besidder den faglighed, de unge er ved at uddanne sig til at få. Det står i modsætning til instruktørerne i skolepraktikken, som besidder fagligheden men ikke bruger den til at udøve faget som sådan, men derimod til at være instruktører på en skole. I denne sammenhæng bliver det tydeligt, at skolepraktikken er en del af uddannelsesfeltet, idet instruktørrollen knytter sig til en skole (Bourdieu & Wacquant 1996: 85; 89).

Som jeg læser Lave & Wegners teori om situeret læring (Lave & Wegner 2003), fremgår det ikke tydeligt, hvornår deltagerne i et praksisfællesskab kan betegnes som fulde deltagere, samt hvad der mere præcist ligger i denne position. Man kan stille spørgsmålstejn ved, om positionen som fuld deltager betyder, at læringen stopper, fordi man som fuld deltager har opnået det der er muligt indenfor fællesskabets rammer? Man kan desuden spørge til, hvad de deltagere hvis position kan betegnes ved fuld deltagelse arbejder hen imod, og hvad deres interesse med at deltage i praksisfællesskabet er? En mulig tolkning af fuld deltagelse er, at det er de mest erfarne praksisudøvere i fællesskabet, der kan betegnes som fulde deltagere. Forfølger man denne tanke og overfører den til en virksomhedskontekst, kan mestrene betegnes som fulde deltagere, fordi de kan betegnes som de mest erfarne praksisudøvere i virksomhedens praksisfællesskab i forhold til de øvrige deltagere – herunder svende og lærlinge. Skal man overføre tanken til en skolepraktikkontekst, kan det umiddelbart virke oplagt at pege på instruktørerne, som de fulde deltagere i praksisfællesskabet, idet de kan betegnes som de mest erfarne praksisudøvere i fællesskabet, fordi de er færdiguddannede modsat skolepraktikanterne. Dog vil jeg hævde, at det ikke er indlysende oplagt at pege på instruktørerne som praksisfællesskabernes fulde deltagere i skolepraktikken, idet instruktørerne ikke har en udøvende funktion i fællesskabet, fordi de ikke indgår i produktionen på samme måde som mestre i en virksomhed.

Ifølge situeret læringsteori beskrives det som tidligere nævnt som afgørende, at de perifere deltagere i et praksisfællesskab har adgang til den ”praksiskultur”, de arbejder på at blive en del af. Det omfatter blandt andet adgang til, hvordan de implicerede i fællesskabet gør, hvordan hverdagslivet er, hvordan mester taler, går og opfører sig. Dette må den perifere deltager have adgang til for at lære hvad det vil sige at blive en fuldgyldig praktiker i fællesskabet (Lave & Wenger 2003: 81). Louise fortæller i det følgende om, hvad det betyder for hende, at have adgang til at observere sin mester, når hun er i praktik i en virksomhed; *”(...) Bare af at se på min mester, kan jeg rykke mig, fordi ”Hold da op, nå sådan der..” Og så går jeg selv ind og prøver det og så ”Wauw”. Men det har jeg altså ikke her (i skolepraktikken). Det er bare noget andet.”* (Louise: 14). Louise beskriver, at hun kan blive

inspireret af at observere sin mester arbejde, men understreger samtidig, at hun ikke har samme oplevelse i skolepraktikken. Da Louise bliver spurgt, om hun synes, at instruktørerne i skolepraktikken er dygtige svarer hun; *"Jeg har jo ikke set, hvad de laver."* (Louise: 14). Louises svar vidner om, at adgangen til at observere instruktørerne arbejde er begrænset i skolepraktikken. Louises oplevelse nuanceres dog af andre skolepraktikanter i salonen som giver udtryk for, at de lærer af at observere instruktørerne, når de viser dem, hvordan noget skal gøres, som inspirerer dem til at arbejde på nye måder. Om dette forklarer Sara; *"(...) hvordan du vender og drejer hænderne, og hvordan du indrammer ansigtet på en pæn måde, der viser Betina (instruktør) jo sådan, hvis du holder fingrene lidt rundet her, så får det en pæn rund form ik. Altså det er tit der, hvor jeg ligesom lærer noget ik."* (Sara: 18). Ifølge Sara kan instruktørerne inspirere hende til at arbejde på nye måder ved at introducere hende til anderledes måder at gøre tingene på. Det gælder selv om instruktørerne som hovedregel ikke selv udøver faget i skolepraktikken.

På baggrund af skolepraktikanternes eksempler på instruktørernes deltagelse i praksisfællesskabet i salonen kan det diskuteres, hvordan man kan forstå instruktørernes deltagelse, og hvorvidt de kan betegnes som fulde deltagere eller ej. På den ene side kan man forstå instruktørerne som fulde deltagere, fordi de både kan betegnes som de mest erfarne praksisudøvere i skolepraktikken, og fordi de besidder den faglighed skolepraktikanterne arbejder på at opnå. På den anden side udfordrer det min forståelse af teorien om situeret læring at pege på instruktørerne som fulde deltagere, idet de ikke har en udøvende funktion i fællesskabet, og derfor har vanskeligt ved at repræsentere endemålet med skolepraktikanternes deltagelse (Lave & Wenger 2003: 81). Med dette som udgangspunkt, kan man forstå instruktørernes deltagelse i praksisfællesskabet som en anden form for læringsressource end den mestrene udgør i en virksomhed. Man kan hævde, at instruktørerne har en delvist udøvende funktion i fællesskabet i skolepraktikken, som for eksempel kommer til udtryk, når de viser skolepraktikanterne, hvordan en opgave skal løses, ved selv at udføre en del af den. Instruktøren Lars beskriver som tidligere behandlet sin funktion som instruktør kendetegnet ved, at han skal instruere og vejlede skolepraktikanterne (jævnfør tidligere citat; *"Det er jo instruktion (...) så giver man sådan lidt råd og vejledning til, hvordan det måske kunne være smart at gøre."*). På baggrund af Lars' beskrivelse kan man tale om, at de læringsressourcer instruktørerne repræsenterer er, at de gennem instruktion og vejledning kan understøtte skolepraktikanternes læreprocesser. Spørgsmålet er, hvilke fordele der findes ved, at instruktørerne ikke udøver faget i skolepraktikken? En fordel kan være, at det at instruktørerne ikke indgår i produktionen frigiver tid til at de i stedet kan koncentrere sig om

at understøtte skolepraktikanternes læreprocesser – for eksempel gennem instruktion og fordeling af opgaver der passer til den enkeltes niveau (jævnfør analysekapitel 1). En anden fordel kan være, at det kan give skolepraktikanterne erfaringer med at arbejde selvstændigt, at de forventes at løse opgaverne uden for meget indblanding fra instruktørerne. I næste afsnit vil det blive behandlet, hvordan man kan forstå skolepraktikanterne som læringsressourcer for hinanden i praksisfællesskaberne.

4.3.3 Skolepraktikanterne deltagelse i praksisfællesskaberne i salonen og i værkstedet

I dette afsnit behandles spørgsmålet; *Hvad kendetegner skolepraktikanternes deltagelse i salonen og i værkstedet, og hvilken form for læringsressource udgør de for hinanden?* Da skolepraktikanterne som de mindre erfarne praksisudøvere er i overtal i skolepraktikken i forhold til de mere erfarne praksisudøvere i form af instruktørerne, er det interessant at undersøge, hvilke læringsressourcer de udgør for hinanden. På trods af at instruktørernes kan betegnes som de mest erfarne praksisudøvere i skolepraktikken er skolepraktikanterne samtidig på forskellige faglige niveauer og har forskellige praksiserfaringer, hvilket betyder, at man kan forstå skolepraktikanterne som læringsressourcer for hinanden. For eksempel kan skolepraktikanterne ændre deres deltagelse ved at observere, hvordan de skolepraktikanter der har mere erfaring end dem selv arbejder. På spørgsmålet om, hvorvidt hun kan lære noget af de andre skolepraktikanter svarer Karina; *”Ja af dem der er længere end mig i hvert fald, og også dem der er på samme niveau som mig. De arbejder jo på en anden måde, end jeg selv gør (...) Ja det synes jeg godt man kan.”* (Karina: 14). Ifølge Karina lærer hun af at observere de skolepraktikanter som er længere på uddannelsen end hende selv. Hun fremhæver også, at hun kan lære af at observere de skolepraktikanter der er på det samme niveau som hende selv, fordi de arbejder på andre måder, end hun selv gør. Karina forklarer, at hun bruger de skolepraktikanter der er på et andet niveau end hende selv til at spørge til råds; *”Der er det meget smart at vi sådan er på forskellige niveauer, så kan man spørge en af dem der er lidt længere.”* (Karina: 10). I tilfælde som det Karina beskriver kan man tale om at skolepraktikanterne muliggør adgangen til læring for hinanden. Man kan tale om, at de mere erfarne skolepraktikanter åbner for de mindre erfarne skolepraktikanter adgang til praksisfællesskabet, ved at give dem mulighed for at ændre deres deltagelse fra en mere perifer deltagelse mod fuld deltagelse. Om legitim perifer deltagelse forklarer Lave & Wenger; *”(...) legitim perifer deltagelse går i centripetal retning, motiveret af dets placering i et modent praksisfelt. Den motiveres af deltagelsens voksende brugsværdi og af de nyankomnes ønske om at blive fuldgældige praktikere.”* (Lave & Wenger 2003: 102). Ifølge teorien motiveres de perifere deltagere af at opnå positionen som fuldgældige praktikere i

fællesskabet. I situationer som den Karina beskriver, hvor hun spørger de skolepraktikanter der har mere erfaring end hende selv til råds, kan man tale om, at Karina deltager som legitim perifer deltager i praksisfællesskabet i forhold til de mere erfarne skolepraktikanter som fremstår som mere fulde deltagere end Karina pga. deres større erfaring. Sara forklarer ligesom Karina, at hun kan lære af de andre skolepraktikanter, fordi de alle bringer forskellige erfaringer med sig ind i skolepraktikken for eksempel fra deres virksomhedspraktikker;

”(...) Altså man kan godt mærke dem der er gode ik. Så samler man ligesom lidt..

(...) Det er jo også, altså hvis man har været ude i salon, så har de jo lært nogle andre metoder ik. Og det er jo ligegyldigt hvor langt du er, eller hvor du er altså.. Der er altid et eller andet nyt, du kan lære. Jeg har ikke været et sted, hvor det har været det samme. Der er altid noget nyt. Så der er jo mange der tager nogle ting med sig.”

(Sara: 31)

Ifølge Sara lærer hun ikke udelukkende af nogen, der er på et højere niveau end hende selv, men derimod i ligeså høj grad af de forskellige erfaringer de andre skolepraktikanter bringer med sig ind i skolepraktikken. Hun nævner for eksempel, at hun kan blive inspireret af metoder, som de andre skolepraktikanter har lært i deres virksomhedspraktikker. Ifølge Lave & Wenger udgør lærlinge i et praksisfællesskab væsentlige læringsressourcer for hinanden, fordi de hierarkiske relationer mellem dem ofte ikke er ligeså udtalte som mellem fx mester og lærlinge; *”Der kan være en løsere kobling mellem relationer mellem lærlinge på den ene side og ofte hierarkiske relationer mellem lærlinge og veteraner på den anden side (...) Det synes at være typisk for mesterlære, at lærlinge lærer mest i relation til andre lærlinge.”* (Lave & Wenger 2003: 79). Lave & Wenger understreger, at lærlinge ofte lærer mest i relation til andre lærlinge i et praksisfællesskab, hvilket kan være med til at nuancere det fokus teorien ellers har på mesteren som legemliggørelsen af praksis og en central figur i praksisfællesskabet. Den situerede læringsteoris fokus på mesteren som læringsressource i et praksisfællesskab nuanceres, når Lave og Wenger peger på lærlingene som væsentlige læringsressourcer for hinanden. Når Lave & Wenger understreger, at lærlingene i et praksisfællesskab ofte udgør væsentlige læringsressourcer for hinanden hænger det sammen med, at mester ofte kan fremstå som en fjern figur for lærlingene og derfor er; *”(...) genstand for alt for stor respekt.”* (Lave & Wenger 2003: 78). Lærlingens forhold til mester kan, ifølge Lave & Wenger, være kendetegnet ved en så høj grad af respekt, at det medfører en afstand mellem dem. Denne afstand kan betyde, at mester ikke fremstår som en egentlig læringsressource i fællesskabet. Afstanden til de øvrige lærlinge er ikke kendetegnet ved

samme distance som den, der kan være til mester, og derfor udgør de mere ligestillede lærlinge en væsentlig læringsressource for hinanden, ifølge Lave & Wenger. Som det fremgår af nedenstående citat, er det en central pointe i situeret læringsteori, at læring ikke er til stede i de enkelte deltager, men derimod er fordelt mellem deltagerne i fællesskabet;

”En decentreret opfattelse af mester-lærlingrelationerne fører til en forståelse af, at mestringen ikke er til stede i mesteren, men i organisationen af det praksisfællesskab, som mesteren er en del af: Mesteren er – som autoritetens sted (i flere betydninger) – når det kommer til stykket i ligeså høj grad et produkt af den konventionelle centrerede læringsteori, som den enkelte elev er. En decentreret opfattelse af mesteren som pædagog flytter på samme måde det analytiske fokus fra undervisning til den komplicerede strukturering af fællesskabets læringsressourcer.”

(Lave & Wenger 2003: 80).

Når man som Lave & Wenger forstår læring som deltagelse i praksis, er det vigtigt at holde fast i, at læringen ikke ”findes i” den enkelte deltager i fællesskabet, men derimod er fordelt mellem deltagerne. Af denne grund er det en væsentlig pointe, at man forsøger at rette blikket mod de læringsressourcer, der findes i det samlede fællesskab og i samspillet mellem de forskellige deltagere. I forhold til skolepraktikken kan man hævde, at der kan være fordele ved, at flere unge arbejder sammen, fordi de kan bruge hinanden som læringsressourcer og relationen mellem dem kan være kendetegnet ved et større ligeværd. Man kan forstille sig, at skolepraktikanterne har en umiddelbar adgang til hjælp fra de andre skolepraktikanter, fordi det muligvis ikke føles ligeså grænseoverskridende at spørge en jævnaldrende til råds som at skulle gå til en ældre svend eller mester efter råd.

Ifølge instruktøren Søren er arbejdet i en virksomhed ofte organiseret sådan, at en mere erfaren praksisudøver i form af en svend følger en mindre erfaren praksisudøver i form af en lærling. Ifølge Søren kan det være vanskeligt, at efterligne det makkerskab i skolepraktikken som findes mellem svend og lærling i en virksomhed, fordi sammensætningen af skolepraktikanter ikke altid muliggør, at en mere erfaren skolepraktikant kan sættes sammen med en mindre erfaren;

”Vi prøver at sætte dem to og to sammen, sådan så der er en, der er lidt længere fremme i forløbet i forhold til den anden ik. Men det er ikke altid, at det kan lade sig gøre. Det kommer an på, hvem vi har. Og det er jo det, der er pokkers svært

her. Vi har jo aldrig nogen svend her, kan man sige, til at sætte nogen sammen med. Så det kan godt være en udfordring (griner).”

(Instruktør Søren: 2)

Følger man Sørens beskrivelse er der ikke altid mulighed for at matche en mindre erfaren skolepraktikant med en mere erfaren i værkstedet. I dette tilfælde kan man hævde, at sammensætningen af deltagere i et praksisfællesskab som det der findes i skolepraktikken, kan være forbundet med udfordringer. Adgangen til mere erfarne praksisudøveres arbejde vanskeliggøres, når skolepraktikanterne ikke har adgang til at følge nogen i praksisfællesskabet der har mere erfaring end dem selv. Denne problematik forstærkes af, at de mest erfarne praksisudøvere i fællesskabet i form af instruktørerne, er i undertal i fællesskabet, og samtidig ikke udøver faget. Omvendt kan der findes væsentlige læringsressourcer i at sammensætte skolepraktikanter i makkerpar efter niveau, når sammensætningen af skolepraktikanterne tillader det, fordi skolepraktikanterne i et sådant tilfælde kan fungere som effektive læremestre for hinanden. Om dette fortæller instruktøren Lars;

”Det vi satser på at gøre, når vi får helt nye, det er, at de går sammen med en som har været her før. Altså som er gammel i gårde, kan man sige. Så de hele tiden kan instruere.. Så får de også lidt.. Ja vokser lidt ved at de er den der sådan set instruerer de andre. Og vi har også dem som er længere inde i uddannelsen, de får så en af de måske.. En lærling der ikke er så langt i uddannelsen under sig. Hvad kan man sige.. Som de skal jage rundt i manegen ik. Så det lærer man også noget af, at skulle instruere andre i, hvordan man gør det. Og det synes jeg virker rigtig godt.”

(Instruktør Lars: 5)

Brugen af sidemandsoplæring kan siges at ligge godt i tråd med tankerne i situeret læringsteori og teorien om legitim perifer deltagelse, fordi de mere erfarne praksisdeltagerne åbner adgangen til praksisfællesskabet for de mindre erfarne deltagere ved at fungere som læremestre for dem (Lave & Wenger 2003: 37).

4.3.4 Opsamling på analysekapitel 2 og diskussion af fund

I dette analysekapitel er det blandt andet blevet diskuteret, hvad der kendetegner et praksisfællesskab som det der findes i værkstedet og i salonen, overfor hvad der kendetegner praksisfællesskabet i en virksomhed. Praksisfællesskabet i skolepraktikken er kendetegnet ved, at sammensætningen af deltagere er markant anderledes end i en virksomhed. I

skolepraktikken arbejder unge sammen med andre unge, der alle er under uddannelse og under instruktion og vejledning fra erfarne instruktører. Det står i modsætning til i en virksomhed, hvor de unge som lærlinge indgår i et flergenerationelt arbejdsmiljø med ansatte som er mere erfarne end dem selv. I kapitlet undersøges blandt andet, hvilket betydning sammensætningen af deltagere i skolepraktikkens praksisfællesskab har for skolepraktikanernes adgang til læring. I den forbindelse behandles instruktørernes deltagelse. Det viser sig, at instruktørernes deltagelse særligt adskiller sig på et afgørende område fra en mesters deltagelse. Den grundlæggende forskel er, at instruktørerne som udgangspunkt ikke har en udøvende funktion i skolepraktikken, men derimod er ansat til at instruere og vejlede skolepraktikanterne. Instruktørerne i værkstedet arbejder tilsyneladende bevidst med, at det er skolepraktikanterne der skal løse arbejdsopgaverne og ikke dem. På den ene side giver det skolepraktikanterne erfaringer med at arbejde selvstændigt, og på den anden side kan det vanskeliggøre adgangen til ny læring, at skolepraktikanterne ikke altid har adgang til erfarne praksisudøveres arbejde. For at skolepraktikanterne kan udvikle sig og lære kræver det, ifølge situeret læringsteori, at de har adgang til en fuldt udfoldet praksis (Lave & Wenger 2003:19). Det kan man hævde, ikke er fuldt ud opnåeligt i skolepraktikken, da praksis udgøres af unge under uddannelse. Jeg finder frem til, at instruktørerne kan have vanskeligt ved at legemliggøre målet med skolepraktikanernes deltagelse, da de er ansat som instruktører og dermed ikke besidder den arbejdsfunktion som er endemålet med skolepraktikanernes deltagelse i skolepraktikken og uddannelsen i det hele taget.

I kapitlet undersøges desuden hvilke læringsressourcer skolepraktikanterne udgør for hinanden. Man kan hævde, at de udgør væsentlige læringsressourcer for hinanden, hvilket blandt andet kommer til udtryk ved muligheden for at lære af de skolepraktikanter der er længere på uddannelsen end dem selv. Samtidig bringer skolepraktikanterne forskellige praksiserfaringer ind i skolepraktikken blandt andet fra deres virksomhedspraktikker, hvilket giver skolepraktikanterne mulighed for at observere og imitere andre måder at arbejde på. I værkstedet anvendes sidemandsoplæring som en central læringsform, hvilket muliggør at de mere erfarne skolepraktikanter kan skabe en åbning ind til praksisfællesskabet for de mindre erfarne skolepraktikanter. Dog er læringsformen udfordret, hvis den aktuelle sammensætning af skolepraktikanter ikke tillader, at der kan dannes makkerpar mellem en mere og en mindre erfaren skolepraktikant. Det rejser desuden et andet relevant spørgsmål, nemlig hvem de mest erfarne skolepraktikanter skal lære af i praksisfællesskabet?

4.4 Analysekapitel 3

- Legitim perifer deltagelse i skolepraktikken og i virksomhedspraktikken

Analysekapitel 3 udgøres af 1 afsnit og en opsamling, hvor kapitlets fund diskuteres. I kapitlet trækkes på situeret læringsteori (Lave & Wenger 2003) samt på Bourdieus begreber felt og doxa (Bourdieu & Wacquant 1996). Med udgangspunkt i situeret læringsteori undersøges det, hvilke erfaringer skolepraktikanterne har med at indgå som legitime perifere deltagere i skolepraktikken og i deres virksomhedspraktik. Formålet med at undersøge dette er komme nærmere en forståelse af, hvilken form for læring de unges legitime perifere deltagelse i de to kontekster understøtter. Med udgangspunkt i Bourdieus tænkning omkring felter og doxa undersøges, hvordan de unge navigerer i mellem doxa i skolepraktikken og doxa i virksomhedspraktikken i forhold til de opgaver de tilbydes adgang til i de to læringsrum.

Arbejdsspørgsmål til analysekapitel 3

Hvad kendetegner de unges legitime perifere deltagelse i skolepraktikken?

Hvad kendetegner de unges legitime perifere deltagelse i deres virksomhedspraktik med udgangspunkt i deres erfaringer herfra?

4.4.1 Legitim perifer deltagelse og læringsmuligheder i skolepraktikken og i virksomhederne

I dette afsnit behandles spørgsmålene; *Hvad kendetegner de unges legitime perifere deltagelse i skolepraktikken, og hvad kendetegner de unges legitime perifere deltagelse i deres virksomhedspraktik med udgangspunkt i deres erfaringer herfra?* I det følgende fortæller Sara om, at hun blev overrasket over, at hun fik lov til at arbejde med kundeopgaver, da hun startede i skolepraktik i salonen;

”Jeg blev overrasket over, hvor meget vi måtte. For jeg havde jo været i (virksomheds)praktik før og der måtte man.. Altså man står jo bare mest og fejer og er lidt rengøringsdame ik. Og så lige pludselig stod vi jo med farver og med kunder, og det var virkelig skræmmende. Og jeg syntes, at det var rigtig rigtig fedt, at man ligesom fik lov til noget andet. Det havde jeg virkelig ikke regnet med.”

(Sara: 5)

Ifølge Lave & Wenger indbefatter periferitet, at der findes forskellige grader af engagerede og omfattende måder at være placeret indenfor de områder af deltagelse som et praksisfællesskab definerer (Lave & Wenger 2003: 37). Om legitim perifer deltagelse forklarer Lave & Wenger;

”Forudsætningen for at kunne deltage på en legitim perifer måde er, at de nyankomne har bred adgang til modne praksisområder. Samtidig stiller produktiv periferitet mindre krav om tid, indsats og arbejdsansvar, end når det drejer sig om fuldgældige deltagere. En nyankommens arbejdsopgaver er kortvarige og enkle, det er ikke så dyrt at begå fejl, lærlingen har ikke så stort et ansvar for virksomheden som helhed.”

(Lave & Wenger 2003: 94)

Med udgangspunkt i teorien om legitim perifer deltagelse kan man tale om, at Sara i skolepraktikken hurtigt tilbydes adgang til en ansvarsfuld position i salonens praksisfællesskab, fordi hun tilbydes adgang til kundeopgaver som indebærer en stor grad af ansvar. Det står i kontrast til hendes erfaringer med at være i virksomhedspraktik, hvor hun starter nederst i virksomhedens hierarki ved at blive tilbudt opgaver af mere praktisk karakter såsom rengøringsopgaver o. lign. Sara skal i sin virksomhedspraktik tilsyneladende gennemgå en udvikling fra at være legitim perifer deltager, nederst i virksomhedshierarkiet, mod gradvis mere fuld deltagelse. Man kan tale om, at Sara springer denne proces over i skolepraktikken ved fra første dag at blive tilbudt adgang til kundeopgaver. Nanna har på samme måde som Sara erfaringer med at løse opgaver der knytter sig til at være nederst i hierarkiet i hendes virksomhedspraktik; *”Når du er ude i en salon.. Altså eleven er den der er aller nederst. Og sådan er det bare. Du skal feje, vaske op alle de der små dumme ting. Det er dit job.”* (Nanna: 37). Sara forklarer i det følgende om en af hendes virksomhedspraktikker, hvor hun ikke syntes, at hendes evner blev udnyttet, fordi hun udelukkende blev tilbudt opgaver af mere praktisk karakter;

”Altså vi bliver jo hurtigt bare udnyttede til den der gratis rengøringshjælp ik. Så der burde de måske vide, at vi kan mere ik. Det er ikke særligt lang tid siden, jeg var i praktik, hvor at vi var tre fra skolepraktikken. Jeg var den der var længst, og det eneste jeg fik lov til var at stå og tørre produkter af i seks timer og gøre rent ik. Og der var det sådan, helt ærligt altså jeg klipper, og jeg farver. Jeg synes måske godt, I kunne se mig lave noget. Men det.. Sådan er det ofte, at så kommer man bare ud og er rengøringshjælp. ”

(Sara: 35)

Ifølge Lave & Wenger kan periferitet på den ene side forstås som en kvalificerende position, hvilket er tilfældet når en deltager bevæger sig i retning af mere intensiv deltagelse i et praksisfællesskab. Men periferitet kan på den anden side forstås som en dequalificerende position, hvilket er tilfældet, når en deltager forhindres i mere intensiv deltagelse (Lave & Wenger 2003: 37). I det eksempel Sara giver fra sin virksomhedspraktik, kan man tale om, at den perifere deltagelse kan knyttes til en dequalificerende position, fordi hun forhindres i mere intensiv deltagelse ved ikke at blive tilbudt opgaver af ansvarsfuld karakter. Med andre ord fastholdes Sara i en legitim perifer position i sin virksomhedspraktik, fordi hun ikke tilbydes adgang til opgaver der til svarer det niveau, hun mener, at hun er på. Da Sara i skolepraktikken, og muligvis også i tidligere virksomhedspraktikker, er blevet tilbudt opgaver af mere ansvarsfuld karakter end det er tilfældet i den omtalte virksomhedspraktik, opleves det tilsyneladende som et skridt tilbage for Sara, at hun skal løse opgaver der ikke til svarer hendes faglige niveau. I det følgende forklarer instruktøren Lene om hendes syn på forskellen mellem skolepraktik og virksomhedspraktik, i forhold til de opgaver skolepraktikanterne tilbydes adgang til;

”De synes jo alle sammen at det er sjovt at stå og lave hår. De synes jo ikke, at det er sjovt at vaske håndklæder og gøre rent (...). Og man kan så sige, jamen skal man det for at blive en god frisør. Nej det skal du selvfølgelig ikke, men det er jo en udvikling man har, når man har en læreplads. Det er jo, at man skal starte nedefra og arbejde sig op. Hvor her starter de ikke helt nede vel. Her starter de sådan midt imellem et eller andet sted. (...) Det er også nogle af de ting, som vi også nogen gange snakker lidt om kan være lidt farligt, at de får lov til at stå og lave så meget hår herinde hos os. Fordi når de så kommer ud på prøve nogen steder, så siger de ”Ej vi får næsten ikke lov til at lave noget, vi vasker kun hår, og vi laver kun bum bum.” Hvor vi siger ”Ja men det er jo faktisk der, dit niveau er”. Vi er bare nødt til at hæve niveauet et eller andet sted. Eller få jer til at stå og arbejde med meget mere hår, end hvad man ellers gør ik.”

(Instruktør Lene: 11)

Tager man udgangspunkt i Bourdieus tænkning omkring felter og forstår skolepraktikken som en del af uddannelsesfeltet og virksomhederne som en del af arbejdsmarkedets felt, vil der være tale om, at felterne er kendetegnet ved hver deres doxa. Doxa kan relateres til de commonsense-forestillinger der hersker i feltet vedrørende; ”(...) *ret og uret, normalt og unormalt, kvalificering og diskvalificering*” (Järvinen 2013: 378). Ifølge Lene har

skolepraktikanterne tilsyneladende vanskeligt ved at navigere i, at doxa i virksomhederne er anderledes end doxa i skolepraktikken, når det gælder de typer af opgaver de unge tilbydes adgang til. Det kommer udtryk ved, at skolepraktikanterne klager over, at de får adgang til mindre ansvarsfulde opgaver i deres virksomhedspraktik end i skolepraktikken. Ifølge Lene har skolepraktikanterne vanskeligt ved at forstå, at skolepraktikken er tilrettelagt ud fra andre principper end praktikken i en virksomhed. De har med andre ord vanskeligt ved at navigere i, at det hierarki der findes i virksomhederne ikke eksisterer på samme måde i skolepraktikken, og at dette er medvirkende til at skabe forskellige betingelser for deres deltagelsesmuligheder og læring. Man kan hævde, at unge i skolepraktik er udfordrede i forhold til unge med en fast læreplads i forhold til deres muligheder for at tilbydes udfordrede opgaver i deres virksomhedspraktik. Det hænger sammen med den måde virksomhedspraktikken tilsyneladende er tilrettelagt på, hvor traditionen er, at man som lærling arbejder sig op i hierarkiet over tid. Man kan tale om, at doxa i virksomhederne er kendetegnet ved, at de nyankomne på feltet tilbydes bestemte positioner som veteranerne på feltet ikke tager. De nyankomne socialiseres med andre ord ind i den gældende doxa, hvilket betyder, at bestemte positioner vil være til rådighed for de nyankomne; *"Doxa fastholdes blandt andet gennem feltets rekrutteringsprocedurer, som i kraft af et intrikat visitationssystem (eksamenskrav, mesterlære, anbefalinger) indvier og socialiserer nytilkomne i feltets doxa."* (Järvinen 2013: 379). Doxa i virksomhederne er tilsyneladende kendetegnet ved at der findes et på forhånd etableret hierarki, hvor hver aktør på feltet udfylder den position der tilkommer dem. Unge i skolepraktik indgår ofte i kortere og afgrænsede praktikperioder i flere forskellige virksomheder i løbet af deres uddannelse. Det har den konsekvens at hver gang de starter i en ny virksomhed, starter de nederst i hierarkiet. De må derfor 'starte forfra' og 'bevise deres værd' på ny hver gang de påbegynder et nyt praktikophold i en virksomhed. Da de unge uden fast praktikplads i en virksomhed ofte befinder sig i virksomhederne i forholdsvis korte perioder, betyder det, at det kan være vanskeligt for dem, 'at nå' at opnå en anden position end legitim perifer deltager i virksomheden. De når med andre ord aldrig, at opnå en position som fulde deltagere. Det ser anderledes ud for de unge der har en fast praktikplads, idet de befinder sig i den samme virksomhed over lang tid og derfor har muligheden for at avancere i virksomhedshierarkiet over tid. Det gør det med andre ord muligt for disse unge at ændre deres deltagelse fra en legitim perifer position mod mere fuld deltagelse (Lave & Wenger 2003: 31). De oplevelser skolepraktikanterne i salonen har med positionen som legitime perifere deltagere i deres virksomhedspraktik går igen i værkstedet, hvor skolepraktikanterne tilsvarende oplever, at de i skolepraktikken tilbydes andre positioner end i deres virksomhedspraktik. I det følgende fortæller Martin om, hvordan han oplever

virksomhedernes syn på ham, når han kommer ud som ny lærling; ”Man får også mange mere sjove opgaver her (i skolepraktikken) mange gange, end man gør ude. For der ser de jo bare en som en dum lærling nogen gange, når man kommer ud, eller en dum praktikant for den sags skyld.” (Martin: 16-17). Ifølge Martin begrænses de deltagelsesmuligheder han tilbydes i sin virksomhedspraktik af virksomhedens syn på ham som en ’dum lærling’ eller en ’dum praktikant’. Kemal har tilsvarende erfaringer med, at han i sin virksomhedspraktik tilbydes adgang til opgaver der knytter sig til at være nederst i hierarkiet;

”Der (i virksomhederne) kommer du ikke så meget med biler, det synes jeg. Man skal lige gå rundt og feje og tømme skraldespande. Hvis du er heldig, så kalder de på dig (...). Når man er i praktik, så får man ikke så meget at lave. Altså hvis det.. Jeg var ude i to uger, hvor jeg kom ikke ud af dækrummet. Jeg skulle skifte dæk i to uger, hvor jeg ikke skulle lave andet. Jeg tror, at man får lov til flere ting, når man for eksempel har været der flere måneder. Når de kan se, hvad du duer til.”
(Kemal: 15)

Ifølge Kemal betyder det noget for hans deltagelsesmuligheder i virksomheden, hvor længe han er der. Som han beskriver kræver det at blive tilbudt mere ansvarsfulde opgaver, at man befinder sig i virksomheden over længere tid.

Det kan umiddelbart virke fristende at springe til den konklusion, at skolepraktikken må være at foretrække over virksomhedspraktikken, fordi de unge har erfaringer med, at de hurtigere tilbydes adgang til udfordrende opgaver i skolepraktikken end i virksomhedspraktikken. Der kan dog være behov for at nuancere dette, ved at se nærmere på, hvad der kendetegner de unges legitime perifere deltagelse i virksomhederne. Det skal desuden understreges, at flere af eksemplerne fra virksomhedspraktik i dette afsnit stammer fra starten af de unges praktikperioder. Det er derfor vigtigt at nævne, at de unge også har erfaringer med at de tilbydes adgang til udførende opgaver i deres virksomhedspraktik, der går dog ofte tid før det sker, hvilket netop er pointen. Om legitim perifer deltagelse forklarer Lave & Wenger;

”Nyankomnes legitime periferitet giver dem til at begynde med mere end en ”iagttagerposition”: Den er på afgørende måde forbundet med deltagelse som en måde at lære – absorbere såvel som blive absorberet i – ”praksiskulturen”. (...) Denne råskitse af foretagendet (som foreligger, hvis der findes legitim adgang) kan omfatte de implicerede personer, hvad de gør, hvordan hverdagslivet er, hvordan mestre taler, går, arbejder og opfører sig i al almindelighed.”

(Lave & Wenger 2003: 81)

Ifølge Lave & Wenger kan den legitime perifere deltagelse relateres til en iagttagelseposition, hvorfra der er mulighed for at observere den praksiskultur som deltagelsen på sigt er målrettet mod at blive en del af. Adgang til den praksis deltageren ønsker at blive en del af beskrives som afgørende for motivationen for at ændre deltagelsen; *"(...) der ligger en væsentlig læringsmotivation i, at eleverne har adgang til en fuldt udfoldet praksis, hvor de kan se, hvor deres uddannelse fører dem hen."* (Nielsen & Kvale 1999: 19). I virksomhedspraktikken har de unge adgang til den praksiskultur som det i sidste ende er målet med deres deltagelse i uddannelsen at blive en del af. Man kan hævde, at skolepraktikken modsat virksomhedspraktikken har vanskeligt ved, at give de unge adgang til en 'fuldt udfoldet praksis', idet skolepraktikken af flere årsager har vanskeligt ved at etablere en praksiskultur der til fulde minder om den der findes i en virksomhed. Skolepraktikken har for eksempel vanskeligt ved at efterligne en virksomhedskultur, når det gælder sammensætningen af deltagere, og i forhold til at give skolepraktikanterne erfaringer med tidspres og deadlines. På trods af at de unge tilsyneladende ikke tilbydes adgang til ansvarsfulde opgaver i deres virksomhedspraktik til at begynde med, får de til gengæld mulighed for som legitime perifere deltagere at få adgang til en fuldt udfoldet praksiskultur. Når de varetager opgaver af mere praktisk karakter i virksomheden, har de mulighed for på sidelinjen at observere og være vidner til de erfarne praksisudøveres arbejde og den praksiskultur der findes i virksomheden - også selvom de ikke selv står med saksen eller svensknøglen i hånden. De læringsmuligheder der kan kobles til positionen som legitim perifer deltager i virksomhederne kan tilskrives en væsentlig læringsmæssig værdi på grund af adgangen til en autentisk praksiskultur. Dog er værdien af denne type læring ikke nødvendigvis ligeså tydelig, konkret eller let at måle for de unge, som værdien af de konkrete opgaver de tilbydes adgang til at arbejde med. Det kan være en af årsagerne til, at flere af de unge har svært ved at acceptere positionen som "praktisk medhjælper" i virksomhederne og ikke umiddelbart tilskriver den type læring disse opgaver indebærer samme værdi, som når de selv får lov til at stå med saksen eller svensknøglen i hånden.

Man kan forstå de unges holdning til skole- og virksomhedspraktik på flere måder afhængig af det blik man anlægger på læring. I ovenstående analyse anlægger jeg et praksisteoretisk blik på de unges læring i skole- og virksomhedspraktik. Denne tilgang til læring betyder, at jeg vender blikket mod de potentialer der kan relateres til deltagelsen i et praksisfællesskab. Havde jeg omvendt anlagt et individuelt læringsperspektiv på de unges legitime perifere

deltagelse i virksomhederne, var jeg kommet frem til en anden konklusion. Indenfor et individuelt læringsperspektiv ville det være oplagt at forstå de unges legitime perifere deltagelse i virksomhederne som en dequalificerende position, idet de opgaver de tilbydes adgang til af mere praktisk karakter i sig selv kan tilskrives en begrænset læringsmæssig værdi. De kan ligefrem betragtes som spild af tid eller udnyttelse af de unges arbejdskraft. Det ser anderledes ud, hvis man anlægger et praksisteoretisk blik på læring, og dermed vender blikket mod de læringspotentialer der findes i det praksisfællesskab, de unge er en del af i virksomheden. Anlægger man et praksisteoretisk blik på de unges legitime perifere deltagelse i virksomhederne findes der som beskrevet væsentlige læringspotentialer i forbindelse med deltagelsen, idet læringen i ligeså høj grad knytter sig til indlemmelsen i virksomhedens praksiskultur (Nielsen & Kvale 2003: 19). Fortsætter de unge i deres virksomhedspraktik med at arbejde med rutineopgaver såsom rengøring, vil deres læringsudbytte naturligvis være begrænset. Men fører den legitime perifere deltagelse senere til fuld deltagelse, ved at de unge tilbydes stadig mere ansvarsfulde opgaver, følger læringen en naturlig progression, som er kendetegnende ved læring som legitim perifer deltagelse (Nielsen & Kvale 2003: 19). Om dette forklarer Nielsen & Kvale; *"I praksislæringstilgangen ser den lærende sig egen situation i en sammenhæng, som hun eller han er en del af, og der er antydning af et tidsmæssigt forløb."* (Nielsen & Kvale 2003: 19). Når læring opfattes som legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber, findes der, ifølge Nielsen & Kvale, en accept af, at der er et indbygget tidsaspekt ved læringen, som betyder, at man accepterer at indlemmelsen i et praksisfællesskab foregår over tid. Den legitime perifere deltagelse i et praksisfællesskab i en virksomhed tilbyder dermed de unge mulighed for at blive socialiseret ind i faget over tid. Det vil med andre ord ikke være rimeligt at forvente, at indlemmelsen i praksisfællesskab sker fra den ene dag til den anden. Denne socialisering ind i faget kan skolepraktikken af flere årsager have vanskeligt ved at efterligne, fordi de unge i skolepraktik indgår i en skolekultur frem for i en virksomhedskultur. Til gengæld har skolepraktikken mulighed for at give de unge adgang til at arbejde med fagligt udfordrende opgaver fra første dag de starter. Omvendt får skolepraktikanterne ikke erfaringer med, hvad det vil sige, at indgå i en virksomhedskultur, hvor man som lærling starter nederst i virksomhedens hierarki. I den forbindelse er det vigtigt at understrege, at den legitime perifere deltagelse i skolepraktikken og i virksomhedspraktikken tilsyneladende skaber forskellige betingelser for de unges deltagelsesmuligheder og læring. Derfor er vil det være produktivt at betragte skolepraktikken og virksomhederne som to forskellige læringsrum med hver deres styrker og svagheder. Det synes i den forbindelse ikke meningsfuldt at sammenligne de to læringsrum ud fra samme kriterier, idet rammerne og præmisserne for læring er forskellig.

4.4.2 Opsamling på analysekapitel 3 og diskussion af fund

I dette analysekapitel er det blevet undersøgt, hvilke erfaringer skolepraktikanterne har med at indgå som legitime perifere deltagere både i skolepraktikken og i deres virksomhedspraktik. Flere af skolepraktikanterne har erfaringer med at de tilbydes en position som knytter sig til at være nederst i et på forhånd etableret hierarki i deres virksomhedspraktik. Til denne position knytter sig det første stykke tid varetagelsen af en række praktiske opgaver såsom rengøring, lave kaffe og vaske håndklæder. Med udgangspunkt i situeret læringsteori (Lave & Wenger 2003) anlægges et bestemt blik på den form for perifer deltagelse der knytter sig til virksomhedspraktikken. Det betones at indlemmelsen i et praksisfællesskab foregår over tid, men at adgangen til en fuldt udfoldet praksis som den der findes i virksomheden indeholder værdifuld læring. Dog synes denne form for læring ikke ligeså konkret og tydelig for de unge som adgangen til at arbejde med konkrete opgaver gør. Det skyldes muligvis at resultatet af læringen ikke er ligeså synlig, når opgaver af praktisk karakter udføres, som når der udføres reparationer på en bil eller klippes hår på en kunde. Med den position som legitime perifere deltagere de unge tilbydes i virksomhederne får de blandt andet mulighed for at observere erfarne praksisudøveres arbejde og på den måde synliggøres endemålet med deltagelsen i fællesskabet for dem. Skolepraktikken kan modsat virksomhederne have vanskeligt ved at tilbyde skolepraktikanterne adgang til en fuldt udfoldet praksis som den der findes i virksomhederne, idet skolepraktikken foregår på en skole, hvor de unge arbejder sammen med andre unge. En af fordelene ved skolepraktikkens læringsmiljø synes tilsyneladende at være, at skolepraktikanterne hurtigt tilbydes adgang til fagligt udfordrende opgaver. Man kan tale om, at de unge når de er i skolepraktik tilbydes adgang til arbejdet med den fag-faglige del af faget gennem arbejdet på kundeopgaver, mens de i begyndelsen af deres virksomhedspraktik med en position nederst i hierarkiet får adgang til den praksis der er endemålet med deres deltagelse i uddannelsen. I skolepraktikken findes ikke et hierarki ligesom i virksomhederne og det betyder, at de unge ikke på samme måde får erfaringer med, hvad det vil sige, at arbejde sig op i status. Det medfører at nogle af skolepraktikanterne har vanskeligt ved at navigere i, at vilkårene for deltagelse er forskellig i skolepraktikken og i virksomhedspraktikken. Ifølge instruktøren Lene, kan det være med til at skabe nogle urealistiske forventninger hos de unge til, hvad det vil sige at være i praktik i en virksomhed. Efter analysen følger i næste kapitel en opsamling på analysens samlede fund.

5. Afslutning

5.1 Konklusion

I analysen af hvordan man kan forstå de muligheder og udfordringer, der knytter sig til skolen som læringskontekst for unges praktikuddannelse, har formålet været at tegne et nuanceret billede af skolepraktikken ved at træde ind i selve læringsrummet i salonen og i værkstedet for at undersøge, hvilke læringsbetingelser der findes i de to kontekster. Jeg finder frem til, at skolen rummer en række unikke potentialer som praktikkontekst, men at skolepraktikken på nogle områder kommer til kort i forhold til at leve op til virksomhedslignende forhold, hvilket andre undersøgelser også har konkluderet (se for eksempel Jørgensen og Juul 2010; EVA 2012).

Analysen behandler blandt andet, hvilke arbejdsopgaver skolepraktikanterne tilbydes adgang til i de to undersøgte skolepraktikordninger. Det viser sig, at opgaverne kan opdeles i to overordnede opgavetyper herunder øvelsesopgaver og kundeopgaver. Der viser sig en tendens til, at skolepraktikanternes forhold til de to typer opgaver er forskelligt. For nogle skolepraktikanter fremstår arbejdet med øvelsesopgaver nærmest som spild af tid, og nogle nævner at de har svært ved at tage sig sammen til at arbejde med øvelsesopgaverne. Andre skolepraktikanter tilskriver øvelsesopgaverne en positiv værdi, fordi de giver mulighed for at øve sig i teknisk-faglige færdigheder. Skolepraktikanternes forhold til kundeopgaverne er umiddelbart ikke ligeså tvetydigt som deres forhold til øvelsesopgaverne. Der synes at være bred enighed om, at kundeopgaverne er spændende og udfordrende, og samtlige skolepraktikanter synes orienterede imod denne type opgaver. Med udgangspunkt i Nielsen & Kvaales betoning af evalueringens betydning for praksislæring forsøger jeg at forstå, hvilken betydning den feedback der gives på kundeopgaver fortæller om skolepraktikanternes orientering mod denne type opgaver (Nielsen & Kvale 1999: 21-22). Jeg finder frem til, at den feedback skolepraktikanterne får på kundeopgaverne kan betegnes som en mere omfattende feedback, end den de får på øvelsesopgaverne, fordi det dels både er instruktører og kunder der vurderer arbejdet, og kunderne vurderer desuden skolepraktikanterne på baggrund af nogle andre parametre end instruktørerne. Den feedback kunderne giver er ikke udelukkende af en fag-professionel karakter hvor den faglige og tekniske udførelse kommenteres. Kundernes feedback kan derimod karakteriseres som en personlig- og relationsorienteret feedback, hvor skolepraktikanterne blandt andet vurderes på deres personlige og sociale kompetencer i omgangen med kunderne. Feedbacken fra kunder hænger dermed tilsyneladende sammen med den identitetsudviklende side af læreprocessen og synes at være en del af svaret på, hvorfor skolepraktikanterne er orienterede mod kundeopgaverne (Lave & Wenger 2003: 98). I analysen af skolepraktikanternes orientering mod

kundeopgaverne trækker jeg på Nielsen & Kvaless begreb 'den personlige læringshorisont'. Begrebet giver mulighed for komme nærmere en forståelse af, hvad skolepraktikanternes orientering mod kundeopgaverne fortæller noget om i et bredere perspektiv. Jeg finder frem til, at skolepraktikanternes orientering mod kundeopgaverne tilsyneladende fortæller noget om, at de er optagede af de læreprocesser, der har værdi for deres fremtid (Nielsen & Kvale 2003: 33). Arbejdet på kunder virker kvalificerende i forhold til at klare sig godt i praksis i arbejdslivet og giver erfaringer som de unge også kan bruge uden for skolens murer.

Med udgangspunkt i Lave & Wengers teori om læring som legitim perifer deltagelse finder jeg frem til, at øvelsesopgaverne umiddelbart ikke er ligeså effektive som kundeopgaverne i forhold til at danne grundlag for, at skolepraktikanterne kan ændre deres deltagelse i praksisfællesskabet fra perifer mod fuld deltagelse (Lave & Wegner 2003). Det hænger sammen med at kundeopgaverne kan forbindes til en større grad af ansvar i forhold til kvaliteten af arbejdets udførelse, hvilket skolepraktikanterne tilsyneladende er optagede af. Analysen af skolepraktikanternes forhold til de forskellige typer af opgaver giver en viden som kan spille ind i forhold til måden skolepraktikken organiseres på. På den ene side synes adgangen til øvelsesopgaver væsentlig, fordi det giver skolepraktikanterne gode muligheder for at opnå et højt fagligt niveau, idet der er mulighed for at træne og gå i dybden med opgaverne. På den anden side synes det afgørende for skolepraktikanternes generelle motivation, at der også er adgang til andre typer opgaver end øvelsesopgaver.

Kundeopgaverne kan siges, at tilføre skolepraktikken et realitetspræg som dels bidrager til at give arbejdet en oplevelse af autenticitet, og dels minder kundeopgaverne skolepraktikanterne om hvad der venter i fremtiden som færdigudlærte. Det synes derfor afgørende for skolepraktikanternes oplevelser med skolepraktikken, at de tilbydes adgang til andre typer opgaver end øvelsesopgaver som kan tilføre skolepraktikken et realitetspræg på trods af at den foregår på en uddannelsesinstitution.

Analysen undersøger, hvilken betydning skolepraktikanterne tilskriver fravær af tidspres og deadlines i værkstedet og salonen. Med udgangspunkt i Bourdieus tænkning omkring sociale felter, kapital og doxa, forsøger jeg at forstå, hvilke logikker der er styrende for det felt skolepraktikken er en del af (Bourdieu & Waquant 1996). Jeg finder frem til at der tilsyneladende er forskel på de logikker der følges i skolepraktikken og i virksomhedspraktikken. Hvor man i virksomhederne er underlagt krav om økonomisk profit, og derfor til dels er styret af en profitlogik, er man i skolepraktikken tilsyneladende underlagt nogle andre logikker. Skolepraktikken synes at være præget af at foregå i uddannelsesfeltet

ved at læringen tilrettelægges ud fra en hensyntagen til skolepraktikanternes læreprocesser frem for ud fra krav om at opgaverne skal færdiggøres til et bestemt tidspunkt. At skolepraktikken er tilrettelagt på baggrund af en læringslogik kommer blandt andet til udtryk ved, at instruktørerne i værkstedet tilpasser og fordeler opgaverne efter den enkelte skolepraktikants faglige niveau og behov. Instruktørerne forsøger således, at understøtte skolepraktikanternes læreprocesser frem for at lade sig diktere af at bestemte opgaver skal løses. Da skolepraktikken er afkoblet fra den praksis den uddanner til i virksomhederne, hvor man er underlagt en profitlogik, giver det dermed mulighed for at tilpasse læringen efter den enkeltes behov. Læringsrummet i skolepraktikken er derfor fritaget fra krav om, hvilke opgaver der skal løses og til hvilket tidspunkt. Det muliggør at arbejdsopgaverne kan tilpasses efter den enkeltes behov, frem for at det er opgaverne der dikterer, hvad der arbejdes med. Fraværet af tidspres og deadlines i salonen og i værkstedet giver mulighed for at skolepraktikanterne kan fordybe sig i opgaverne og der er tid til 'at nørde' med tingene. Til gengæld forklarer skolepraktikanterne, at de ikke får erfaringer med at blive kastet ud i tingene i skolepraktikken eller arbejde på 'gefühl'. Nørderi konnoteres positivt af skolepraktikanterne, fordi det giver en anden og dybere forståelse af det der arbejdes med end når der arbejdes under tidspres. Samtidig tilegner de sig gennem nørderiet en forståelse af opgaverne som giver en større selvstændighed, som blandt andet kan komme til gavn i virksomhedspraktikken, hvor de i nogle tilfælde sættes til at løse opgaver på egen hånd. Skolepraktikanterne peger på, at skolepraktikken er kendetegnet ved en anderledes grundighed end virksomhedspraktikken. I skolepraktikken er der fokus på at man tilegner sig de korrekte arbejdsrutiner og 'snyd' med for eksempel at springe dele af arbejdsprocessen over accepteres ikke, ifølge skolepraktikanterne. Det adskiller sig, ifølge skolepraktikanterne, fra praktik i virksomheder, hvor tingene ofte går hurtigere og man derfor kan finde på at springe noget over, for eksempel når man udfører en service på en bil. Fraværet af tidspres kan betegnes som en fordel for de mere usikre skolepraktikanter som har brug for at lære tingene i deres eget tempo. Samtidig kan man på baggrund af situeret læringsteori kritisere de konsekvenser det kan få, at læringen i princippet er desitueret i skolepraktikken, fordi den ikke foregår i en kontekst hvori det lærte skal anvendes (Lave & Wegner 2003). Da betingelserne i skolepraktikken og virksomhedspraktikken er forskellige med hensyn til tidspres kan det muligvis være problematisk for unge i skolepraktik, at vænne sig til arbejdstempoet i en virksomhed, når de ikke har fået erfaringer med at arbejde i et højt tempo i skolepraktikken.

Analysen undersøger desuden, hvordan man kan forstå de læringsbetingelser de praksisfællesskaber der findes i skolepraktikken danner udgangspunkt for. Med udgangspunkt i situeret læringsteori søges dels en forståelse af, hvad der kendetegner de praksisfællesskaber der findes i skolepraktikken i salonen og i værkstedet, og dels hvad der adskiller dem fra praksisfællesskaberne i en virksomhed (Lave & Wegner 2003). Jeg finder frem til, at sammensætningen af deltagere i praksisfællesskaberne ser ud til at have afgørende betydning for den læring der kan finde sted. Praksisfællesskabet i skolepraktikken udgøres af unge under uddannelse samt to erfarne instruktører, hvilket står i modsætning til praksisfællesskaberne i en virksomheden som er sammensat af færdiguddannede praksisdeltagere og hvor lærlingene udgør et mindretal. I virksomhederne vil der således altid være nogle deltagere der har mere erfaring end lærlingen. Det er ikke nødvendigvis tilfældet i skolepraktikken, og det leder frem til spørgsmålet om, hvem de mest erfarne skolepraktikanter skal lære af i praksisfællesskabet? I forhold til adgangen til læring kan skolepraktikken som praksisfællesskab være udfordret i situationer, hvor skolepraktikanternes faglige niveau ligger for tæt, således at der ikke er nogle mere erfarne fagudøvere der kan være med til at ændre deres deltagelse fra perifer mod fuld deltagelse. Da instruktørerne det meste af tiden ikke har en udøvende funktion i skolepraktikken, er praksisfællesskabet afhængigt af at skolepraktikanterne er på forskellige faglige niveauer, for at de kan fungere som læremestre for hinanden. Skolepraktikken har til gengæld gode vilkår som praksisfællesskab, hvis skolepraktikanterne er på forskellige niveauer, idet en mere erfaren skolepraktikant kan matches med en mindre erfaren skolepraktikant. Problematikken er dog, hvordan den mest erfarne af de to deltagere i dette partnerskab skal få adgang til ny læring? Her spiller instruktørerne en vigtig rolle i forhold til at sørge for, at alle skolepraktikanter bliver udfordret på det niveau, de er på. Instruktørerne kan for eksempel stille særligt komplicerede opgaver til de dygtigste skolepraktikanter. Skolepraktikken har som læringsrum gode muligheder for at give skolepraktikanterne erfaringer med at arbejde selvstændigt, idet adgangen til instruktørernes hjælp og instruktion til tider kan være begrænset af, at der er mange skolepraktikanter om få instruktører. Til gengæld kan det mere ligeværdige forhold mellem skolepraktikanterne betyde, at de nemmere kan bruge hinanden til hjælp og sparring. Jeg undersøger blandt andet, hvad der kendetegner instruktørrollen i forhold til mesterrollen. Jeg finder frem til, at instruktørerne har vanskeligt ved at legemliggøre målet med skolepraktikanternes deltagelse, da de er ansat som instruktører på en skole og derfor ikke har den arbejdsfunktion som er endemålet med skolepraktikanternes deltagelse i skolepraktikken. Instruktørernes deltagelse i praksisfællesskabet udfordrer dermed den situerede læringsteoris betoning af vigtigheden af mesterrollen som legemliggørelsen af praksis og målet med deltagelsen i praksisfællesskabet.

Situeret læringsteori (Lave & Wenger 2003) giver mig mulighed for at forstå, hvad der kendetegner den legitime perifere deltagelse i skolepraktikken, overfor hvad der kendetegner den legitime perifere deltagelse i virksomhedspraktikken. Jeg finder frem til, at der tilsyneladende er forskel på den læring der knytter sig til den perifere deltagelse i de to kontekster. I skolepraktikken tilbydes skolepraktikanterne hurtigt adgang til ansvarsfulde og udfordrende opgaver i form af kundeopgaver, mens der i virksomhedspraktikken går længere tid, før de tilbydes adgang til kundeopgaver. Med positionen som legitime perifere deltagere i en virksomhed tilbydes de unge til gengæld adgang til en fuldt udfoldet praksis samt muligheden for at observere erfarne praksisudøveres arbejde hvilket betyder, at endemålet med deltagelsen i fællesskabet er synligt for dem. Skolepraktikken kan modsat virksomhederne have vanskeligt ved at tilbyde skolepraktikanterne adgang til en fuldt udfoldet praksis, som den der findes i virksomhederne. Til gengæld er en af fordelene ved skolepraktikkens læringsmiljø tilsyneladende, at skolepraktikanterne hurtigt tilbydes adgang til fagligt udfordrende opgaver.

5.2 Perspektivering

På grund af pladsmangel findes specialets perspektivering i bilag.

6. Referenceliste

Referencelisten er inddelt i:

1. Faglitteratur
2. Artikler
3. Boganmeldelser
4. Forskningsbaserede rapporter
5. Evalueringsrapporter
6. Ph.d.-afhandlinger
7. Semesterprojekter
8. Websider
9. Referencer til litteratursøgning

1. Faglitteratur

Boolsen, M. W. (2006): *Kvalitative analyser – at finde årsager og sammenhænge*. 1. udgave. Hans Reitzels Forlag 2006

Bourdieu, P. (1977): *Outline of a theory of Practice*. Cambridge. Cambridge University Press, 1997

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996): *Refleksiv sociologi – mål og midler*. 1. udgave, 5. oplag. Hans Reitzels Forlag, København 1996

Dreier, O. (1999): *Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster I*: Klaus Nielsen og Steinar Kvale (1999): *Mesterlære – læring som social praksis*. 2. oplag. Klaus Nielsen, Steinar Kvale og Hans Reitzels Forlag A/S, København 1999

Gangl, M. (2001): *Unemployment and Labour force experience on occupational and internal Labour Markets 1992-97*, European Patterns og Labour Market Entry. *European Societies*, 3(4): 471-94 I: Christian Helms Jørgensen (2011): *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag. 1. udgave.

Heinz, W. R. (2001): *Transition discontinuities and biographical shaping of early work careers*. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 2002: 1-21 I: Christian Helms Jørgensen (red.) (2011): *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag 2011. 1. udgave.

Jensen, I. (2013): *Grundbog i kulturforståelse*. 2. udgave, 2. oplag. Forlaget Samfundslitteratur, 2013

Juul, S. og Pedersen, K. B (2012): *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori: en indføring*. 1. udgave. Hans Reitzels Forlag, København 2012

Jørgensen, C. H. (2011): *Praktikpladsproblemets betydning for elevernes frafald og engagement I*: Christian Helms Jørgensen (red.) (2011): *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag 2011. 1. udgave.

Järvinen, M. (2013): *Pierre Bourdieu I*: Heine Andersen og Lars Bo Kaspersen (red.) (2013): *Klassisk og moderne samfundsteori*. 5. udgave, 1. oplag. Forfatterne og Hans Reitzels Forlag 2013

Karmark, O. og Piil Hansen, M. (2003): *Virksomheders oprettelse af praktikpladser indenfor 3 uddannelser*, København Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelser. I: Christian Helms Jørgensen (2011): *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag. 1. udgave.

Katznelson, N., Brown, R. & Vestergaard, A. L. (2011): *Ungdom på erhvervsuddannelserne*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag. I: Arnt Vestergaard Louw og Noemi Katznelson (2014): *Mellem fastholdelse og uddannelse – om elevernes møde med erhvervsuddannelserne*. I: Torben Størner & Karsten Holm Sørensen (red.) (2014): *Elever i erhvervsuddannelserne*. Forfatterne og Munksgaard, København 2014. 1. udgave, 1. oplag

Kvale, S. (2003): *Forord til den danske udgave* I: Jean Lave & Etienne Wenger (2003): *Situeret læring – og andre tekster*. Oversat af Bjørn Nake efter *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* (1991) udgivet af The Press Syndicate of the University of Cambridge. Dansk udgave: Hans Reitzels Forlag, København, 2003

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Interview. Introduktion til et håndværk*. 2. udgave, 6. Oplag. Hans Reitzels Forlag, København 2009.

Launsø, L., Olsen, L. & Rieper, O. (2011): *Forskning om og med mennesker – om forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. Nyt Nordisk Forlag. 6. udgave

Lave, J. (1999): *Læring, mesterlære og social praksis* I: Klaus Nielsen og Steinar Kvale (1999): *Mesterlære - læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag, København 1999

Lave, J & Wenger, E. (2003): *Situeret læring. Legitim perifer deltagelse*. I: Jean Lave & Etienne Wenger (2003): *Situeret læring – og andre tekster*. Oversat af Bjørn Nake efter *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* (1991) udgivet af The Press Syndicate of the University of Cambridge. Dansk udgave: Hans Reitzels Forlag, København, 2003

Louw, A. V. og Katznelson, N. (2014): *Mellem fastholdelse og uddannelse – om elevernes møde med erhvervsuddannelserne*. I: Torben Størner & Karsten Holm Sørensen (red.) (2014): *Elever i erhvervsuddannelserne*. Forfatterne og Munksgaard, København 2014. 1. udgave, 1. Oplag

Müller, W. (2005): *Education and Youth Integration into European Labour Markets. International Journal of Comparative Sociology* 2005: 46, 461. I: Christian Helms Jørgensen (2011): *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag. 1. udgave.

Nielsen, K. & Kvale, S. (2003): *Praktikkens læringslandskab – at lære gennem arbejde*. Bidragsyderne og Akademisk Forlag, København 2003

Nielsen, K. & Kvale, S. (2003): *Vandringer i praktikkens læringslandskab* I: Klaus Nielsen & Steinar Kvale (2003): *Praktikkens læringslandskab – at lære gennem arbejde*. Bidragsyderne og Akademisk Forlag, København 2003

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999): *Mesterlære – læring som social praksis*. 2. oplag. Klaus Nielsen, Steinar Kvale og Hans Reitzels Forlag A/S, København 1999

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999): *Erhvervsuddannelse. Hvordan lærer man i praktik?* Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 31 – 1999 og under temaet Uddannelse, interessenter og samarbejde med disse. Publikationen er blevet til på baggrund af

FOU-projekt nr. 80289. 1. Udgave, 1. Oplag. Udgivet af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, Uddannelsesstyrelsen, Området for erhvervsfaglige uddannelser

Olsen, H. (2002): *Kvalitative kvaler – kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet.* Akademisk Forlag.

Pedersen, K. B. (2012): *Socialkonstruktivisme I: Søren Juul og Kirsten Bransholm Pedersen (2012): Samfundsvidenskabernes videnskabsteori: en indføring.* 1. udgave. Hans Reitzels Forlag, København 2012

Rasborg, K. (2007): *Socialkonstruktivisme i klassisk og moderne sociologi. I: Lars Fuglesang og Poul Bitsch Olsen (red.): Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer.* Roskilde Universitetsforlag. 2. udgave, 4. oplag

Rasmussen, J. (1999): *Mesterlære og den almene pædagogik I: Klaus Nielsen og Steinar Kvale (1999): Mesterlære - læring som social praksis.* Hans Reitzels Forlag, København 1999

Rasmussen, P. H (1990): *Erhvervsuddannelsernes betydning for differentieringen i kvalifikations- og interesseudviklingen blandt faglærte. I: I. P. Rasmussen (red.): Kvalificering til hvad? - for hvem? Aalborg Universitetsforlag I: Christian Helms Jørgensen (red.) (2011): Frafald i erhvervsuddannelserne.* Roskilde Universitetsforlag 2011. 1. udgave.

Saugstad, T. (2003): *Læring i skole og praktik I: Klaus Nielsen & Steinar Kvale (2003): Praktikkens læringslandskab – at lære gennem arbejde.* Bidragsyderne og Akademisk Forlag, København 2003

Shapiro, H. J., S. T. & Sørensen, S. R. (2006): *Uddannelser med adgangs begrænsning til skolepraktik.* Samlet rapport. Teknologisk Institut, Aalborg. I: Arnt Vestergaard Louw og Noemi Katznelson (2014): *Mellem fastholdelse og uddannelse – om elevernes møde med erhvervsuddannelserne.* I: Torben Størner & Karsten Holm Sørensen (red.) (2014): *Elever i erhvervsuddannelserne.* Forfatterne og Munksgaard, København 2014. 1. udgave, 1. oplag

Tanggaard, L. (2006): *Læring & identitet.* Lene Tanggaard og Aalborg Universitetsforlag

Tanggaard, L. og Brinkmann S. (2010): *Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (red.) (2010): Kvalitative metoder. En grundbog.* Hans Reitzels Forlag, København. 1. udgave.

Tesfaye, M. (2013): *Kloge hænder – et forsvar for håndværk og faglighed.* 1. udgave, 6. oplag. Gyldendal.

Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet.* Oversat af Bjørn Nake efter *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity* (1998) udgivet af The Press Syndicate of the University of Cambridge. Dansk udgave: Hans Reitzels Forlag, København, 2004

2. Artikler

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2015): *Store virksomheder tager ikke nok ansvar for fremtidens faglærte.* Artikel fra 7. Maj 2015. Kilde: <http://www.ae.dk/analyser/store-virksomheder-tager-ikke-nok-ansvar-for-fremtidens-faglaerte>

Besøgt 9.7.15. kl. 15

Christrup, H., Knud Illeris, Per Fibæk Laursen, Jørgen Rafn og Birgitte Simonsen (1980): *Efg undervisning*. København, Unge pædagoger. I: Juul, Ida (2004): *Læringsmuligheder i skole og praktik*. Tidsskrift for Arbejdsliv, 6. Årgang. Nr. 1. 2004. Kilde: <http://www.nyt-om-arbejdsliv.dk/images/pdf/2004/nr1/ta04-1-49.pdf>
Besøgt 29.9.15 kl. 13

Fagbladet 3F (2015): *Flytning af skolepraktik har hævet kvaliteten*. D. 27. Januar 2015. Kilde: <http://www.fagbladet3f.dk/nyheder/c5d7ae4ef8d74813bc886b591fba2fe4-20150127-flytning-af-skolepraktik-har-haevet-kvaliteten>
Besøgt 10.11.15 kl. 11.39

Halkier, B. og Jensen I. (2008): *Det sociale som performativitet – et praksisteoretisk perspektiv på analyse og metode*. I Dansk Sociologi Nr. 3/19. Årgang 2008: Kilde: <http://ej.lib.cbs.dk/index.php/danksociologi/article/view/2840/2861>
Besøgt 29.8.15 kl. 17.30

Juul, I. (2004): *Læringsmuligheder i skole og praktik*. Bragt i Tidsskrift for Arbejdsliv, 6. Årgang, nr. 1, 2004. Kilde: <http://www.nyt-om-arbejdsliv.dk/images/pdf/2004/nr1/ta04-1-49.pdf>
Besøgt 29.9.15 kl. 13

Juul, I. og Cort, P. (2000): *Virksomhedernes og elevernes oplevelse af den merkantile reform*. København, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse. I: Juul, Ida (2004): *Læringsmuligheder i skole og praktik*. Tidsskrift for Arbejdsliv, 6. Årgang. Nr. 1. 2004. Kilde: <http://www.nyt-om-arbejdsliv.dk/images/pdf/2004/nr1/ta04-1-49.pdf>
Besøgt 29.9.15 kl. 13

Pedersen, F. (2000): *Elevernes oplevelse af erhvervsuddannelsesreform 2000 – forsøg med grundforløb 119*. København, Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings forlag. I: Ida Juul (2004): *Læringsmuligheder i skole og praktik*. Tidsskrift for Arbejdsliv, 6. Årgang. Nr. 1. 2004. Kilde: <http://www.nyt-om-arbejdsliv.dk/images/pdf/2004/nr1/ta04-1-49.pdf>
Besøgt 29.9.15 kl. 13

Sjørberg, A. H., Ewald, K., Fjeldstrup, T., Morgenstjerne, M. og Schick, B. (1999): *På godt og ondt - Et portræt af elever og deres forhold til mester og erhvervsskoler*. København, Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling I: Juul, Ida (2004): *Læringsmuligheder i skole og praktik*. Tidsskrift for Arbejdsliv, 6. Årgang. Nr. 1. 2004. Kilde: <http://www.nyt-om-arbejdsliv.dk/images/pdf/2004/nr1/ta04-1-49.pdf>
Besøgt 29.9.15 kl. 13

3. Boganmeldelser

Aarkrog, V. (2003): *Jean Lave & Etienne Wenger: Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag 2003, sider 247. Anmeldt af adjunkt og ph.d. Vibe Aarkrog, Danmarks Pædagogiske Universitet. Kilde: http://psy.au.dk/fileadmin/site_files/filer_psykologi/dokumenter/CKM/NB35/lave.pdf
Besøgt 28.8.15 kl. 14

4. Forskningsbaserede rapporter

Jørgensen, C. H. og Juul, I. (2009-10): *Bedre samspil mellem skolepraktik og ordinær virksomhedspraktik*. Undersøgelsen er finansieret af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings centrale analyse og prognosevirksomhed for erhvervsuddannelserne 2009-10. Kan kilde: www.uvm.dk.
Besøgt d. 14.4.15 kl. 10

Nationalt Center for Erhvervspædagogik, NCE (2011): *Skolepraktik – udfordringer og god praksis*. Side 6 i rapporten. Udarbejdet af Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE) – Metropol 2011. Forfattere Stig Guldborg og Claus Bo Jørgensen. Kilde: www.emu.dk
Besøgt d. 30.9.15 kl. 16.50

5. Evalueringsrapporter

Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *Skolepraktik i erhvervsuddannelserne*. Kilde: www.eva.dk Besøgt 23.4.15 kl. 16

Danmarks Evalueringsinstitut (2012): *Resultater af skolepraktik – en undersøgelse af skolepraktikelever og deres tilknytning til arbejdsmarkedet*. Kilde: www.eva.dk.
Besøgt 3.3.15 kl. 15.15

Danmarks Evalueringsinstitut (2015): *Evaluering af praktikcentre del 1 – analyser på tværs af centre og uddannelser*. Kilde: www.eva.dk.
Besøgt 2.2.15 kl. 16

6. Ph.d. Afhandlinger

Ahrenkiel, A. (2004): *Kontrol og dynamik i pædagogiske processer – Et diskursanalytisk studie af kommunikation i en ”usynlig” pædagogisk læringskontekst med daghøjskolen som eksempel*. Ph.d. afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring, udgivet i samarbejde med Roskilde Universitetsforlag.

Louw, A. V. (2013): *Indgang og adgang på erhvervsuddannelserne. Analyse af tømrerelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet*. Ph.d.-afhandling, The Graduate School Arts, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Hvitved, L. V. (2014): *Elevattituder på erhvervsuddannelserne*. Ph.d. afhandling, Forskerprogrammet Livslang læring, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

7. Semesterprojekter

Staffeldt, S. M. (2014): *Skolepraktik i erhvervsuddannelserne. Om læringspotentialer og læringsbarrierer i skolepraktikken som læringskontekst*. Projekt rapport 8. semester, Læring og Forandringsprocesser. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi ved Aalborg Universitet, København 2014.

Staffeldt, S. M. (2015): *Elevperspektiver på læring i skolepraktik. En undersøgelse af elevernes oplevelser med skolepraktikken som læringsrum på frisør- og automekanikeruddannelsen*. Projekt rapport 9. Semester, Læring og Forandringsprocesser. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi ved Aalborg Universitet, København 2015.

8. Websider

Danmarks Statistik 1: www.danmarksstatistik.dk søgning: Find statistik / Emnevalg: Uddannelse og viden / Valg: Erhvervsuddannelser / se relevante emner i statistikbanken / UDDAKT35: Uddannelsesaktivitet på erhvervsfaglige uddannelser efter uddannelse, alder, herkomst, national oprindelse, køn og status / Søgning: tilgang til skolepraktik udvalgte årstal. Besøgt 30.9.15 kl. 14.50.

Danmarks Statistik 2: www.danmarksstatistik.dk søgning: Find statistik / Emnevalg: Uddannelse og viden / Valg: Erhvervsuddannelser / se relevante emner i statistikbanken / UDDAKT35: Uddannelsesaktivitet på erhvervsfaglige uddannelser efter uddannelse, alder, herkomst, national oprindelse, køn og status / Søgning: Uddannelse: Frisør / National oprindelse: I alt / Uddannelsesform: I alt / Alder: Alder i alt / Køn: Mænd / Kvinder / År: 2014 / Herkomst: I alt / Stats: Tilgang

Danmarks Statistik 3: www.danmarksstatistik.dk søgning: Find statistik / Emnevalg: Uddannelse og viden / Valg: Erhvervsuddannelser / se relevante emner i statistikbanken / UDDAKT35: Uddannelsesaktivitet på erhvervsfaglige uddannelser efter uddannelse, alder, herkomst, national oprindelse, køn og status / Søgning: Uddannelse: Cykel- auto- og skibsmekanikere mv. / National oprindelse: I alt / Uddannelsesform: I alt / Alder: Alder i alt / Køn: Mænd / Kvinder / År: 2014 / Herkomst: I alt / Stats: Tilgang

DA's nyhedsbrev "Agenda" (2015): *Vismænd: Skolepraktik er ligeså godt som virksomhedspraktik.* <http://www.agenda.dk/2014/05/skolepraktik-fungerer/>
Besøgt 16.6.15 kl. 22

Faglært til fremtiden – bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser (2013):
<http://www.uvm.dk/I-fokus/Faglaert-til-fremtiden/~media/UVM/Filer/I%20fokus/Tema/Faglaert%20til%20fremtiden/131002%20faglaert%20til%20fremtiden.ashx>
Besøgt 26.10.15 kl. 15.19

Gyldendal Den store danske: <http://www.denstoredanske.dk/> søgning: 'bombage' og 'vandundulation'.
Besøgt 6.10.15 kl. 12

UVM 1: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Praktik/Skolepraktik-og-uddannelsesgaranti>
Besøgt 30.9.15 kl. 17

UVM 2: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Ansvar-og-aktoerer/Raad-og-udvalg/Faglige-udvalg-og-lokale-uddannelsesudvalg>
Besøgt 15.9.15 kl. 14

UVM 3: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Praktik-i-erhvervsuddannelserne/Skolepraktik>.
Besøgt 21.7.15 kl. 15.18.

9. Referencer til litteratursøgning

AER, Arbejdsgivernes Elevrefusion (2009): *Erhvervsuddannedes beskæftigelsesfrekvens*, <http://www.atp.dk> Albæk, Karsten 2004: *Om lærepladsspørgsmålet*, Memo nr. 212, Blå Memoserie Økonomisk Institut Københavns Universitet
Kilde: <http://www.econ.ku.dk/wpa/blue/212.pdf>

Andersen, D. (2005): *4 år efter grundskolen – 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. AKF Forlaget
Kilde: http://www.akf.dk/udgivelser/2005/pdf/4aarefter_grundskolen.pdf

BIBB, Bundesinstitut für Berufsbildung (2009): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009 - Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*,
Kilde: <http://datenreport.bibb.de/>

Brunello & Checci (2007): *Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence*. Center of Economic Studies of the University of Munich.
Kilde: <http://economicpolicy.oxfordjournals.org/content/22/52/782>

Brinkmann, S. (2004): *Læring, læring, læring*. Boganmeldelse af bogen ”Praktikkens læringslandskab”.
Kilde: <http://infolink2003.elbo.dk/PsyNyt/Dokumenter/doc/11569.pdf>

Deissinger, T. (2009): Personligt interview, båndet og udskrevet, gennemført på Universitetet i Konstanz d.17.11.09

Euler, D. (2009): *Übergangssystem - Chancenverbesserung oder Vorbereitung auf das Prekariat?* Oplæg på Fachtagung der Hans-Böckler-Stiftung „Zukunft der Berufsbildung“ am 12. Februar 2009 in Düsseldorf.
Kilde: http://www.boeckler.de/pdf/v_2009_02_12_euler_vortrag.pdf

EU Commission 2007: *Progress towards the Lisbon objectives in Education and training*,
Kilde: <http://ec.europa.eu/education/policie>

Hanushek, E. A & Wöbmann, L. (2006): *Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries*. The Economic Journal, 116, C63-C76.

Humlum, K. M & T. P. Jensen (2010): *Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser. Hvad karakteriserer de frafaldstruede unge?* Anvendt Kommunal Forskning (AKF).

Juul, I. (2004): *Læringsmuligheder i skole og praktik*. Bragt i Tidsskrift for Arbejdsliv, 6. Årgang, nr. 1, 2004. Kilde: <http://www.nyt-om-arbejdsliv.dk/images/pdf/2004/nr1/ta04-1-49.pdf>

Jæger, M. M. & Holm, A. (2007): *Does Parents Economic, Cultural, and Social Capital Explain the Social Class Effect on Educational Attainment in the Scandinavian Mobility Regime?* Social Science Research, 36: 719–744.

Jørgensen, C. H. og Juul, I. (2009-10): *Bedre samspil mellem skolepraktik og ordinær virksomhedspraktik*. Undersøgelsen er finansieret af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings centrale analyse og prognosevirksomhed for erhvervsuddannelserne 2009-10.
Kilde: www.uvm.dk.

Louw, A. V. (2013): *Indgang og adgang på erhvervsuddannelserne. Analyse af tømrerelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet.* Ph.d.-afhandling, The Graduate School Arts, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Müller, W. (2005): *Education and Youth Integration into European Labour Markets,* International Journal of Comparative Sociology 2005; 46; 461.

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999): *Mesterlære – læring som social praksis.* 2. oplag. Klaus Nielsen, Steinar Kvale og Hans Reitzels Forlag A/S, København 1999

Nielsen, K. & Kvale, S. (2003): *Praktikkens læringslandskab – at lære gennem arbejde.* Bidragsyderne og Akademisk Forlag, København 2003

Nygaard, N. (2006): Boganmeldelse af Bogen ”Læring & identitet”.

Kilde:

http://www.psy.au.dk/fileadmin/site_files/filer_psykologi/dokumenter/CKM/NB42/tanggaard.pdf

Plug, E. & W. Plug (1998): *Apprenticeship versus vocational education: Exemplified by the Dutch situation*

Kilde: <http://www.economists.nl/files/20050824-p04.pdf>

Shavit & Müller (2000): *Vocational secondary education.* European Societies, Volume 2, Issue 1, 2000

Steno, A. M. (2015): *Ungdomsliv i en uddannelsestid: Kønnede, klassede og tidsbunde driblerier i og mellem erhvervsuddannelserne.* Ph.d.-afhandling ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet, 2015

Steedman, H. (2005): *Apprenticeship in Europe: ‘Fading’ or Flourishing?* CEP Discussion Paper No 710, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science

Tanggaard, L. (2004): *Koblingspunkter.* Artikel udgivet i ’Uddannelse’. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings tidsskrift.

Kilde: <http://vbn.aau.dk/ws/files/13189445/Koblingspunkter.pdf>

Tanggaard, L. (2006): *Læring & identitet.* Lene Tanggaard og Aalborg Universitetsforlag

Wordelmann, Dr. P. (2009): *Lack of company-based apprenticeship places – German experiences, discussions and solutions,* oplæg på forsker-praktiker netværkets seminar d. 23.9.2009

Kilde: <http://www.forskerpraktiker.delud.dk/filer/1071/Wordelmann.125497685255115.pdf>

Zulauf, M. & Peter G. (2008): *Les écoles de formation professionnelle à plein temps Projet VZBALD Rapport national « Suisse »*

Kilde: http://edudoc.ch/record/28813/files/VZBALD_Rapport_CH.pdf

Aarkrog, V. (2003): *Mellem skole og praktik: Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne.* Ph.d.-afhandling. Udgivet af Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
Kilde: <http://docplayer.dk/5878215-Mellem-skole-og-praktik.html>

Aarkrog, V. (2001): *Mellem skole og praktik. Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne.* København: DPU.

7. Bilag

Indeholder:

- Bilag 1: Hvad er skolepraktik?
- Bilag 2: Litteratursøgning
- Bilag 3: Uddybende metodeovervejelser
- Bilag 4: Spørgeguides
- Bilag 5: Observationsguide
- Bilag 6: Artikel – Speciale
- Bilag 7: Artikel – 9. semester projekt
- Bilag 8: Perspektivering

Bilag 1: Hvad er skolepraktik?

Skolepraktik er et tilbud til erhvervsuddannelseselever som enten ikke kan skaffe en praktikplads i en virksomhed eller uforskyldt mister deres praktikplads (EVA 2011: 15). Skolepraktikordningen er en del af den såkaldte 'uddannelsesgaranti' som har til formål at sikre at erhvervsuddannelseselever har mulighed for at færdiggøre deres uddannelse inden for den indgang de har valgt (Jørgensen 2011: 197). Langt fra alle erhvervsuddannelser udbydes med skolepraktik, og en del af de uddannelser der gør har adgangsbegrænsninger²⁸ (UVM 3). Skolepraktik overgik i september måned 2013 til at foregå på såkaldte 'praktikcentre'. På nogle uddannelsesinstitutioner udgør praktikcentrene en fysisk enhed, mens de på andre skoler blot er en samlet organisatorisk betegnelse for skolepraktikordningerne på den enkelte skole. Centrene er oprettet som et resultat af den politiske aftale om "*Bedre erhvervsuddannelser og styrket uddannelsesgaranti*" (EVA 2015: 9). Praktikcentrenes formål er, at øge kvaliteten af skolepraktikordningen og at bidrage til en bedre udnyttelse af praktikpladskapaciteten. Det vil sige, at det blandt andet er centrenes opgave at lave praktikpladsopsøgende arbejde, således at så mange skolepraktikanter som muligt får en praktikaftale med en virksomhed. Centrene forventes dermed at bidrage til at der laves flere uddannelsesaftaler om virksomhedspraktik (Faglært til fremtiden – bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser 2013: 19). Det er en udtalt målsætning i reglerne om skolepraktik, at det er centrenes opgave at sørge for, at skolepraktikanterne højst tilbringer halvdelen af deres samlede praktikperiode i skolepraktik (EVA 2012: 29). Både de ansatte på praktikcentrene og skolepraktikanterne skal som udgangspunkt arbejde på at skaffe en praktikplads i en virksomhed. Det betyder, at størstedelen af skolepraktikeleverne får en ordinær praktikplads inden de afslutter uddannelsen (Jørgensen 2011: 197). Det er dermed de færreste unge der gennemfører hele deres praktiktid i skolepraktik (DA's nyhedsbrev Agenda 2015). For de

²⁸ Skolepraktik udbydes på fire ud af ti erhvervsuddannelser, og ti af de uddannelser der udbydes med skolepraktik har adgangsbegrænsninger. Der udbydes dermed skolepraktik på 46 af de omkring 110 forskellige erhvervsuddannelser i Danmark (EVA 2012: 8; EVA 2015: 9).

fleste fungerer skolepraktikken som en slags springbræt, hvorfra de bliver sendt ud i virksomhedspraktik i kortere eller længere perioder. At være i skolepraktik er derfor for de fleste ikke et enten eller. Der er derimod tale om dynamisk ordning, hvor de unge vil opleve at dele af uddannelsens praktikdel foregår på skolen, mens dele af praktiktiden foregår i virksomheder. En undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut fra 2011 viser, at 83% af de unge der har været i skolepraktik har haft en eller flere praktikaftaler. Det vil sige, at de ikke har gennemført hele uddannelsen i skolepraktik (EVA 2011). Denne dynamik betyder, at antallet af skolepraktikanter i de enkelte skolepraktikværksteder er meget svingende. Elever der ønsker at komme i skolepraktik skal opfylde en række adgangskrav herunder de såkaldte EMMA-kriterier²⁹ (EVA 2012: 30). EMMA-kriterierne indebærer blandt andet, at skolepraktikanterne skal være aktivt søgende efter en praktikplads mens de er i skolepraktik. Skolepraktikanterne får ikke elevløn på samme måde som unge i ordinære aftaler, de får derimod udbetalt en såkaldt skolepraktikydelser der er en del lavere end en elevløn. Elever i skolepraktik har samtidig juridisk set elevstatus mens elever i ordinær praktik har lønmodtagerstatus under praktikken (EVA 2012: 29).

Bilag 2: Litteratursøgning

I dette bilag præsenteres undersøgelsens litteratursøgning eller litteraturstudium. Det overordnede formål med litteraturstudiet er at belyse noget af den forskning, jeg stiller mig på skuldrende af med min undersøgelse af skolepraktik. Formålet er at give et indblik i eksisterende forskning og viden vedrørende emnerne 'skolepraktik', 'læring i praktik' og 'forholdet mellem skole og praktik i EUD'. Disse er alle emner der kan relateres til specialiets forskningsspørgsmål. Litteraturstudiet har dermed til formål at belyse, hvilken forskningsmæssig interesse der har været omkring praktikkens rolle i det danske erhvervsuddannelsessystem, samt problematikken knyttet til mangel på praktikpladser som har ført til indførelsen af skolepraktik.

Læring i skole og praktik i erhvervsuddannelserne

De danske erhvervsuddannelser er vekseluddannelser, og eleverne veksler derfor mellem skoleophold og praktikophold. Det er på trods af dette bemærkelsesværdigt, hvor få studier der beskæftiger sig med uddannelsernes praktikforløb i virksomheder. Størstedelen af studierne af læring i EUD beskæftiger sig primært med skoledelen i uddannelserne. Der findes dog få undtagelser se fx Nielsen & Kvale (1999/2003) og Tanggaard (2006). En af årsagerne til de begrænsede studier af uddannelsernes praktikdel kan skyldes, at det på et

²⁹ EMMA-kriterierne indebærer at eleverne skal være *egnede, geografisk mobile, fagligt mobile* samt *aktivt praktikpladssøgende*.

praktisk plan er vanskeligere at tage med de unge ud i praktikvirksomhederne, end det er at opholde sig på skolerne. Som forsker kan man desuden hurtigt blive et forstyrrende element for de unge som selv skal finde deres fodfæste i virksomhederne (Steno 2015: 41).

Med min undersøgelse af skolepraktik stiller jeg mig blandt andet på skuldrende af den forskning **Klaus Nielsen & Steinar Kvale** samt flere andre forskere har foretaget i værkerne ”Mesterlære” (1999) og ”Praktikkens læringslandskab” (2003). Det gør jeg, fordi jeg i tråd med disse forskere undersøger erhvervsuddannelsernes praktikdel med udgangspunkt i et situeret læringsperspektiv (Lave & Wenger 1991/2003). Skolepraktikken adskiller sig fra den ordinære virksomhedspraktik ved at foregå på skolen, men ikke desto mindre tager jeg udgangspunkt i samme forskningstradition som disse forskere ved at undersøge praktikken i et situeret læringsperspektiv. Indenfor erhvervsuddannelsesforskningen genopstår interessen for mesterlære inspireret af Jean Lave & Etienne Wenger i slutningen af 1990’erne. Et væsentligt bidrag til dette er forskningsprojektet ”Læring i moderne dansk vekseluddannelse” foretaget af en forskergruppe ved Aalborg Universitet i perioden 2000-2002.

Forskningsprojektet har overordnet til formål, at behandle hvilke former for læring der findes i tilknytning til arbejdspladsen (Nielsen 2004; Nielsen & Kvale 2003 i Hvitved 2014: 21).

En af de forskere der med sine undersøgelser, på samme måde som Nielsen og Kvale, bevæger sig udenfor skolekonteksten og ind i en virksomhedskontekst er **Lene Tanggaard** der i sin ph.d.-afhandling og bogen der er en redigeret version af afhandlingen ”Læring og identitet” (2006) følger elever på elektronikuddannelsen både på skolen, i praktikken, derhjemme og blandt venner. Jeg vil senere i litteraturstudiet komme nærmere ind på Tanggards forskning, da denne blandt andet har tjent som inspiration til min undersøgelse. I det følgende nævnes kort et par af de forskningsbidrag der findes i forbindelse med elevernes læreprocesser i EUD. **Vibeke Aarkrog (2003)** er en af de forskere der beskæftiger sig med læreprocesser og med udgangspunkt i begrebet ’transfer’ undersøger hun, hvordan elever på detailuddannelsen overfører viden fra skole til praktik og omvendt. Hun konkluderer, at det er nødvendigt, at skolernes undervisere mere aktivt hjælper eleverne med at lære at overføre viden tilegnet i skolesammenhæng til en praktiksammenhæng og omvendt. Jeg inspireres blandt andet af Aarkrog til at prøve at forstå, hvordan samspillet mellem skoleophold, virksomhedspraktik og skolepraktik ser ud. **Arnt Vestergaard Louw (2013)** beskæftiger sig i sin ph.d.-afhandling ”Indgang og adgang på erhvervsuddannelserne. Analyse af tømrerelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet” med elevernes læreprocesser på tømrereuddannelsens grundforløb

og konkluderer, at eleverne efterspørger mere styring fra lærernes side i undervisningen frem for den herskende 'Ansvar For Egen Læring' undervisningspraksis. Han konkluderer desuden, at lærerne spiller en den mest afgørende rolle i forhold til at engagere eleverne i uddannelsen. Vestergaard Louw inspirerer mig blandt andet til at se nærmere på instruktørrollen i skolepraktikken. I det følgende præsenteres resultaterne af litteratursøgningen.

Resultater af gennemgangen

Litteratursøgningen er foretaget på tre databaser herunder 'Google Scholar', 'bibliotek.dk' og 'bibliotek.kk.dk'. Derudover har jeg orienteret mig på udenlandske databaser herunder 'Academic Search Premier' og 'Proquest Research Library'. Søgningen på de udenlandske databaser giver rapporter om skole- og erhvervspraktikkens rolle i andre landes erhvervsuddannelsessystemer som kan tjene som værdifuld inspiration i en dansk kontekst. I min redegørelse for erfaringer fra andre lande trækker jeg på et internationalt litteraturstudium foretaget af Christian Helms Jørgensen & Ida Juul, da de har lavet en overskuelig sammenfatning af nogle af de væsentlige resultater.

I søgeresultaterne på emnet 'skolepraktik' og 'skolebaseret praktik' viser det sig overordnet, at emnet forskningsmæssigt indtil videre er forholdsvist begrænset belyst indenfor erhvervsuddannelsesforskningen i Danmark. En søgning på emnerne 'læring i praktik', 'vekseluddannelse' og 'sammenhæng mellem skole og praktik' giver flere søgeresultater end de to øvrige søgninger, og det viser sig, at disse emner forskningsmæssigt er bedre belyst end den danske skolepraktikordning.

En søgning på 'skolepraktik' giver 148 hits på Google Scholar, 65 hits på bibliotek.dk og 16 hits på bibliotek.kk.dk. Det skal dog nævnes, at søgningen giver mange resultater som ikke har nogen relation til skolepraktik i EUD, men derimod til for eksempel skolepraktik i folkeskoleregiet. En søgning på 'skolebaseret praktik' giver 90 hits på Google Scholar, 1 hit på bibliotek.dk og 0 hits på bibliotek.kk.dk. De to nævnte søgninger har til formål at skabe et overblik over, hvad der er skrevet om skolepraktik i en dansk kontekst.

De følgende søgninger har til formål at brede søgningen ud, idet mit forskningsspørgsmål kan relateres til læring i praktik i bredere forstand. En søgning på emnerne 'læring i praktik' giver 2520 hits på Google Scholar, 652 hits på bibliotek.dk og 41 resultater på bibliotek.kk.dk. Det er denne søgning der giver flest af de undersøgelser, jeg vil gennemgå i nedenstående afsnit 'Præsentation af udvalgt datamateriale'. En søgning på 'vekseluddannelse' giver 189 hits på Google Scholar, 69 hits på bibliotek.dk og 7 hits på bibliotek.kk.dk. En søgning på 'sammenhæng mellem skole og praktik' giver 2650 hits på Google Scholar og 12 hits på bibliotek.dk og 0 hits på bibliotek.kk.dk.

Søgeresultaterne viser, at der samlet set findes flere undersøgelser indenfor erhvervsuddannelsesforskningen i Danmark som beskæftiger sig med elevernes læreprocesser (se fx Jørgensen & Juul 2009-10; Aarkrog 2003; Tangaard 2004; Nielsen og Kvale 1999; Nielsen og Kvale 2003; Louw 2013; Juul og Cort 2000; Hvitved 2014).

Vekseluddannelsesprincippet har desuden givet anledning til diskussioner af, hvordan man bedst kan skabe sammenhæng mellem uddannelsernes skole- og praktikdel og dette har været et centralt tema i den erhvervspædagogiske debat (Juul 2004: 50). I nogle af undersøgelserne berøres blandt andet, hvordan det lykkes uddannelserne at skabe meningsfulde sammenhænge mellem skole og praktikforløb for eleverne. I det følgende præsenteres de udvalgte undersøgelser.

Præsentation af udvalgt datamateriale

I dette afsnit redegøres for det datamateriale jeg på baggrund af litteratursøgningen har fundet særligt relevant i forhold til specialets forskningsfelt og undersøgelsesspørgsmål.

1) Undersøgelserne ”**Mesterlære**” (1999) og ”**Praktikkens læringslandskab**” (2003) af **Klaus Nielsen & Steinar Kvale**³⁰ bygger på forskningsarbejde over en 10-årig periode. Værket ”Mesterlære – læring som social praksis” (1999) præsenterer forskellige teoretiske tilgange til praksislæring, primært situeret læringsteori, og bygger på empiriske eksempler på mesterlære indenfor forskellige fag. Værket ”Praktikkens læringslandskab” (2003) tager dels udgangspunkt i værket ”Mesterlære” og dels i forskningsprojektet ”Læring i moderne dansk vekseluddannelse” finansieret af Uddannelsesstyrelsen 2000-2002. Med værket ”Praktikkens læringslandskab” ønsker Nielsen & Kvale, at understrege de ressourcer og barrierer der findes i forbindelse med læring i praktik. Bogen indledes med Nielsen og Kvales gennemgang af ’praktikkens læringslandskab’ herunder de forhold der henholdsvis hæmmer og fremmer læring i praktik. Efterfølgende præsenterer værkets forskellige forfattere forskellige læringsarenaer som alle adskiller sig afgørende fra dem der findes i skolen. Det gælder blandt andet indenfor fagene bager-, tømrer- og elektriker og elektronik- og internetområdet. I værket findes desuden en historisk gennemgang af den historiske udvikling af mesterlæren og erhvervsuddannelserne.

I værkets indledende kapitel ”Vandringer i praktikkens læringslandskab” behandler Nielsen & Kvale som nævnt nogle af de læringsressourcer og barrierer for læring der findes i arbejdspladsens praksisfællesskaber. Nielsen & Kvale søger dermed at synliggøre de

³⁰ Klaus Nielsen er lektor ved Psykologisk Institut ved Aarhus Universitet og Steinar Kvale var Professor i Pædagogisk Psykologi ved Psykologisk Institut ved Aarhus Universitet.

læringsmuligheder der findes i arbejdslivet. Deres analyser tager udgangspunkt i observationer på arbejdspladserne og i interviews med blandt andet lærlinge. Nielsen & Kvale understreger, at vi sjældent er opmærksomme på de læringsressourcer der findes i vores omgivelser – læringsmiljøerne findes med andre ord allerede i vores hverdag og spiller en fundamental rolle for vores læring. I disse praksisfællesskaber indgår læring ofte upåagtet. Med udgangspunkt i Lave & Wengers teori om situeret læring stiller Nielsen & Kvale sig i opposition til det dominerende individcentrerede skoleperspektiv på læring. Metaforen 'landskab' antyder netop, at opmærksomheden vendes mod de aspekter ved læringslandskabet der gør læring mulig, frem for at flytte opmærksomheden mod de individuelle deltagere. Nielsen & Kvale opstiller figurer der beskriver henholdsvis ressourcer og barrierer i praktikkens læringslandskab. Af ressourcer ved praksislæring nævnes blandt andet "At lære gennem observation, imitation og identifikation" og "At lære om og med redskaber". Af barrierer nævnes "Manglende adgang til at afprøve sine færdigheder i praksis" og at "Læring hæmmes pga. ensidigt arbejde". Nielsen & Kvale præsenterer desuden begrebet 'den personlige læringshorisont' som har til formål at koble læring sammen med identitetsudvikling, samt at skabe kobling mellem den enkeltes læreprocesser og betydningen af den fremtid den tænkes ind i. I min undersøgelse inspireres jeg af de forskellige bidragsyderes brug af situeret læringsteori til at forstå de unges læreprocesser i praktikken. Jeg inspireres også af Nielsen & Kvales tænkning omkring evalueringens betydning for praksislæring samt begrebet den 'personlige læringshorisont', som jeg trækker på, til at få forståelse for de unges orienteringer mod de forskellige opgaver i skolepraktikken.

Værkets del fem beskæftiger sig med virksomheder og skolen som læringsarenaer og her er **Tone Saugstad**³¹ forfatter til kapitlet "Læring i skole og praktik", hvori hun præsenterer et kritisk supplement til bogens foregående kapitler med deres fokus på praksislæring og læring i praktik ved at fokusere på skolens potentialer. Saugstads analyser omhandler, hvilke konsekvenser forskellige opfattelser af viden og læring har for vekslingen mellem skole og praktik. Hun tager udgangspunkt i Aristoteles' forståelse af viden og læring og viser med udgangspunkt i dette, at praksis ikke fremstår som et mekanisk og videnstomt domæne der skal oplyses af teoretisk skoleviden. Praksis kan derimod forbindes til egne kundskabsformer med tilhørende læreformer. Saugstad finder frem til, at nogle af de problemer der knytter sig til forholdet mellem skole og praktik bunder i, at de to læringslandskaber grundlæggende er forskelligt organiseret. Ifølge Saugstad, kan det derfor være en fordel, at man forsøger at fokusere på at opdyrke skolens og praktikkens styrkesider hver især frem for at fokusere på

³¹ Tone Saugstad er Lektor i pædagogik ved Københavns Universitet.

sammenhængen mellem de to læringskontekster. Saugstad argumenterer dermed for; *"(...) at skolen bør gøre det, den er god til (give "tilskuerviden"), mens virksomhederne bør gøre det, de er gode til (give "deltagerviden")."* (Brinkmann 2004: 29). Jeg inspireres af Saugstad til at få forståelse for, hvilke potentialer skolen rummer som læringsrum, hvilket er væsentligt i forbindelse med skolepraktik, da den foregår i skoleregi.

2) I undersøgelsen **"Læring og identitet" (2006)** trækker **Lene Tanggaard** dels på Lave & Wenger og situeret læringsteori (1991/2003) og dels på Ole Dreiers begreb 'deltagerbaner', som hun anvender til at identificere, hvilke måder eleverne orienterer sig på i forhold til deres uddannelser og fremtid. Tanggaard går gennem kvalitative interviews med elever på elektronikuddannelsen i dybden med forskellige indfaldsvinkler på læring og identitet. Hun kommer frem til tre forskellige orienteringer, herunder en faglært orientering, en selvstændighedsorientering og en videreuddannelsesorientering. Tanggaard viser, hvordan elevernes forskellige orienteringer har betydning for, hvordan de søger mening i deres uddannelsesforløb. Hun undersøger blandt andet, hvilken betydning de tre typer orienteringer har for elevernes syn på deres fremtid, på deres holdninger til læring på deres praktiksted og på skoleopholdende. Hun undersøger desuden, hvilke øvrige praksissammenhænge der kan få betydning for læring, og hvilke konflikter der kan opstå i elevernes møde med de forskellige kontekster. Undersøgelsen viser, at elevernes orienteringer har betydning for måden de forholder sig til læring på i skole og praktik. I mine analyser af skolepraktikken inspireres jeg blandt andet af Tanggaards analyser til at prøve at forstå, hvad skolepraktikanternes orienteringer mod bestemte opgaver fortæller om deres orienteringer i uddannelsen generelt. Tanggaard konkluderer blandt andet, at det er meget afgørende for eleverne, at de kan få deres deltagelse i de forskellige praksisser, de indgår i under uddannelsen, til at hænge sammen. I forlængelse af dette, understreges det, at det har en stor betydning, at de aktiviteter eleverne udsættes for i skole og praktik hænger sammen. Tanggaard diskuterer med udgangspunkt i begrebet 'koblingspunkter', hvordan oplevelsen af sammenhæng mellem skole og praktik kan styrkes. Netop koblingen mellem den teoritunge skoleundervisning og den "teoriløse" praktik beskrives som den altovervejende pædagogiske udfordring i vekselluddannelsessystemet, og Tanggaards analyser er et væsentligt bidrag i denne diskussion (Nygaard 2006: 72). Tanggaard beskæftiger sig desuden med evaluering som regulering af læring. I forbindelse med dette understreger hun, at de evalueringsformer skolen og praktikken fordrer er forskellige. I skolekonteksten vil evalueringsformerne føre til en selvforståelse hos de unge som elever der får en karakter og lærer for at lære. Det står i modsætning til i praktikken, hvor evalueringsformerne derimod vil være regulerende for elevernes senere deltagelse i

arbejdslivet som svende. I min undersøgelse analyserer jeg på samme måde som Tanggaard evalueringens betydning for elevernes deltagelse og læring. Mit fokus er ikke på skoledelen af uddannelserne, men snarere på hvilke former for evaluering skolepraktikanternes forskellige opgaver fordrer.

3) Undersøgelsen ”**Bedre samspil mellem skolepraktik og ordinær praktik**” (2009-10) af **Christian Helms Jørgensen og Ida Juul**³² er finansieret af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings centrale analyse- og prognosevirksomhed for erhvervsuddannelserne 2009-10 og omhandler skolepraktikken og samspillet med de ordinære erhvervsuddannelser. Da undersøgelsen er en af de få forskningsbaserede undersøgelser af skolepraktikken i en dansk kontekst, har jeg valgt at give den en central plads i gennemgangen af det udvalgte materiale. Jeg vurderer desuden, at undersøgelsen bidrager med megen relevant viden om skolepraktikken som ikke har været mulig at finde andetsteds. Rapportens overordnede formål er at gå bagom diskussionerne af skolepraktik samt vurdere, hvordan skolepraktik kan komme til at spille bedre sammen med de ordinære erhvervsuddannelser. Rapporten indledes i første afsnit med en historisk gennemgang af skolepraktikkens opkomst og udvikling gennem tiden. Rapportens andet afsnit baserer sig på interviews med 19 nøglepersoner³³ omkring erhvervsuddannelserne, hvori deres oplevelse af ordningen undersøges. I rapportens følgende afsnit undersøges ordningen fra et elevperspektiv og afsnittets analyse er baseret på interviews med 25 tidligere og nuværende skolepraktikelever. Rapportens fjerde afsnit er en analyse af registerdata om elever der afsluttede en erhvervsuddannelse i 2004. Afsnittet omhandler dels om der er forskelle i den sociale baggrund for de elever der er i skolepraktik, og de der er i ordinær praktik, og dels om der er forskelle i de to gruppers arbejdsmarkedskarrierer i årene efter de har afsluttet deres uddannelse. Rapporten afsluttes med et internationalt litteraturstudium, hvor den danske skolepraktik sættes ind i en nordisk og europæisk ramme. Med udgangspunkt i udvalgte lande undersøges erfaringer med henholdsvis skolebaserede og virksomhedsbaserede erhvervsuddannelser med det formål at finde ud af, hvor det danske erhvervsuddannelsessystem kan hente inspiration. Afslutningsvis kommer rapporten med en

³² Christian Helms Jørgensen er Lektor ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning ved Roskilde Universitet og Ida Juul er Lektor ved Institut for Didaktik ved Danmarks Pædagogiske Universitet ved Aarhus Universitet.

³³ Disse nøglepersoner indbefatter repræsentanter for arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationer, repræsentanter for de faglige udvalg, repræsentanter for det Nationale Center for Erhvervspædagogik (NCE), repræsentanter fra skolerne samt repræsentanter fra såvel Handelsskolernes Lærerforening (HL) som fra Uddannelsesforbundet.

række anbefalinger som kan bruges til inspiration for skolepraktikkens fremtidige funktion i erhvervsuddannelserne.

Hvad viste undersøgelsen om elevernes oplevelse af skolepraktikken?

På baggrund af undersøgelsens interviewresultater viser det sig blandt andet, at eleverne oplever store kvalitetsforskelle i den skolepraktikundervisning de enkelte skoler udbyder. Nogle eleverne oplever, at skolepraktikken er for ustruktureret med uklare mål, og at de er overladt for meget til sig selv, hvilket går ud over kvaliteten af uddannelsen. De savner desuden oplevelsen af tidspres, kundekontakt og samarbejdet med erfarne svende.

Interviewene peger dog samtidig på, at det er muligt, at skabe en meningsfuld og udbytterig skolepraktikundervisning indenfor de eksisterende rammer for ordningen. I det følgende nævnes forudsætningerne for, at dette kan lade sig gøre. Forudsætningerne er:

- At underviserne har den fornødne faglige og pædagogiske baggrund, det vil sige, at de fagligt repræsenterer en rollemodel for eleverne og pædagogisk er i stand til at gøre undervisningen meningsfuld og motivere eleverne.
- At der stilles bygninger, lokaler og udstyr til rådighed, som betyder, at skolepraktikken fremstår mere som en arbejdsplads end som en skole.
- At der fra skolen og lærernes side stilles krav om mødedisciplin, arbejdsindsats og tempo, som kan sammenlignes med de krav, der stilles på praktikvirksomhederne, samt at eleverne får respons i forhold til ovenstående.
- At eleverne tildeles meningsfulde opgaver, det vil sige opgaver, som både ligner dem, der stilles på praktikvirksomhederne, og som kvalificerer til restlære og afgangsvendepøve.
- At skolepraktikken får mulighed for at producere til rigtige kunder eller brugere for eksempel efter samme regelgrundlag som produktionsskolerne.
- At alle elever sikres adgang til virksomhedsforlagt undervisning og/eller restlære.
- At eleverne samles, så der kan oprettes hold af en størrelse, som sikrer kontinuitet i lærerdækningen.
- At de faglige udvalg styrker deres tilsyn med skolepraktikken, således at de skoler, der gør en stor indsats, ikke kommer til at lide under, at andre ikke gøre en tilsvarende indsats med deraf følgende negative konsekvenser af ordningens omdømme.

Punkterne er taget direkte fra original teksten side 52.

Resultater af rapportens internationale litteraturstudium

I det følgende vil jeg kort redegøre for de centrale fund i rapportens internationale litteraturstudium for at sætte skolepraktikken ind i en international kontekst. Dette kan forhåbentlig bidrage til en bedre og mere dybdegående forståelse af skolepraktikkens rolle og potentialer i en dansk kontekst. Litteraturstudiet er afgrænset til at omfatte lande med

vekseluddannelser, hvor en stor del af læringen foregår på en arbejdsplads. Indenfor en europæisk kontekst gælder det landene Danmark, Tyskland, Schweiz, Holland og Norge. Gennem litteraturstudiet diskuteres de styrker og svagheder der findes ved erhvervsuddannelser som gennemføres i henholdsvis skoleregi og virksomhedsregi. I Danmark er der, ifølge Jørgensen og Juul, en stærk tilslutning til vekselluddannelsesprincippet, dog har man taget et skridt i retning af rent skolebaseret uddannelse med indførelsen af en række korte erhvervsuddannelser uden virksomhedspraktik (det gælder uddannelserne til webintegrator, byggemontageteknikker og sundhedsservicesekretær)³⁴. I en række andre lande med rent skolebaserede erhvervsuddannelser udgør praktikplader ikke et problem. På baggrund af dette er det, ifølge Jørgensen & Juul, værd at overveje hvilken rolle virksomhedspraktikken skal spille i det danske system. En løsning på praktikpladsproblematikken kunne derfor være helt eller delvist at indføre rent skolebaserede erhvervsuddannelser. Dog findes der både fordele og ulemper ved denne model, hvilket litteraturstudiet blandt andet har til formål at belyse.

Gennemgang af argumenter for og imod skolebaserede og praktikbaserede ungdomsuddannelser

Jørgensen og Juul opstiller en række argumenter for fordele og ulemper ved skolebaserede og praktikbaserede ungdomsuddannelser som i det følgende vil blive gennemgået med det formål at sætte skolepraktikken ind i en bredere kontekst.

Det danske ungdomsuddannelsessystem er opdelt i et erhvervsfagligt og et gymnasialt spor, hvilket er med til at forstærke den sociale sortering i uddannelsessystemet. På baggrund af dette er et af argumenterne for at indføre et udelt system med udelukkende skolebaserede ungdomsuddannelser, at det vil være med til at mindske den sociale sortering. Komparative studier viser, at jo tidligere opdelingen i uddannelsessystemet sker, jo stærkere bliver den sociale sortering (Brunello & Checci 2007; Hanushek & Wöbmann 2006; Shavit & Müller 2000). Det er i høj grad forældrenes uddannelsesniveau, der afgør om unge vælger en erhvervsfaglig eller gymnasial uddannelse. Jo højere uddannelsesniveau forældrene har, jo større er sandsynligheden for at barnet får en gymnasial uddannelse. Vekselluddannelser begrænser desuden den sociale mobilitet, fordi adgangen til videregående uddannelse ikke er ligetil og dermed begrænses for de unge i erhvervsuddannelserne (Müller 2005; Steedman 2005; EU 2007).

³⁴ Skoledelen er desuden historisk set kommet til at fylde mere i erhvervsuddannelserne (Juul 2004).

Jørgensen og Juuls undersøgelse viser blandt andet, at der i erhvervsuddannelserne forekommer det man kan betegne som en dobbelt sortering. Den første sortering forekommer, når de unge efter grundskolen fordeler sig på henholdsvis erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser (Jæger & Holm 2007; Ploug 2005). Den anden sortering forekommer i overgangen fra grundforløb til hovedforløb, når eleverne deles op i dem der ikke får en praktikplads, og dem der gør. Der sker et frafald i denne overgang blandt andet som følge af mangel på praktikpladser, og det viser sig, at de elever der falder fra uddannelserne har en svagere social baggrund, end de elever der gennemfører uddannelserne (Humlum & Jensen 2010).

I det følgende gennemgås en række af de fordele der findes ved vekseluddannelser som det der kendetegner det danske system. Erhvervsuddannelser baseret på praktik kan betegnes som en fordel for de unge der ikke er bogligt orienterede, og giver samtidig de unge en fordelagtig vej ind på arbejdsmarkedet. Opdelingen i et erhvervsrettet og studieforberegende spor (erhvervsuddannelse og gymnasialuddannelse) betyder samtidig, at undervisningen kan blive mere målrettet. Opdelingen i to spor er en forudsætning for, at erhvervsuddannelserne er tæt involverede med arbejdsmarkedets parter og at arbejdsmarkedets parter dermed føler et stærkt ejerskab til uddannelserne, hvilket er afgørende for at uddannelserne kan bevare en høj værdi på arbejdsmarkedet. Ulempen ved opdelingen i to spor er, at muligheden for videregående uddannelse er stærkt begrænset indenfor erhvervsuddannelserne og dermed risikerer uddannelserne at blive en uddannelsesmæssig 'blindgyde' (Andersen 2005).

Som opsamling på flere europæiske undersøgelser (Shavit & Müller; Brunello & Checchi 2007) kan det på den ene side udledes at en stærk spordeling i studieforberegende og erhvervsrettede ungdomsuddannelser forstærker den sociale sortering i sammenligning med ikke-spordelte ungdomsuddannelser, især i forbindelse med at give flest muligt unge adgang til videregående uddannelser som bliver et stadigt vigtigere element i forhold til livslang læring. På den anden side kan separate praktikbaserede erhvervsuddannelser være medvirkende til, at skoletrætte unge tilbydes en uddannelse med høj værdi på arbejdsmarkedet målt på beskæftigelsesgraden. Studiet viser desuden følgende fire fordele ved vekseluddannelser eller duale systemer:

- De sikrer en lav arbejdsløshed blandt unge, som indtræder på arbejdsmarkedet med en erhvervsuddannelse.

- De skaber et tæt match mellem uddannelse og job og giver kompetencer, som er relevante og brugbare på arbejdsmarkedet, hvilket medfører, at færre arbejder i job, hvor de ikke udnytter deres uddannelse (underbeskæftigelse)
- De bidrager til en stor mobilitet og fleksibilitet på arbejdsmarkedet i kraft af bindende nationale standarder for uddannelsernes kompetenceprofiler, uddannelsernes faglige bredde og parternes ejerskab til uddannelserne gennem det faglige selvstyre.
- De giver som vekseluddannelser i højere grad end skolebaserede uddannelser en arbejdssocialisering med mulighed for udvikling af en stærk fagidentitet – især via virksomhedspraktikken.

Punkterne er taget direkte fra original teksten side 42.

Erfaringer fra andre lande – Tyskland og Schweiz som eksempler

Den danske skolepraktik har en lavere status end erhvervsuddannelser baseret på virksomhedspraktik. Det står i modsætning til i andre lande baseret på et vekseluddannelsessystem såsom Holland, Østrig og Schweiz, hvor skolepraktik enten har status på linje med erhvervsuddannelser baseret på virksomhedspraktik eller ligefrem en højere status. På trods af dette findes også lande hvor skolebaserede erhvervsuddannelser ligesom i Danmark har en lavere status, det gælder blandt andet Tyskland. I litteraturstudiet fokuseres på landene Tyskland, Schweiz og Holland til at eksemplificere de skolebaserede erhvervsuddannelsers status. I det følgende skitseres kort de centrale fund.

Tyskland – Skolebaserede uddannelser som holdeplads

Siden 1990'erne har praktikpladsproblemet været langt mere udtalt i Tyskland end i Danmark. Som følge af dette har der været en kraftig opblomstring af alternative skolebaserede uddannelsesforløb med det formål at agere 'konjunkturbuffer' og 'holdeplads' for unge uden en ordinær praktikplads. Forløbene er opdelt i egentlige skolebaserede erhvervsuddannelser som giver formel kompetence til arbejdsmarkedet og i forberedende og introducerende forløb til erhvervsuddannelser som ikke giver nogen formelle kompetencer³⁵. Det står i modsætning til den danske skolepraktik som anerkendes som kompetencegivende på arbejdsmarkedet og dermed ækvivalerer de ordinære duale erhvervsuddannelser (Euler 2009; Deissing 2009). Flere af de forløb der ikke giver nogen formelle kompetencer er en del af det såkaldte 'overgangssystem'. Omfanget af overgangssystemet er blevet så stort, at det uddanner lige så mange elever som de ordinære vekseluddannelser gør (Wordelmann 2009; Euler 2009; BIBB 2009). At flere af uddannelsesstilbuddene i overgangssystemet ikke anerkendes som kompetencegivende skyldes, at arbejdsgiverne ikke anerkender

³⁵ En del af uddannelsesstilbuddene i overgangssystemet kan sammenlignes med de danske produktionsskoler og erhvervsuddannelsernes grundforløb.

skolebaserede forløb, fordi de frygter, at de vil forringe kvaliteten af uddannelserne. Der findes dog også eksempler på skolebaserede erhvervsuddannelser i Tyskland der giver formel kompetence på arbejdsmarkedet herunder en toårig assistent-uddannelse (fx Wirtschaftsassistent). Dog har uddannelser som denne ikke en høj status på arbejdsmarkedet. Mange unge i de skolebaserede uddannelser vælger af samme grund at søge videre i en ordinær praktikplads for at forbedre deres chancer på arbejdsmarkedet (Euler 2009).

Hvad kan vi lære af erfaringerne fra Tyskland?

De tyske erfaringer peger på, at det er afgørende, at skolepraktikken indgår som en integreret del af erhvervsuddannelserne. Ordningen kan med fordel integreres endnu mere end den er i dag, således at den bliver mindre konjunkturbetinget. Skolepraktikken kan for eksempel i højere grad indgå som supplerende uddannelse for elever i ordinær praktik, og dermed være med til at sikre den faglige bredde i uddannelserne, særligt set i lyset af mange virksomheders fortsatte specialisering. De tyske erfaringer viser desuden, at i perioder med konjunkturedgang, og hvor der er kvoter og adgangsbegrænsninger til skolepraktikken, findes en risiko for en stigning i antallet af forberedende uddannelses- og aktiveringsforløb, som ikke er meritgivende i forhold til erhvervsuddannelserne. Afslutningsvis peger erfaringerne fra Tyskland på, at det er vigtigt, at sørge for at arbejdsgiverne anerkender nye skolebaserede uddannelser på linje med de ordinære erhvervsuddannelser. I Danmark viser den lavere beskæftigelsesfrekvens for nogle af de nye skolebaserede uddannelser (AER 2009), at disse uddannelser har en lavere værdi på arbejdsmarkedet, og det kan medføre en øget dobbeltuddannelse for en del af de unge der uddannes indenfor disse uddannelser.

Schweiz – skolebaseret uddannelse med mindre omfang – men ligeværd

Erhvervsuddannelserne i Schweiz ligner de danske og tyske ved at være vekseluddannelser (dualt system). 65 % af en ungdomsårgang starter på en erhvervsuddannelse med virksomhedspraktik, og det duale system er derfor det dominerende. Udover de praktikbaserede erhvervsuddannelser findes også skolebaserede erhvervsuddannelser, og disse er mest udbredt i de fransktalende dele af landet. Antallet af elever i de skolebaserede erhvervsuddannelser svarer til omfanget af den danske skolepraktik, da den var på sit højeste i 2004, svarende til kun omkring en tiendedel af vekseluddannelsernes samlede antal elever. I Schweiz anvendes skolepraktik ('Lehrwerkstätte') som det tredje læringsrum i erhvervsuddannelserne ved siden af skole og virksomhed. De skolebaserede erhvervsuddannelser adskiller sig ved, at de på mange områder har en status som er ligeværdig med de praktikbaserede erhvervsuddannelser. Det er der flere grunde til. Dels har de en lang historie som selvstændig uddannelsesvej (Zulauf & Gentinetta 2008b), og dels er

de ikke blevet anvendt som konjunkturbuffer, ligesom den danske skolepraktik. De skolebaserede uddannelser opfattes dermed ikke som en kompensation for mangel på ordinære praktikpladser. Desuden giver de skolebaserede uddannelser i Schweiz en reel erhvervskompetence fuldstændig på linje med de ordinære erhvervsuddannelser, hvilket hænger sammen med, at de indbefatter samme omfang af praktisk undervisning (værkstedsundervisning), og at svendeprøven er den samme (gælder også den danske skolepraktik). De skolebaserede uddannelsers høje status skyldes desuden, at uddannelserne rummer flere muligheder for videregående uddannelse. Det betyder samtidig, at uddannelserne ofte vælges af de mest uddannelsesorienterede unge.

Hvad kan vi lære af erfaringerne fra Schweiz?

At de skolebaserede uddannelser vælges af de uddannelsesorienterede unge er, ifølge Jørgensen & Juul, en interessant pointe i forhold til den danske skolepraktik. Skolepraktikken har nemlig mulighed for at tilrettelægge undervisningen ud fra et rent læringsperspektiv, fordi produktion ikke er i centrum. I en skolekontekst kan der samtidig i højere grad skabes et samspil mellem fagets teori og værkstedsundervisning, hvilket danner grundlag for, at de nødvendige faglige kompetencer kan opnås på kortere tid i en skolebaseret erhvervsuddannelse. Skolepraktikken har samtidig mulighed for at tilbyde almen og studieforberegende undervisning på flere niveauer med det mål for øje at give adgang til videregående uddannelse. Ifølge Jørgensen & Juul, kan dette være medvirkende til, at skolepraktikken kan tiltrække flere stærke og målrettede elever, hvilket i sidste ende kan bidrage til at skolepraktikken får en øget status og værdi i samfundet.

4) På trods af at disse bidrag ikke er forskningsbaserede skal det nævnes at **Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)** har udgivet tre rapporter om skolepraktik. Det gælder rapporterne ”Skolepraktik i erhvervsuddannelserne” (2011), ”Resultater af skolepraktik – En undersøgelse af skolepraktikelever og deres tilknytning til arbejdsmarkedet” (2012) og ”Evaluering af praktikcentre del 1 og 2” (2015). Jeg vil i det følgende gennemgå resultaterne af den ene af de tre rapporter nemlig ”Resultater af skolepraktik – En undersøgelse af skolepraktikelever og deres tilknytning til arbejdsmarkedet” (2012). Undersøgelsen peger på, at forskellen på hvordan skolepraktikelever og øvrige erhvervsuddannelseselever klarer sig er forholdsvis lille. Der viser sig dog en generel tendens til, at elever færdiguddannet i skolepraktik ikke klarer sig ligeså godt som øvrige elever. Der er dog forskelle fra uddannelse til uddannelse. Undersøgelsen viser desuden, at forskellen i det faglige niveau hos elever færdiguddannede med og uden skolepraktik er lille. Forskellen på de to elevgrupper er dog større når det gælder

den efterfølgende arbejdsmarkedstilknytning. Endelig viser undersøgelsen, at skolepraktikkens varighed har betydning. Forskellene hos elever uddannet med og uden skolepraktik er mindre for færdiguddannede der har været forholdsvis kort tid i skolepraktik dvs. højst 30 % af den samlede uddannelsestid, mens forskellen er større for elever der har været forholdsvis lang tid i skolepraktik, dvs. over 30 % af den samlede uddannelsestid. I rapporten vurderes det at skolepraktikkens bidrager til, at flere unge gennemfører en erhvervsuddannelse, men at ordningen samtidig rummer potentialer som den ikke udnytter. I rapporten står blandt andet: *”Skolepraktikordningen står over for tre – tæt forbundne – udfordringer, hhv. En rekrutteringsudfordring, der handler om den lille søgning til skolepraktikken, en omdømmeudfordring, der handler om skolepraktikkens dårlige rygte, og endelig en kvalitetsudfordring, der handler om at sikre, at udbyderne kan udnytte de læringsmæssige potentialer i ordningen.”* (EVA 2012: 6). Rapporten peger endeligt på, at det er centralt at skolepraktikken udvikler nye og mere fleksible modeller for arbejdsdelingen mellem undervisningen på skole og oplæring i virksomhederne. Det vil ifølge rapporten, give skolepraktikken mulighed for at blive et selvstændigt læringsrum med egne opgaver og sin egen plads i erhvervsuddannelserne i tæt samspil med skoledelen og virksomhedsdelen.

Bilag 3: Uddybende metodeovervejelser

For ikke at overskride specialets maksimum sideantal har det været nødvendigt at sætte de metodeovervejelser i bilag som af pladsmæssige årsager ikke har været mulige at have med i selve opgaven. De supplerende metodeovervejelser omhandler dels mine refleksioner over min egen forskerrolle i felten og dels betydningen af den aktuelle skolepraktikantvolumen under mine besøg.

Refleksioner over min forskerrolle i og samspil med mit felt³⁶

Jeg observerer sammenlagt en uge i salonen og i værkstedet og er til stede under hele undervisningsdagen størstedelen af observationsperioden. Det vil sige, at jeg møder samtidig med skolepraktikanterne om morgenen og går hjem, når de har fri. På den måde får jeg et indblik i, hvordan en hel dag og arbejdsuge forløber i skolepraktikken. Laila Launsø, Leif Olsen og Olaf Rieper inddeler i værket ”Forskning om og med mennesker” (2011) tilgangen til observation i en deltagende versus en ikke-deltagende tilgang. De to tilgange refererer til, om forskeren kan betegnes som deltager eller tilskuer til begivenhederne i undersøgelsesfeltet. Launsø et al. understreger, at der ikke er tale om et enten eller, men derimod om et kontinuum, hvor forskeren kan være mere eller mindre deltagende. Launsø et al. laver i en

³⁶ Afsnittet er taget fra mine metodeovervejelser i mit 9. semesterprojekt, som tager udgangspunkt i samme empiriske materiale som specialet.

model tre nedslag på dette kontinuum som fra venstre mod højre beskrives som 1) *forskeren som deltagende observatør* 2) *forskeren som observerende deltager* 3) *forskeren som tilskuer* (Launsø et al. 2011: 114). Indtager man rollen som deltagende observatør, har man en naturlig rolle i den kontekst, man observerer og indgår i de sociale processer (Ibid.: 114). I rollen som observerende deltager kan forskeren ikke siges at have en naturlig rolle i de sociale processer, men kan godt have interaktioner med feltets aktører. I rollen som tilskuer indtager forskeren en iagttagerrolle og står helt udenfor de sociale processer (Ibid.: 115). Min rolle som observatør ændrer sig undervejs i observationsperioderne fra at være, hvad man kan betegne som rollen som tilskuer mod det der kendetegner rollen som observerende deltager. Jeg indtager i begyndelsen en mere iagttagende observatørrolle, da mit forhold til aktørerne i feltet i de første dage kan betegnes som relativt distanceret. De første interaktioner jeg har med skolepraktikanterne er kendetegnede ved at være kortvarige og af rimelig formel karakter. Dette kan blandt andet tilskrives min egen indledende usikkerhed i forhold til feltet, idet jeg som udefrakommende ikke kender til de accepterede sociale normer og praksisser (Bourdieu 1977).

Launsø et al. arbejder med fire forskningstyper (Launsø et al. 2011). Herunder *den beskrivende*, *den forklarende*, *den forstående* og *den handlingsrettede forskningstype*. Jeg vil betegne min forskningstilgang som tilhørende den forstående forskningstype. Indenfor den forstående forskningstype er forholdet mellem forsker og udforskede både karakteriseret ved nærhed og distance. Det fremhæves som afgørende, at forskeren kan trække sig tilbage og fortolke sit felt udefra, og det er derfor en forudsætning, at forskerens nærhed til de udforskede i feltet ikke får karakter af at være for ”indfødt” (Launsø et al. 2011: 32). Den indledende usikkerhed i forhold til min egen ageren overfor feltets aktører kan tilskrives en indre konflikt i mig som forsker i forhold spændingen mellem nærhed og distance. Der opstår en usikkerhed hos mig i forhold til, hvor ”tæt” jeg kan gå på aktørerne og samtidig at kunne opretholde min mere formelle og distancerede forskerrolle. Jeg ønsker på den ene side at feltets aktører skal føle sig trygge ved min tilstedeværelse, men jeg ønsker samtidig ikke, at min relation til aktørerne skal få karakter af en nærhed, der vanskeliggør min tilbagetrukne rolle, der giver mig mulighed for at betragte det, der sker i feltet. Min rolle ændrer sig gradvist fra det, der kan betegnes som tilskuerrollen mod at blive mere deltagende, da jeg gradvist begynder at have nogle små interaktioner med skolepraktikanterne. Dog kan min rolle på intet tidspunkt betegnes som det, der kendetegner den deltagende observatør, idet jeg ikke er en naturlig del af de sociale processer i feltet. Det følgende uddrag fra min logbog på

frisøruddannelsen illustrerer den usikkerhed, jeg oplevede på min første observationsdag i forhold til, hvordan jeg skulle agere som observatør og ny i feltet;

”Instruktøren Lene samler skolepraktikanterne og præsenterer mig kort. Derefter fortæller jeg skolepraktikanterne om hvem jeg er, og hvorfor jeg er der. Der er ingen der har spørgsmål til noget af det jeg har sagt. Skolepraktikanterne vender tilbage til deres arbejde og jeg prøver at finde et sted jeg kan placere mig i salonen. Jeg finder en sofa i den ene ende af lokalet, hvor jeg sætter mig, men jeg kan ikke rigtig se skolepraktikanterne, fordi spejlene ved bordene skygger. Jeg flytter mig til en af frisørstolene, men efter kort tid går en skolepraktikant i gang med at arbejde ved bordet ved siden af mig. For ikke at være i vejen, flytter jeg mig endnu engang. Jeg henter en stol i baglokalet og placerer den i det ene hjørne af rummet ved håndvaskene, herfra har jeg overblik over det meste af salonen. Først nu føler jeg mig godt placeret. Jeg finder min blok frem og går i gang med at notere hvad jeg ser.”

(Logbog 1. dag – Frisøruddannelsen)

Den usikkerhed, jeg oplever i forhold til at finde et sted at placere mig i rummet, forstærkes af den kunstige fornemmelse, det fremkalder at sidde med min blok på en stol og notere, mens jeg observerer. Jeg oplever det som en meget brat overgang at komme ind af døren det ene øjeblik for kort efter at introducere mig for skolepraktikanterne til at sætte mig ned med min blok og notere. Det er en smule grænseoverskridende efter knapt nok at have dannet mig et overblik over rummet, at skulle ”indtage scenen” og lede aktørernes opmærksomhed mod min tilstedeværelse gennem min indledende præsentation af mig selv og min undersøgelse. Jeg oplever, hvordan jeg bliver meget selvbevidst, hvilket blandes med frygten for at skolepraktikanterne oplever min tilstedeværelse som påtrængende og forstyrrende. Efter jeg har sat mig ned og taget de første noter, falder jeg mere ind i rollen som observatør og det føles knapt så opstillet som i begyndelsen.

De første dage under observationerne indtager jeg som ovenfor beskrevet en tilbagetrukket observatørrolle. Det kommer til udtryk ved, at jeg holder mig i baggrunden og ikke på eget initiativ indleder samtaler med hverken skolepraktikanter, instruktører eller kunder. Jeg henvender mig ikke til skolepraktikanterne ud fra den betragtning, at jeg ikke ønsker at være et forstyrrende element. Både i salonen og i værkstedet er der allerede den første dag nogle af skolepraktikanterne, der viser interesse for mig og kommer hen og spørger ind til min undersøgelse. Jeg oplever det som en lettelse, fordi jeg tolker deres henvendelse som en

accept af min tilstedeværelse. Den distance, jeg indledningsvis oplever til feltets aktører grundet min egen usikkerhed, løsnes lidt op på grund af interaktionerne med skolepraktikanterne, hvilket er med til at skabe en smule mere nærhed mellem mig og mit felt³⁷. Nogle skolepraktikanter er meget optagede af, hvordan jeg kan sidde stille i så mange timer og skrive ned. De udviser bekymring for, om der sker ”nok” til at jeg har noget at skrive om, hvilket følgende uddrag fra min logbog den første dag i skolepraktikken på frisøruddannelsen illustrerer:

”Skolepraktikanterne lader ikke til at være særligt påvirkede af min tilstedeværelse. Når jeg får øjenkontakt med nogen smiler de for det meste til mig. I løbet af formiddagen sidder jeg bare og noterer og er ikke i kontakt med nogen af skolepraktikanterne. Senere på dagen er der flere af skolepraktikanterne der henvender sig til mig. De lader til at være rimelig trygge ved mig. De er opmærksomme på mig og spørger om jeg ikke er ved at være træt af at skrive og udviser bekymring for om der sker nok til, at der er noget at skrive om.”
(Logbog 1. dag - Frisøruddannelsen)

Pigerne udviser i den beskrevne situation bekymring for mig og har svært ved at forstå, hvordan jeg kan sidde ned og skrive i så mange timer i træk. Efter nogle dage begynder jeg også i begrænset omfang at henvende mig til nogle af skolepraktikanterne, da det virker mere naturligt, idet de har lært mig lidt at kende og jeg dem. Følgende uddrag fra mine observationer fra den første dag i skolepraktikken på frisøruddannelsen viser et eksempel på en af de interaktioner, jeg har med en af skolepraktikanterne;

”En dreng arbejder på et dukkehoved og tager sølvpapirlignende stykker ud af dukkens hår. Han er ved at lave striber i håret, og spørger om jeg vil se, hvad han har lavet. Jeg svarer ja, rejser mig fra min stol og går hen til dukkehovedet der sidder fast på en af stolene. Drengen forklarer, hvordan han rent teknisk er gået frem, da han lagde farven i og forklarer noget med kulør og farvetyper. Jeg forstår

³⁷ Arnt Vestergaard Louw beskriver i metodeafsnittet ”At give slip for at få fat” på side 59 i sin ph.d. afhandling ”Indgang og adgang på erhvervsuddannelserne. Analyse af tømrerelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet” (2013) hvordan han på samme måde oplever det som en lettelse at begynde at involvere sig mere med sit felts aktører, fordi det er med til at gøre hans position som udefrakommende lettere og samtidig åbne døren til eleverne på en anden måde end en mindre grad af involvering giver mulighed for. Det skal understreges at Vestergaards observationsrolle adskiller sig fra min, idet han indskrives på grundforløbet på tømreruddannelsen og dermed deltager i hverdagen, hvilket ligger langt fra min rolle i feltet.

det ikke rigtig, men nikker og lytter. Han fortæller, at det er rart at kunne træne lidt teknik, mens han er i skolepraktikken.”

(Observationer 1. dag - Frisøruddannelsen)

Den beskrevne situation er et eksempel på en af de interaktioner, jeg har i løbet af min observationsperiode i salonen, men den illustrerer samtidig en selvstændig pointe, idet den viser, at drengen har taget min introduktion af min undersøgelse meget bogstaveligt. Som tidligere beskrevet, lægger jeg bevidst vægt på at fortælle skolepraktikanterne, at jeg er interesseret i deres arbejdsopgaver i skolepraktikken for at fjerne fokus fra dem som individer, så de ikke skal føle sig usikre. At drengen i uddraget forklarer mig de fagligt tekniske principper bag den hårfarvning, han er i gang med viser, at han gerne vil sætte mig ind i, hvad han arbejder med, og at han samtidig tror, at jeg har en faglig interesse i faget, hvilket jo ikke er tilfældet, idet jeg hverken er ved at uddanne mig til frisør eller arbejder som frisør. Hans indgående beskrivelse af hvilke kulører og farvetyper han bruger, finder jeg meget rørende, da han samtidig meget sødt inviterer mig ind i hans verden, på trods af at jeg ingen forudsætninger har for at forstå hans tekniske beskrivelse af hårfarvningen.

I løbet af observationsperioderne forsøger jeg så vidt muligt, hverken at være eller at fremstå som instruktørernes allierede. Det forsøger jeg at undgå ud fra den betragtning, at jeg ikke ønsker at skolepraktikanterne skal føle, at jeg tager instruktørernes perspektiver mere alvorligt end deres. Samtidig ønsker jeg ikke, at skolepraktikanterne skal få den opfattelse, at jeg på nogen måde samarbejder med instruktørerne, hvilket heller ikke er tilfældet udover at de er mine kontaktpersoner og dermed min indgang til feltet. At jeg ikke ønsker hverken at fremstå som eller at være instruktørernes allierede betyder, at jeg forsøger at begrænse samtaler med instruktørerne som omhandler enten skolepraktikanterne eller min undersøgelse i skolepraktikanternes nærvær. Af samme grund vælger jeg at holde min frokostpause alene i skolens kantine på trods af tilbud fra instruktørerne om at spise med dem. Frokostpausen er også et tiltrængt frirum, hvor jeg ikke skal forholde mig til min egen rolle overfor hverken skolepraktikanterne eller instruktørerne. Det er samtidig et bevidst valg ikke at spise frokost i pauserummet i salonen eller i værkstedet, hvor skolepraktikanterne er, for at de ikke skal opleve, at jeg også her observerer dem og dermed ikke giver dem deres frirum. Da jeg under observationerne primært befinder mig på min stol i salonen og i værkstedet, bliver pauserummet ved siden af salonen og værkstedet det sted, skolepraktikanterne har mulighed for at trække sig tilbage uden min tilstedeværelse, hvilket jeg er opmærksom på at respektere.

Min tid som observatør i salonen og i værkstedet adskiller sig på mange måder fra hinanden. Jeg er i salonen mere involveret med skolepraktikanterne end i værkstedet. Det kan tilskrives flere årsager. Først og måske mest markant findes forskellen i det faktum, at jeg som kvindelig akademiker i langt højere grad er på udebane i værkstedet, idet jeg med et stærkt begrænset kendskab til biler ikke har nogen umiddelbar referenceramme til arbejdet i værkstedet. Min adgang til frisørfaget er på mange måder mere umiddelbar og let, da jeg som kvinde har en umiddelbar forståelse for fagets fokus og samtidig har nemmere ved at identificere mig med pigerne i salonen, idet jeg selv er kvinde. På samme måde har skolepraktikanterne i salonen højst sandsynligt også nemmere ved at identificere sig med mig. Forskellene kan også tilskrives den betydning at størstedelen af pigerne i salonen er kendetegnet ved en mere udadvendt natur end drengene på værkstedet er. Det kan være en af årsagerne til, at der opstår flere interaktioner og dialoger mellem mig og pigerne i salonen end mellem mig og drengene i værkstedet. At pigerne i salonen umiddelbart er mere udadvendte end drengene i værkstedet, kan muligvis også tilskrives det fag, de har valgt. Hvor frisørfaget i højere grad ligger op til interaktion på grund af den store mængde kundekontakt, mens mekanikerfaget ikke i samme grad ligger op til interaktion på grund af den mere begrænsede kundekontakt. Man kan derfor tale om, at det er forskellige typer af unge, der vælger de to fag, hvilket jeg mærker til som observatør. Min observatørrolle kommer derfor til udtryk på forskellige måder i de to undersøgelseskontekster. Hvor min observatørrolle i salonen, i hvert fald i den sidste del af perioden, er kendetegnet ved en forholdsvis høj grad af deltagelse, er den i værkstedet kendetegnet ved en lavere grad af deltagelse i forhold til interaktionen med skolepraktikanterne (Launsø et al. 2011: 114). For begge observationsperioder gælder det, at jeg oplever, at instruktørerne er mere påvirkede af min tilstedeværelse end skolepraktikanterne er. Instruktørerne synes at have en bevidsthed om, at jeg tilskriver deres rolle en væsentlig betydning, hvilket muligvis hænger sammen med, at de er klar over at undersøgelsens fokus er læring, og at de fungerer som repræsentanter for at viden formidles, og dermed er en vigtig del af skolepraktikanternes læreprocesser. Det er min klare fornemmelse, at de er opmærksomme på, at jeg har min opmærksomhed rettet mod deres interaktioner med skolepraktikanterne i de forskellige læringssituationer, fx når de skal vejlede en skolepraktikant om en klipning eller en reparation af en bil. Det kan muligvis have den konsekvens, at instruktørerne er mere ”på” i forhold til skolepraktikanterne end de normalt er.

Om den aktuelle skolepraktikantvolumen under mine besøg

Den aktuelle skolepraktikantvolumen er svingende, fordi de unge dels skiftevis skal på skoleophold og dels i praktik i virksomheder i perioder af varierende længde. Den aktuelle

skolepraktikantvolumen under mit besøg i værkstedet er, at der er mellem fire og fem skolepraktikanter i de to uger jeg besøger skolen. Instruktørerne forklarer, at det er et relativt lavt antal skolepraktikanter, idet der typisk er omkring ti skolepraktikanter i værkstedet. Jeg er derfor vidne til en atypisk situation. Under mit besøg i skolepraktikanordningen i salonen er der i gennemsnit ti skolepraktikanter til stede, og instruktørerne forklarer at det stemmer nogenlunde overens med den typiske skolepraktikantvolumen. I begge skolepraktikordninger oplever jeg, at der er udskiftning blandt skolepraktikanterne under mine besøg, blandt andet fordi nogen skal på skoleophold, på prøve i en virksomhed eller får en praktikaftale med en virksomhed. I behandlingen af det empiriske datamateriale må jeg forholde mig til, hvad det betyder for min undersøgelse, at jeg er vidne til en lidt atypisk situation i værkstedet, idet der kun er omkring halvdelen af det ”normale” antal skolepraktikanter til stede. Under min observationsperiode arbejder skolepraktikanterne typisk en til to mand om én bil. En af skolepraktikanterne forklarer, at det er en særligt privilegeret situation, idet de normalt arbejder tre mand eller flere om en enkelt bil. Samtidig forklarer instruktøren Søren, at han har bedre mulighed for at hjælpe, når der er færre skolepraktikanter til stede, og han har desuden mere tjek på, hvad den enkelte arbejder med, og hvor der er brug for hans hjælp. Dette er med til at gøre mig opmærksom på, at det ikke er uvæsentligt for arbejdet i værkstedet, hvor mange skolepraktikanter der er til stede. Mit datamateriale havde højst sandsynligt set anderledes ud, hvis jeg havde besøgt værkstedet i en periode med mange skolepraktikanter og det havde muligvis været noget andet skolepraktikanterne havde fokuseret på i interviewene, for eksempel at de ikke havde adgang til instruktørernes hjælp, eller at de var irriterede over at være for mange om bilerne.

Bilag 4: Spørgeguides

Spørgeguide - Skolepraktikantinterviews

Indledende spørgsmål

Kan du fortælle lidt om, hvorfor du har valgt netop denne uddannelse?

Er du glad for at gå på uddannelsen?

Har du altid vidst, at det var denne her uddannelse, du gerne ville starte på?

Kan du fortælle om, hvad du gjorde, efter at du gik ud af folkeskolen til nu?

Hvornår startede du på din uddannelse her på skolen?

Har du gået på andre uddannelser, inden du startede her?

Overvejede du andre uddannelser (hvilke)?

Baggrundsspørgsmål

Hvor gammel er du?

Hvor bor du henne (område/ude/hjemme)?

Hvor er du vokset op henne?

Hvad laver dine forældre (uddannelse/job)?

Om rammerne for praktikken

Kan du fortælle lidt om din skolepraktikperiode, hvornår du startede osv.?

Hvor længe har du været i skolepraktik?

Hvornår stopper din praktikperiode?

Hvor langt er du i din uddannelse?

Hvad er årsagen til, at du startede i SKP (manglende praktikplads, mistet praktikplads etc.)?

Hvordan blev du informeret om mulighederne for at starte i skolepraktik (fx infomøde)?

Har du været i virksomhedspraktik i perioder (VFU, kort aftale osv.) under dit SKP forløb (hvis ja – uddyb hvor og hvor længe)?

Er skolepraktikken som du forventede, eller er der noget, der har overrasket dig?

Om arbejdsopgaver i skolepraktikken

Kan du prøve at beskrive en typisk dag (hvornår møder du, hvilke arbejdsopgaver du har, hvornår går du hjem osv.)?

Kan du beskrive en typisk arbejdsopgave?

Er dine arbejdsopgaver varierede?

Løser du oftest opgaver selvstændigt eller i samarbejde med andre?

Er der tilstrækkelig med opgaver at løse?

Synes du, at opgaverne er virkelighedsnære?

Er dine arbejdsopgaver udfordrende?

Hvad synes du om de krav der bliver stillet til dig i praktikken (er de passende/høje/for lave)?

Får du tildelt ansvar?

Får du feedback på dit arbejde og derved kendskab til, hvad du kan forbedre?

Oplever du, at der er tid nok til at løse opgaverne?

Arbejder du nogensinde under tidspres?

Arbejder du nogensinde under en fastlagt deadline?

Gør du dig umage med at løse dine opgaver?

Hvor frie rammer har du til at løse dine opgaver?

Har du nogensinde kontakt med kunder (hvis ja – hvordan)?

Har du adgang til de redskaber/værktøjer/artefakter du har brug for, for at kunne udføre dine arbejdsopgaver?

Hvad vil du mene, er vigtige egenskaber at besidde i dit fag (f.eks. at kunne handle hurtigt, teknisk snilde etc.)?

Er det egenskaber du får mulighed for at træne/øve dig i i skolepraktikken (hvordan / hvorfor - hvorfor ikke)?

Hvad kendetegner personer der er uddannede indenfor dit fag og er dygtige, til det de gør?

Vil du mene, at de egenskaber du nævner, kan trænes/læres i skolepraktik (hvorfor / hvorfor ikke)?

Om eksterne opgaver

Løser du nogensinde eksterne opgaver (laver biler for kunder/klipper hår på kunder)?

Hvad betyder det for dig at arbejde for en ”rigtig” kunde (fx mere motivation og engagement)?

Hvordan ville du have det med ikke at have mulighed for at løse opgaver for ”rigtige” kunder (ville det stadig være muligt at engagere sig)?

Løser I nogensinde opgaver som er blevet stillet af nogen udenfor skolen (fx virksomheder der har opstillet en konkurrence for skolepraktikanterne)?

Om læring i skolepraktikken

Kan du give nogle eksempler på en situation eller et forløb under din praktik, hvor du synes, at du lærte særligt meget?

Kan du tilsvarende nogle eksempler på en situation eller et forløb, hvor du ikke synes, at du lærte særlig meget/noget?

Om progression under praktikken

Kan du fortælle noget om de mål, der er for dit praktikforløb (kendskab til praktikmålene, brug af logbøger etc.)?

Kan du give nogle eksempler på, hvordan du arbejder med målene?

Tænker du over at holde øje med, at du lærer, det du skal, mens du er i praktik (gøres der fx brug af logbøger eller lignende)?

Hvordan følger instruktøren med i om du opnår målene (praktikmål/logbøger)?

Om kommunikationen mellem instruktør og skolepraktikanter

Kan du prøve at tænke tilbage på sidste gang en af dine instruktører skulle sætte dig ind i en ny opgave, og beskrive hvordan det foregik?

Kan du prøve at beskrive, hvordan instruktørerne typisk sætter dig ind i dine arbejdsopgaver (gives der f.eks. fælles instrukser eller individuelle instrukser)?

Blev opgaven du beskriver formidlet på en forståelig måde (synes du generelt, at dine opgaver bliver formidlet på en forståelig måde)?

Oplevede du, at blive sat ordentligt ind i den opgave, du fik (eller må du ofte bede om at få det forklaret igen)? Oplever du generelt, at blive sat ordentligt ind i dine opgaver?

Synes du, at instruktøerne har forståelse for det niveau, du er på?

Bruger instruktøren nogensinde fagudtryk, som du ikke kender til?

Er instruktøerne synlige og til stede?

Får du den hjælp, du har brug for (er der fx tit kø til at få hjælp)?

Hvad gør du typisk helt konkret for at få hjælp (kalder på instruktøren, venter på han/hun selv kommer og spørger etc.)?

Om instruktørrollen og forholdet til instruktøerne

Kan du sige lidt om, hvad du synes om dine instruktører og deres måde at undervise/vejlede på (er de engagerede, dygtige til deres fag mm.)?

Hvordan er dit forhold til dine instruktører (fx godt, distanceret, ligeværdigt etc.)?

Hvad kalder du instruktøerne (lærere, undervisere, vejledere etc.)?

Hvordan betragter du instruktøerne (fx som en slags mester eller mere som en underviser)?

Hvordan tror du omvendt, instruktøerne betragter jer (som elever, lærlinge etc.)?

Hvad synes du om den måde instruktøerne kommunikerer med jer på (ligeværdigt, uligeværdigt etc.)?

Er der noget, de kunne gøre bedre (hvis ja - uddyb hvorfor)?

Er der forskel på instruktøerne og på faglærerne på grund- og hovedforløbene (uddyb hvordan)?

Om samarbejde og forholdet til de andre skolepraktikanter

Hvordan har du det med de andre skolepraktikanter?

Er der nogen du snakker med udover skolen?

Hvordan er jeres sammenhold?

Hvordan er jeres samarbejde?

Kan du finde på at spørge de andre om hjælp (hvis fx instruktøren er optaget eller ikke er til stede)?

I hvor høj grad bruger I hinanden til hjælp og sparring?

Kan du lære noget af de andre (kan du fx lære noget af dem med mere erfaring end dig selv)?

Om skolepraktik versus skoleophold

Hvordan mærker du, at du er skolepraktikant og ikke grundforløbs- eller hovedforløbselev?

Hvordan adskiller det at være i skolepraktik sig fra at være på skoleopholdene?

Hvad lærer du i skolepraktik som er anderledes, end du lærer under skoleopholdene?

Adskiller de opgaver du får i SKP sig, fra de opgaver du får på skoleopholdene?

Om skolepraktik versus virksomhedspraktik

Hvordan oplever du forskellen på at være i praktik i en virksomhed og på at være i skolepraktik (spørgsmål er rettet til skolepraktikanter der har prøvet at være i praktik i en virksomhed)?

Hvad tror du er anderledes ved at være i skolepraktik i forhold til at være i praktik i en virksomhed (spørgsmålet er rettet til skolepraktikanter der kun har været i skolepraktik)?

Er der noget, du ikke tror, man lærer af at være i skolepraktik, som du tror, at man lærer i virksomhedspraktik?

Tror du omvendt, at der er noget, man kan lære af at være i skolepraktik, som man ikke kan lære af at være i virksomhedspraktik?

Er der noget du går glip af ved at være i skolepraktik?

Tænker du over, om du bliver ligeså dygtig som dem der har en læreplads/ordinær aftale?

Tror du, at det har nogen betydning for dine senere muligheder for at få et arbejde/klare dig på arbejdsmarkedet, at du har været i skolepraktik?

Stiller du ligeså høje krav til dig selv i SKP, som du tror, du ville gøre i en virksomhed?

Om det praktikpladsopsøgende arbejde

Hjælper skolen dig med at skaffe en praktikplads?

Hvem er det der hjælper (instruktør/praktikpladskonsulent)?

Hvilke krav bliver der stillet til dig i forbindelse med at søge praktikpladser (X antal ansøgninger om ugen, profil på praktikpladsen.dk etc.)?

Synes du, at det er nogle fair krav (uddyb)?

Opsamlende spørgsmål

Kender du nogen der har sagt nej tak til SKP, hvorfor?

Kender du nogen der er droppet ud af SKP, hvorfor?

Hvad er det bedste ved at være i skolepraktik?

Hvad er det værste ved at være i skolepraktik?

Vil du anbefale skolepraktik til andre (hvorfor/hvorfor ikke)?

Hvilket råd ville du give en ven, der skulle til at starte i skolepraktik?

Har du nogen gode råd til, hvordan skolepraktikken kunne blive endnu bedre?

Er der noget, vi ikke har været inde på, som du synes er vigtigt for mig at vide?

Spørgeguide - Instruktørinterviews

Baggrundsspørgsmål

Hvad er din faglige og uddannelsesmæssige baggrund (direkte fra erhvervslivet, tidligere faglærer etc.)?

Hvornår startede du her på skolen?

Hvor længe har du arbejdet som instruktør?

Hvad fik dig til at søge jobbet som instruktør?

Svarer jobbet til de forestillinger du havde, om hvordan det ville være?

Om arbejdsopgaver som instruktør

Kan du prøve at beskrive, hvordan en typisk dag ser ud som instruktør (hvornår møder du, hvilke opgaver har du i løbet af en dag etc.)?

Hvilke arbejdsopgaver har du som instruktør?

Hvor meget fylder administrative opgaver (opleves de som en tidsrøver i forhold til undervisningen)?

Har du adgang til de ressourcer, du har brug for til din undervisning (de fornødne maskiner, værktøjer etc.)?

Om instruktørrollen

Kan du fortælle lidt om rollen som instruktør, og hvordan du har det med den?

Hvad er dine vigtigste opgaver som instruktør?

Hvad lægger du mest vægt på i dit arbejde som instruktør?

Hvad er det bedste ved jobbet som instruktør?

Hvad er de største udfordringer ved jobbet som instruktør?

Hvad kræver det at være instruktør?

Er der nogen forhold man skal være særligt opmærksom på som instruktør?

Hvordan vil du mene, at instruktørrollen adskiller sig fra faglærerrollen?

Hvordan er dit samarbejde med og relation til faglærerne på skolen?

Hvordan samarbejder og støtter I hinanden?

Hvor får du de nødvendige kompetencer fra?

Hvordan arbejder skolen med at kvalificere dig til opgaven som instruktør (får du fx tilbud om kurser eller lign.)?

Får du den støtte du har brug for?

Om undervisningsnære forhold og opgaver til skolepraktikanterne

Hvordan arbejder du/skolen med at skaffe relevante opgaver til skolepraktikanterne?

Kan du prøve at beskrive en typisk arbejdsopgave for skolepraktikanterne?

Hvor meget får skolepraktikanterne lov til (må de bruge alle værktøjer, maskiner osv.)?

Har skolepraktikanterne adgang til de redskaber/værktøjer/artefakter, de har brug for, for at kunne udføre deres arbejdsopgaver?

Er skolepraktikanternes arbejdsopgaver varierede/udfordrende/virkelighedsnære?

Er der tilstrækkelig med opgaver at løse for skolepraktikanterne?

Oplever du, at skolepraktikanterne har tid nok til at løse opgaverne?

Hvordan arbejder du med at integrere tidspres og deadlines i undervisningen?

Hvordan arbejder du med at integrere kundekontakt i undervisningen?

Løser skolepraktikanterne ofte opgaver selvstændigt eller i samarbejde med andre?

Oplever du, at skolepraktikanterne gør sig umage med at løse deres opgaver?

Didaktiske overvejelser

Kan du fortælle lidt om de muligheder og udfordringer, du har i forhold til planlægningen af undervisningen?

Kan du fortælle noget mere om, hvornår du sidst oplevede dette?

Kan du give nogle eksempler på, hvordan du arbejder med planlægning/tilrettelægning af undervisningen?

Hvordan samarbejder du med din medinstruktør om undervisningen?

Hvad lægger du vægt på i arbejdet med at oplære skolepraktikanterne?

Hvilke (didaktiske) overvejelser gør du dig i forhold til skolepraktikanternes læring og faglige udvikling i forhold til de faglige mål, de skal nå i praktikken?

Hvordan arbejder med at koble teori og praksis?

Sparrer du med de andre instruktører om, hvordan de tilrettelægger deres undervisning?

Hvordan arbejder du med undervisningsdifferentiering (er det svært)?

Oplever du, at have tid til at give skolepraktikanterne den hjælp, de har brug for?

Hvordan arbejder du med at skabe et miljø der adskiller sig fra den skolebaserede del af uddannelsen (fx faste mødetider, pauser forskudt af grund- og hovedforløb, særlige pauserum, særligt regelsæt for skolepraktikanterne, særligt arbejdstøj etc.)?

Om eksterne opgaver

Hvordan arbejder du med at skaffe eksterne opgaver til skolepraktikanterne?

Hvilken betydning tror du det har for skolepraktikanterne, at der er en ”rigtig” modtager?

Hvordan er dit/jeres samarbejde med det lokale uddannelsesudvalg (får I lov til at løse mange eksterne opgaver)?

Løser skolepraktikanterne nogensinde opgaver, som er bliver stillet af nogen udenfor skolen (fx virksomheder der har opstillet en konkurrence)?

Om progression under praktikken

Hvordan holder du øje med, at skolepraktikanterne lærer, det de skal, mens de er i praktik?

Gør du fx brug af logbøger eller lignende?

Kender skolepraktikanterne til praktikmålene (hvis ja – hvordan arbejdes der med dem)?

Hvordan følger du med i, om skolepraktikanterne opnår praktikmålene?

Om forholdet til skolepraktikanterne

Hvordan vil du beskrive dit forhold til skolepraktikanterne (fx godt, distanceret, ligeværdigt etc.)?

Hvordan betragter du skolepraktikanterne (fx som elever eller evt. lærlinge)?

Hvordan tror du omvendt, at skolepraktikanterne betragter dig (som underviser eller evt. mester)?

Hvordan synes du, at kommunikationen er mellem dig og skolepraktikanterne (ligeværdig, anstrengt etc.)?

Om det praktikpladsopsøgende arbejde

Hvad er din rolle i forhold til det praktikpladsopsøgende arbejde?

Hvordan følger du op på skolepraktikanterne, når de fx er i VFU eller lign.?

Hvor meget tid bruger du på praktikpladsopsøgende arbejde?

Om VFU og EMMA

Hvordan bruger I VFU?

Hvordan sikrer I kvaliteten af VFU?

Har I nogen grænser for, hvor længe skolepraktikanterne må være i VFU?

Hvad er din rolle i forhold til EMMA vurderingerne?

Hvad tænker du om EMMA kriterierne (Er de svære at overholde, er det fair krav at stille til skolepraktikanterne)?

Om skolepraktik versus skoleophold

Hvordan vil du beskrive forskellen på at være skolepraktikant og på at være grund- eller hovedforløbselev?

Hvordan adskiller skolepraktikken sig fra skoleopholdene?

Hvad lærer skolepraktikanterne i skolepraktik som er anderledes, end det de lærer på skoleopholdene?

Hvordan adskiller de opgaver skolepraktikanterne får i skolepraktik sig, fra de opgaver de får på skoleopholdene?

Om skolepraktik versus virksomhedspraktik

Hvad vurderer du, der er af forskelle for skolepraktikanterne, på at være i praktik i en virksomhed og på at være i skolepraktik?

Tror du, at der er forskel, på det skolepraktikanterne lærer ved at være i skolepraktik, og det de lærer ved at være i virksomhedspraktik (uddyb)?

Er der noget skolepraktikanterne går glip af ved at være i skolepraktik?

Er der omvendt noget skolepraktikanterne får ved at være i skolepraktik som er særligt for skolepraktikken?

Vil du mene, at skolepraktikanterne opnår samme faglige kvalifikationsniveau i skolepraktik som i virksomhedspraktik (uddyb hvorfor / hvorfor ikke)?

Vil du mene, at det at skolepraktikanterne har været i skolepraktik har en betydning for deres senere muligheder for at klare dig på arbejdsmarkedet (uddyb hvorfor / hvorfor ikke)?

Om praktikcenterets betydning

Hvilken betydning har det, at I har fået et praktikcenter for jeres hverdag og undervisning?

Hvor mener du, at etableringen af praktikcenteret har haft betydning for skolepraktikkens kvalitet og måde at fungere på i forhold til tidligere (før centrene blev etableret)?

Har praktikcenteret været med til at ændre skolepraktikkens ry og omdømme?

Hvad er praktikcenterets største opgave?

Hvilke tanker har I gjort jer omkring indretningen af værkstedet/salonen?

Hvad tror du, det har af betydning, at skolepraktikanterne arbejder i et værksted/en salon der er adskilt fra skolens øvrige elever?

Opsamlende spørgsmål

Hvis du skal pege på nogle ting der adskiller skolepraktikken fra praktik i en virksomhed, hvad skulle det så være?

Hvis du skal pege på nogle ting, der adskiller skolepraktikken fra skoledelen, hvad skulle det så være?

Tror du skolepraktikordningen vil vokse, eller betragter du den som en midlertidig løsning på praktikpladsproblematikken?

Har du nogen ide om, hvordan skolepraktikordningen vil se ud om 10 år (fx større samarbejde mellem virksomheder flere korte praktikophold eller lignende)?

Hvad vil du mene, er det bedste ved skolepraktikordningen?

Hvad vil du omvendt mene, er de største udfordringer ved skolepraktikordningen?

Har du nogen gode råd til, hvordan skolepraktikken kunne blive endnu bedre og mere attraktiv for de unge?

Har du nogen konkrete forslag til tiltag der kunne gøre ordningen endnu mere attraktiv som alternativ til en praktikplads i en virksomhed?

Er der noget, vi ikke har været inde på, som du synes, er vigtigt for mig at vide?

Bilag 5: Observationsguide

Dagens start

Hvor mange skolepraktikanter er til stede (tæl op hver dag)

Hvordan er kønsfordelingen blandt skolepraktikanterne

Hvordan er de placeret i rummet

Hvordan starter dagen

Hvordan sætter instruktørerne skolepraktikanterne ind i dagens opgaver

Hvor hurtigt går skolepraktikanterne i gang med deres opgaver

Dagens struktur

Hvordan er hverdagen struktureret (pauser, arbejds gange etc.)

Hvordan markeres pauserne

Hvem holder pauser sammen

Hvad laver skolepraktikanterne i pauserne

Hvad laver instruktørerne i pauserne

Arbejdsopgaver

Hvilke opgaver arbejder skolepraktikanterne med

Hvor længe arbejder skolepraktikanterne med den samme opgave

Hvilke redskaber (artefakter) bruger skolepraktikanterne

Har skolepraktikanterne adgang til de redskaber, de har brug for

Sætter instruktørerne deadlines for, hvornår opgaverne skal være løst

Hvor vidde rammer har skolepraktikanterne til at løse opgaverne (plads til kreativitet i opgaveløsningen)

Er der nogen af skolepraktikanterne der ser ud til at kede sig

Er alle i gang med en opgave

Virker skolepraktikanterne engagerede og optagede af deres opgaver

Samarbejde og kommunikation mellem skolepraktikanterne

Arbejder skolepraktikanterne alene eller sammen i mindre grupper

Hvordan grupperer skolepraktikanterne sig både i og udenfor undervisningen (er der et mønster i hvem der holder sammen)

Hvordan er kommunikationen mellem skolepraktikanterne

Hvad snakker skolepraktikanterne med hinanden om

Kommunikation fra instruktørerne

Hvordan er kommunikationen mellem instruktørerne og skolepraktikanterne

Er instruktørerne synlige og til stede

Stiller instruktørerne åbne eller lukkede spørgsmål

Hvordan rammesætter instruktørerne undervisningen

Hvordan guider instruktørerne skolepraktikanterne

Gør instruktørerne brug af fagudtryk

Gør instruktørerne noget for at disciplinere skolepraktikanterne til at opføre sig på en bestemt måde

Forholdet mellem skolepraktikanter og instruktører

Hvordan virker forholdet mellem skolepraktikanter og instruktører

Hvordan er stemningen i salonen og i værkstedet

Hvor meget bliver der snakket

Synes der at være tillid mellem instruktører og skolepraktikanter

Adgang til hjælp og vejledning

Er der ventetid på at få hjælp fra instruktørerne

Hvad gør skolepraktikanterne for at påkalde sig instruktørernes opmærksomhed og få hjælp

Er instruktørerne opmærksomme overfor hvis skolepraktikanterne ikke er i gang med en opgave eller har svært ved at komme videre

Samarbejdet mellem instruktørerne

Hvordan er kommunikationen og samarbejdet mellem de to instruktører

Hvordan supplerer de hinanden

Hvilke opgaver tager de sig hver især af

Kundekontakt

I hvor høj grad er skolepraktikanterne i kontakt med kunder

Hvordan kommunikerer skolepraktikanterne med kunderne

Blander instruktørerne sig når skolepraktikanterne er i kontakt med en kunde

Praktikpladser

Bliver der snakket om praktikpladser

Hvordan bliver der snakket om praktikpladser

Afslutning på dagen

Hvornår går skolepraktikanterne hjem

Hvordan afslutter skolepraktikanterne dagen/deres arbejdsopgaver

Siger skolepraktikanterne farvel til hinanden

Siger instruktører og skolepraktikanter farvel til hinanden

Perspektiver på skolepraktikken som læringsmiljø - Skolepraktikkens muligheder og udfordringer i erhvervsuddannelserne

Sonja Marie Staffeldt

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet København

Antal anslag: 8.822

Abstract

Artiklen bygger på et kandidatspeciale i Læring og Forandringsprocesser ved Aalborg Universitet. I specialet undersøges hvilke udfordringer og muligheder der knytter sig til skolepraktik som læringskontekst i erhvervsuddannelserne. Specialets undersøgelse bygger på empirisk materiale i form af observationer og kvalitative interviews med skolepraktikanter og instruktører i to skolepraktikordninger på henholdsvis automekaniker- og frisøruddannelsen. Undersøgelsen konkluderer, at skolen rummer en række unikke potentialer som praktikkontekst, men at skolepraktikken på nogle områder kommer til kort i forhold til at leve op til virksomhedslignende forhold. Skolepraktikkens potentialer som læringskontekst kan blandt andet tilskrives fravær af tidspres og faste deadlines, som muliggør faglig fordybelse i arbejdsopgaverne. I skolepraktikken kan opgaverne samtidig tilpasses den enkelte skolepraktikants faglige behov, hvilket kan danne grundlag for tilegnelsen af et højt fagligt niveau. Skolepraktikken har vanskeligt ved at tilbyde skolepraktikanterne adgang til en fuldt udfoldet praksis som i virksomhederne, til gengæld tilbydes skolepraktikanterne hurtigt adgang til fagligt udførende opgaver i form af blandt andet kundeopgaver i skolepraktikken.

Nøgleord: *skolepraktik, *erhvervsuddannelse, *praktikpladser, *praktikpladskompenserende undervisning, *læring

Indledning

I dag kan et stigende antal erhvervsuddannelseselever ikke få en praktikplads i en virksomhed (Danmarks Statisk 1). Flere af disse elever tilbydes som alternativ mulighed for at komme i skolepraktik. Skolepraktikken har dels til formål at sørge for, at der i perioder med mangel på praktikpladser i virksomheder uddannes tilstrækkeligt med kvalificeret faglært arbejdskraft, og dels at bidrage til den politiske målsætning om at 95 % af en ungdomsårgang gennemfører en ungdomsuddannelse (EVA 2012: 8). Skolepraktikordningen er således en del af den såkaldte 'Uddannelsesgaranti' som har til formål at sikre, at erhvervsuddannelseselever har

mulighed for at færdiggøre deres uddannelse inden for den indgang, de har valgt (Jørgensen 2011: 197). Omfanget af skolepraktik har gennem tiden været reguleret op og ned afhængig af den aktuelle praktikpladssituation. Skolepraktikordningen var oprindeligt tænkt til at være midlertidig med det formål at agere nødløsning på et akut konjunkturelt problem. I stedet blev ordningen gjort permanent i 1997, da mangel på praktikpladser viste sig at være et vedvarende og strukturelt problem (Jørgensen 2011: 194). Ud fra et samfundsmæssigt og uddannelsespolitisk perspektiv bør det ikke gå ud over de unge i erhvervsuddannelserne og deres uddannelse, at virksomhederne ikke tilbyder praktikpladser nok. Derfor er det afgørende for samfundet og fremtidens faglærte arbejdskraft, at elever uden en praktikplads i en virksomhed tilbydes et kvalificeret alternativ.

Skolepraktikken som læringsrum

Skolepraktikanterne arbejder i simulerede værkstedmiljøer som i udgangspunktet har til formål at efterligne et virksomhedsmiljø, og dermed give skolepraktikanterne de samme faglige og sociale kvalifikationer som elever i et ordinært læreforhold (Nationalt Center for Erhvervspædagogik 2011). I diskussionerne af skolepraktik er der ofte fokus på ordningens begrænsninger i forhold til virksomhedspraktik og flere steder fremlægges ordningen som en mangeltilstand eller som en kompensation for den mest ønskværdige tilstand (Jørgensen og Juul 2010: 14; 16). I Danmark har vi med vores vekseluddannelsessystem en stærk og stolt tradition for, at virksomhedsoplæring fylder en stor del af de fleste erhvervsuddannelser, og erhvervsuddannelsernes interessenter har altid bakket op omkring vekseluddannelsesprincippet og virksomhedsoplæringen (Jørgensen & Juul 2010: 4; Jørgensen 2011: 196). Den generelle positive tilgang til virksomhedsoplæringen præger debatten om skolepraktik, og får nemt skolepraktikken til at fremstå som en mindre ønskværdig praktikform (Jørgensen & Juul 2011: 5; 9). I de fleste andre europæiske lande er skolebaseret praktik og dermed rent skolebaserede erhvervsuddannelser udbredt, men det er aldrig noget, vi har haft tradition for i Danmark (Jørgensen & Juul 2010: 4). Hertil kommer at der blandt arbejdsgiverne er en udbredt holdning til at skolebaserede erhvervsuddannelser ikke har samme værdi i forhold til at imødekomme virksomhedernes behov (Karmark og Piil 2003: 198). Spørgsmålet er, hvilke forudsætninger skolepraktikken har for at leve op til virksomhedslignende forhold, og om det er rimeligt at forvente at praktik i en skolekontekst kan give eleverne samme kvalifikationer som praktik i en virksomhed? Dertil kan man stille spørgsmålstejn ved, om målsætningen om at skolepraktikken skal efterligne virksomhedslignende forhold er meningsfuld, eller om det i højere grad vil være produktivt at betragte skolepraktikken som et selvstændigt læringsrum med egne unikke kvaliteter og potentialer? Man kan i forlængelse af dette argumentere for, at skolepraktikken med fordel

kan betragtes som et selvstændigt læringsrum eller som erhvervsuddannelsernes ”tredje læringsrum” som hverken er eller kan sidestilles med skoleophold eller virksomhedspraktik (EVA 2011: 13; Jørgensen & Juul 2011; 16).

I specialets undersøgelse finder jeg frem til, at skolepraktikken rummer flere potentialer som læringsrum, men at skolepraktikken samtidig er udfordret på en række områder i forhold til at efterligne et autentisk virksomhedsmiljø. Andre undersøgelser har peget på, at skolepraktikken blandt andet kommer til kort, når det gælder skolepraktikanternes socialisering ind i en arbejdspladskultur. Desuden peges på, at skolepraktikken er udfordret i forhold til at give skolepraktikanterne erfaringer med kundekontakt, kollegarelationer og at arbejde under tidspres og deadlines (Jørgensen & Juul 2010: 19; EVA 2012: 11). I min undersøgelse finder jeg frem til, at nogle af de fordele der kan tilskrives skolepraktikkens læringsmiljø er, at skolepraktikanterne ved sjældent at arbejde under tidspres og faste deadlines får mulighed for at øve sig og træne deres teknisk-faglige færdigheder. Fravær af tidspres giver dermed mulighed for faglig fordybelse som kan være medvirkende til at give en dybere forståelse af stoffet, hvilket kan danne grundlag for at skolepraktikanterne tilegner sig et højt fagligt niveau. Det viser sig, at flere af instruktørerne arbejder systematisk med at tilpasse opgaverne efter den enkelte skolepraktikants faglige niveau og behov. Der tages på den måde højde for, hvor skolepraktikanterne er i den samlede uddannelse, hvilke dele af faget de mangler at blive styrket i, og hvilke praktikmål der skal arbejdes med i den givne praktikperiode. For de skolepraktikanter der føler sig fagligt usikre, eller fx har dumpet en prøve på et af skoleforløbene, kan det betragtes som en fordel, at instruktørerne kan arbejde med at styrke dem i de opgaver, de har behov for at øve sig på. Skolepraktikken har dermed den fordel, at opgaverne kan tilpasses efter den enkeltes behov, uden at man behøver at tage højde for profithensyn på samme måde som i en virksomhed. Ifølge flere af skolepraktikanterne er skolepraktikken kendetegnet ved, at opgaverne forventes at blive løst grundigt og ”efter bogen” hvilket står i kontrast til flere af deres oplevelser fra virksomhedspraktik, hvor man i perioder er underlagt tidspres og derfor arbejdes der også ofte i et højere tempo, hvilket kan gå udover den grundighed opgaverne udføres med.

Skolepraktikken i fremtiden

I specialets perspektivering argumenteres der for, at skolepraktikken med fordel kan betragtes som et selvstændigt læringsrum i erhvervsuddannelserne. Der argumenteres desuden for, at man i højere grad bør gøre forsøg med at udnytte de potentialer der findes ved skolepraktikkens læringsrum. Nogle af potentialerne ved skolepraktikken kan som tidligere nævnt tilskrives fraværet af tidspres og heraf muligheden for faglig fordybelse. Et interessant

spørgsmål er, hvordan man bedre kan udnytte de potentialer der findes ved fraværet af tidspres. I værket *”Kloge hænder – et forsvar for håndværk og faglighed”* (2013) hævder forfatteren Mattias Tesfaye³⁸, at erhvervsskolerne bør spille en større rolle i samfundet i forbindelse med innovation og videnskabelse (Teskfaye 2013: 150). Ifølge Tesfaye bør erhvervsskolerne i fremtiden stå i centrum for vækst og innovation for små og mellemstore virksomheder, og derfor bør man ifølge ham tænke langt mere i samarbejde mellem erhvervsskoler, universiteter og erhvervsliv (Teskfaye 2013: 153). Tesfaye foreslår mere konkret, at man opretter det han kalder *”Videnscentre for håndværk”* på erhvervsskolerne og han foreslår, at videnscentrene samtidig kan fungere som praktiksted for særligt ambitiøse elever (Teskfaye 2013: 155). Om dette forklarer han:

”Det bør være muligt for kreative lærlinge at tage en praktikperiode eller to på sådanne innovationsværksteder, hvor de arbejder fuldtid med at opbygge prototyper og teste nye produkter. Sådant et miljø med problemløsning, tilknyttede akademikere fra universitetet og de nyeste maskiner vil automatisk tiltrække nogle af de dygtigste elever. Dermed ville praktikpladscentre³⁹ i højere grad blive for de dygtigste og mest ambitiøse, og de ordinære praktikpladser kan så fordels til resten af klassen.”

(Teskfaye 2013: 153)

Ved at lade skolepraktikken indgå i denne form for videnscentre, vil praktikformen kunne komme til at spille en anden rolle i erhvervsuddannelserne end den gør i dag. Ved at gøre skolepraktikken til en væsentlig del af erhvervsskolernes rolle i forbindelse med innovation og vækst, vil skolepraktikken samtidig i højere grad få mulighed for at udnytte sine potentialer som læringsrum, idet fraværet af tidspres og profithensyn udnyttes til fordybelse i det pågældende fag og håndværk. Ved at lade skolepraktikken spille en rolle i forhold til videnscentrene, vil skolepraktikken samtidig, ifølge Tesfaye, kunne tiltrække særligt dygtige og nysgerrige elever. Man kan forestille sig, at dette kan være medvirkende til, at skolepraktikken i højere grad bliver et aktivt tilvalg for eleverne, frem for et nødvendigt onde som følge af praktikpladsproblematikken.

For kildehenvisninger henvises til specialets referenceliste.

³⁸ Matias Tesfaye er uddannet murer og tidligere ansat som faglig sekretær i fagforbundet 3F.

³⁹ Skolepraktikken er organiseret i såkaldte ’praktikcentre’ og det er disse Tesfaye her refererer til.

Bilag 7: Artikel – 9. semester projekt

Elevperspektiver på læring i skolepraktik

- En undersøgelse af elevernes oplevelser med skolepraktikken som læringsrum på frisør- og automekanikeruddannelsen

Sonja Marie Staffeldt

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Artiklen tager udgangspunkt i mit 9. semesterprojekt. I projektet undersøges skolepraktik i erhvervsuddannelserne i et læringsperspektiv, samt hvad der er med til at gøre skolepraktikken særlig som læringsrum med udgangspunkt i et elevperspektiv. Undersøgelsen tager afsæt i Jean Lave og Etienne Wengers situerede læringsteori (1991) og Wengers teori om praksisfællesskaber (1998). Gennem elevernes beskrivelser forsøges at give et nuanceret billede af skolepraktikken som læringskontekst. Undersøgelsen viser, at det giver elevernes læring nogle særlige vilkår, at skolepraktikken foregår i et lukket læringsrum. Blandt andet giver det mulighed for faglig fordybelse. Instruktøernes vejledning betyder desuden muligheden for adgang til fagligt udfordrende opgaver, fordi deres hjælp er med til at forhindre, at der begås omfattende fejl.

Introduktion

Artiklen tager udgangspunkt i en undersøgelse, jeg har foretaget af elevperspektiver på skolepraktik i mit 9. semesterprojekt i modulet *Læring og forandring i praksis*. I projektet undersøges skolepraktik i erhvervsuddannelserne (EUD) i et læringsperspektiv med udgangspunkt i elevernes oplevelser med praktikformen, samt hvad der er med til at gøre skolepraktikken særlig som læringsrum. Undersøgelsen er foretaget på en frisøruddannelse og en automekanikeruddannelse på to forskellige erhvervsskoler.

Indføring i undersøgelsen

Skolepraktik er et tilbud til elever, der ikke kan få en læreplads i en virksomhed, eller som uforskyldt mister deres læreplads (EVA 2011: 13). Under finanskrisen ændrede praktikpladssituationen sig markant, og virksomhederne blev mere tilbageholdende med at indgå praktikaftaler (Jørgensen og Juul 2010: 8). Manglen på praktikpladser er fortsat mærkbar i dag, og stadig flere EUD-elever søger derfor plads i skolepraktik (EVA 2012: 29). Skolepraktikordningen blev oprindeligt oprettet som en midlertidig løsning på praktikpladsproblematikken og skulle ophøre, så snart konjunkturf forholdene så bedre ud. Ordningen blev dog i stedet gjort permanent, da man måtte sande, at der fortsat var behov for,

at eleverne kunne komme i praktik på skole (Jørgensen 2011: 194). I dag udbydes skolepraktik på 46 af de omkring 110 forskellige erhvervsuddannelser i Danmark (EVA 2012: 8; EVA 2015: 9). Skolepraktikken kan siges at udgøre et anderledes læringsmiljø end praktik i en virksomhed, fordi den foregår på skole. Undersøgelser af læring i skolepraktik peger på, at skolepraktikken blandt andet kommer til kort i forhold til virksomhedspraktik, når det gælder elevernes arbejdslivssocialisering og tilegnelsen af de arbejdsmarkedsmæssige kompetencer, som den enkelte branche kræver. Det gælder både erfaringer med kundekontakt, kollegarelationer og at arbejde under tidspres. Omvendt peges på, at en af fordelene ved skolepraktikordningen er, at den rummer unikke muligheder for at tilrettelægge læringsforløb for den enkelte elev, hvilket kan danne grundlag for, at eleverne tilegner sig et højt fagligt niveau (se Jørgensen og Juul 2012: 19 og EVA 2012: 11). I min undersøgelse træder jeg ind i selve det læringsrum, som skolepraktikken udgør, og gennem observationsstudier og interviews med udvalgte elever forsøger jeg at få et indblik i, hvilke pædagogiske og faglige processer, der har indflydelse på elevernes oplevelser af læring i skolepraktik, og hvad der gør skolepraktikken særlig som læringskontekst.

Skolepraktikken i et situeret læringsperspektiv

Undersøgelsen tager udgangspunkt i et situeret læringsperspektiv, hvor læring forstås som deltagelse i konkrete sociale praksisser (Lave og Wenger 1991). I skolepraktikken lærer eleverne gennem praktisk opgaveløsning frem for gennem undervisning i traditionel forstand. Dette teoretiske perspektiv kan derfor være produktivt i forhold til at få en forståelse for de læreprocesser, de unge i skolepraktik gennemgår. I undersøgelsen betragter jeg skolepraktikken i salonen på frisøruddannelsen og i værkstedet på automekanikeruddannelsen som praksisfællesskaber. Læring i praksisfællesskaber bygger på den antagelse, at læring er mere end blot overførsel af viden fra et individ til et andet. Her er derimod tale om et mere bredt læringsbegreb, der forstår læring som noget, der forandrer vores identitet og har betydning for vores forhold til vores omverden, og hvordan vi forstår os selv som mennesker (Wenger 1998: 174). De arbejdsfællesskaber eleverne indgår i i skolepraktikken kan forstås som praksisfællesskaber, fordi eleverne er gensidigt engagerede i en fælles virksomhed, idet de alle arbejder på at tilegne sig fagets faglige og personlige kundskaber. Man kan med andre ord sige, at det overordnede formål med elevernes deltagelse i skolepraktikken, og i uddannelsen i det hele taget, er det samme. Et af nøglebegreberne i situeret læringsteori er legitim perifer deltagelse, som beskriver den proces, hvorigennem nyankomne bliver en del af et givent praksisfællesskab. Deltagerne i et praksisfællesskab vil gennem gradvis beherskelse af viden og færdigheder bevæge sig mod fuld deltagelse i fællesskabet. Begrebet beskriver

derived relationerne mellem nyankomne og mere erfarne deltagere i et praksisfællesskab (Lave og Wenger 1991, 2003: 31). Begrebet legitim perifer deltagelse anvendes til at få en forståelse for de unges deltagelse i skolepraktikken, og hvordan denne gradvist ændrer sig i takt med, at de tilegner sig flere og flere faglige og personlige færdigheder, der knytter sig til deres fag.

Empirisk nedslag i undersøgelsen

I det følgende vil jeg, med udgangspunkt i et nedslag i undersøgelsens analyse, give et indblik i frisøreleven Saras oplevelser med overgangen fra grundforløbet til skolepraktik, og hvordan overgangen er forbundet med læringsoplevelser, der er med til at ændre hendes deltagelse i salonens praksisfællesskab. For Sara er skolepraktikken hendes første rigtige oplevelse med at være i praktik, og med det der minder om livet i en salon, hvilket blandt andet indebærer kundeopgaver. Sara beskriver i det følgende interviewuddrag den usikkerhed, hun oplevede i forbindelse med overgangen fra grundforløbet til skolepraktikken;

”Altså i starten der havde jeg virkelig svært ved at snakke med kunderne, og jeg var meget sådan, altså jeg var jo kun 16 ik’, og jeg havde jo aldrig prøvet at være ude sådan, hvor jeg skulle snakke med kunderne, og man sidder jo meget tæt ik’, og jeg synes at det var skræmmende, fordi jeg vidste ikke hvad jeg skulle snakke med dem om. Så blev det meget hurtigt sådan ”*nå men vejret er også godt i dag*” (griner). Men lige pludselig så kommer det bare. Så jo mere kundekontakt du får og sådan noget, så er det jo nemmere ik’. Og det er også alt sådan noget som teori, hvordan fanden skulle jeg lære det ik’, men lige pludselig så har du det, fordi så får du nogle erfaringer, hvor du har prøvet et eller andet på nogle kunder.”

(Frisørelev Sara, fra praksisprojekt: 19)

Sara starter allerede på frisøruddannelsen som 16-årig, og hun lægger ikke skjul på, at hun føler sig meget usikker i begyndelsen. Saras beskrivelse illustrerer, hvordan hun gennemgår en udvikling fra en stor usikkerhed i forhold til, hvordan hun skal omgås sine kunder til gradvist at blive mere sikker. Hun forklarer, at det der har gjort hende mere sikker er den erfaring, hun har fået af at have mange kunder; ”*Så jo mere kundekontakt du får og sådan noget, så er det jo nemmere ik’*”. Sara oplever at blive kastet ud i tingene, og hendes beskrivelse gør det klart, at hun oplever det som en voldsom og udfordrende overgang at komme fra grundforløbet og ind i skolepraktikken, hvor der arbejdes på rigtige kunder. Man kan forstå Saras deltagelse i salonens praksisfællesskab som en proces, hvor hendes deltagelse gradvist ændrer sig, i takt med at hun får mere erfaring med kundekontakt. Hendes position ændrer sig, fra hvad der kan betegnes som perifer deltagelse, mens hun stadig er ny i

praksisfællesskabet og endnu ikke har erfaringer med kundeopgaver, mod gradvis mere fuld deltagelse, når hun lærer, hvad det vil sige at have kunder, fordi kundebehandlinger er en af kerneopgaverne i skolepraktikken. Sara gennemgår med andre ord en læreproces, som er båret af et *learning by doing* princip, fordi hun kastes ud i opgaverne og må handle så godt, hun kan i situationen. Det er altså først, når Sara står i situationen med kunden, at hun finder ud af, hvordan det er, og hvad hun skal gøre for at håndtere det. I begyndelsen er hendes strategi, for at håndtere mødet med kunderne, at snakke om vejret, men Sara lærer gradvist at mestre kundesituationen og lærer på den måde en del af, hvad det vil sige at deltage i det praksisfællesskab, som salonen udgør. Samtidig kan man sige, at der i Saras tilfælde ikke blot er tale om, at hun lærer de faglige principper bag de behandlinger, som hun udfører på kunderne, hun er også i en læreproces, hvor hun gradvist finder ud af, hvad det vil sige at agere og handle som frisør. Det ser ud til, at overgangen fra grundforløbet til skolepraktikken repræsenterer en vigtig læreproces for Sara, fordi skolepraktikken giver hende erfaringer med dele af faget, som hun ikke tidligere har mødt på sin uddannelse.

På baggrund af Saras oplevelser af læring i skolepraktik, kan det være interessant at prøve at forstå, hvordan læringsoplevelserne kan sættes i relation til den kontekst, hun befinder sig i. Ved at gøre dette kan man få en forståelse for, hvad der er med til at gøre skolepraktikken til et særligt læringsrum. I en del af mit datamateriale, som jeg af pladsmæssige årsager ikke har haft mulighed for at behandle, forklarer frisørelverne, at de bliver fulgt på tæt hold af instruktørerne, når de udfører kundeopgaver. Instruktørerne tjekker løbende op på eleverne og retter dem, hvis det er nødvendigt. Desuden tjekker instruktørerne altid kundernes hår, inden de forlader salonen som en sikring for, at eleverne har gjort deres arbejde godt nok. Sætter man dette i relation til Saras oplevelse af hurtigt at få adgang til kundeopgaver i skolepraktikken, kan årsagen til at hun får denne mulighed relateres til, at hun ikke står alene med opgaven, men at instruktørerne står på sidelinjen og følger med, så hun ikke begår fejl. Med udgangspunkt i Saras læringsoplevelse kan man forstå skolepraktikken på frisøruddannelsen som et læringsrum, der blandt andet er kendetegnet ved muligheden for hurtigt at få adgang til udfordrende opgaver, såsom kundeopgave, fordi instruktørerne kan følge eleverne på tæt hold og dermed sørge for, at der ikke bliver begået store fejl.

Undersøgelsens resultater

På baggrund af de elevperspektiver jeg behandler i undersøgelsen, tegner der sig et alsidigt billede af, hvordan man kan forstå skolepraktikken som læringsrum. Det ser ud til at give elevernes læring i skolepraktik nogle særlige betingelser, at oplæringen foregår i et lukket

eller beskyttet læringsrum. Noget af det der kan tilskrives betydning er muligheden for adgang til hjælp fra instruktørerne. Instruktørerne repræsenterer med deres erfaringer inden for faget den faglige støtte, som eleverne, der er mindre erfarne, kan have brug for. På trods af at flere elever oplever at få tildelt fagligt udfordrende opgaver, vil de ikke opleve at stå alene med dem, fordi instruktørerne er der til at agere sikkerhedsnet.

En mekanikerelevs oplevelser med måden opgaverne er fordelt på i skolepraktikken, gør det klart, at det også kan tilskrives en mere negativ betydning, at skolepraktikken foregår i et beskyttet læringsrum. Mekanikereleven oplever nemlig at blive forhindret i at gøre sig selvstændige erfaringer med en række opgaver i skolepraktikken, fordi instruktørerne løser opgaverne for ham. I dette perspektiv opleves den hjælp eleven ydes af instruktørerne som noget negativt, idet den forhindrer ham i at gøre sine egne erfaringer.

At skolepraktikken foregår i et lukket læringsrum betyder fra en anden mekanikerelevs perspektiv, at der gives rum til faglig fordybelse, hvilket muliggøres af, at man i skolepraktikken ikke er underlagt deadlines og profithensyn. Det opleves som et af potentialerne ved skolepraktikkens læringsrum, at der er mulighed for faglig fordybelse, og eleven oplever at kunne bringe den viden, som han har tilegnet sig i skolepraktikken, med ind i sin virksomhedspraktik. På baggrund af undersøgelsens resultater bliver det klart at elevernes oplevelser ikke tegner et entydigt billede af skolepraktikken. Med udgangspunkt i elevernes oplevelser kan praktikformen tilskrives en række potentialer men der er samtidig nogen ting der kunne være anderledes.

For kildehenvisninger henvises til specialets referenceliste.

Bilag 8: Perspektivering

I analysen finder jeg frem til, at skolepraktikken rummer flere potentialer som læringsrum, men at praktikformen samtidig er udfordret på en række områder i forhold til at efterligne et autentisk virksomhedsmiljø. På baggrund af dette vil det i perspektiveringen blive behandlet, hvordan skolepraktikken bedre kan udnytte sine potentialer som læringsrum. I perspektiveringen vil jeg argumentere for, at der er behov for at tænke nyt og anderledes i forhold til hvilket slags læringsrum skolepraktikken skal være, for at ordningen kan blive et endnu bedre alternativ til virksomhedspraktikken end den er i dag. Jeg vil argumentere for, at skolepraktikken bør betragtes som et selvstændigt læringsrum eller som erhvervsskolernes ”tredje læringsrum”, som hverken er eller kan sidestilles med skoleophold eller virksomhedspraktik (EVA 2011: 13; Jørgensen & Juul 2009-10: 55). Anlægger man dette blik

på skolepraktikken, bliver det samtidig nemmere at få øje på ordningens potentialer, idet man ikke vil søge at sammenligne den med de to øvrige læringsrum.

Da skolepraktikken ikke til fulde har mulighed for at efterligne virksomhedspraktik, vil jeg hævde, at det er mere produktivt at betragte skolepraktikken som en anden form for læringsrum ved at forsøge at få øje på de potentialer der findes ved skolebaseret praktik. Nogle af potentialerne ved den type læringsrum skolepraktikken udgør kan tilskrives fraværet af tidspres og heraf muligheden for faglig fordybelse. Et interessant spørgsmål er, hvordan man bedre kan udnytte de potentialer der findes ved fraværet af tidspres⁴⁰. I værket *"Kloge hænder – et forsvar for håndværk og faglighed"* (2013) hævder forfatteren Mattias Tesfaye der er uddannet murer og tidligere ansat som faglig sekretær i fagforbundet 3F, at erhvervsskolerne bør spille en større rolle i samfundet i forbindelse med innovation og videnskabelse (Teskfaye 2013: 150). 84% af uddannelsescheferne på erhvervsskolerne svarer i en undersøgelse fra 2012, at erhvervsskolerne burde spille en rolle i forbindelse med innovation og vækst. På trods af dette har kun halvdelen af skolerne været en del af sådanne projekter indenfor de sidste to år. Størstedelen af uddannelsescheferne mener, at årsagen til dette er, at der ikke er nogen politisk bevågenhed omkring erhvervsskolernes funktion i vækstpolitikken, og at mange virksomheder ikke ved, at erhvervsskolerne kan indgå i samarbejder af denne slags (Teskfaye 2013: 151). Om dette forklarer vicedirektør på erhvervsskolen Tech College Aalborg; *"Mens fokus ofte er på universiteternes betydning for erhvervslivet, er der en tendens til at overse den lange tradition, som erhvervsskolerne har for at koble hoved og hænder sammen."* (Teskfaye 2013: 151). Direktør for Danske Erhvervsskoler Lars Kunov opfordrede den daværende S-SF-R Regering til i højere grad at gøre erhvervsskolerne til omdrejningspunkt for innovation. Det resulterede i partiernes fælles udspil *"De unge skal med"* (2011). I udspillet stod blandt andet;

"Erhvervsskolerne er tæt på mange mindre virksomheder og har dermed en unik mulighed for at formidle ny viden og være motor for innovation, vækst og erhvervsudvikling. Den udvikling vil S og SF understøtte ved at give erhvervsskolerne mulighed for at indgå i samarbejder med små og mellemstore virksomheder om produkt- og markedsudvikling. Heri kan også indgå samarbejder

⁴⁰ Jørgensen & Juul (2009-10) foreslår som beskrevet i specialets litteraturstudium, at man i Danmark forsøger, at kvalificere skolepraktikken på baggrund af udenlandske erfaringer. Et af forslagene er, at skolepraktikken i højere grad udnytter sit potentiale som læringsrum ved, at kvalificere eleverne til videregående uddannelse, således at erhvervsuddannelserne ikke bliver en uddannelsesmæssig 'blindgyde' for de elever der ønsker at læse videre (Jørgensen & Juul 2009-10: 43-44).

med forskningsenheder samt praktiske læringsforløb for elever på erhvervsskolerne.”

(Teskfaye 2013: 147)

På trods af dette udspil gjorde den daværende regering det aldrig klart, hvilken rolle erhvervsskolerne skulle spille i dansk vækstpolitik (Teskfaye 2013: 147). Der findes dog flere erhvervsskoler der på eget initiativ har etableret gode og frugtbare samarbejder med det lokale erhvervsliv (Teskfaye 2013: 148). Det gælder blandt andet et samarbejde mellem erhvervsskolen Food College Aalborg og virksomheden Nordex Food, hvor skolens undervisere og elever bidrager med at udvikle nye opskrifter, hvori virksomhedens fødevarer indgår. De bidrager desuden med at produktudvikle virksomhedens varer (Teskfaye 2013: 148). Ifølge Teskfaye bør erhvervsskolerne i fremtiden stå i centrum for vækst og innovation for små og mellemstore virksomheder, og derfor bør man tænke mere i samarbejde mellem erhvervsskoler, universiteter og erhvervsliv, end man gør i dag (Teskfaye 2013: 153). Om dette forklarer administrerende direktør i virksomheden Dal-Bo A/S: *”Vores problemer er en karakter, hvor hverken traditionel rådgivning eller universiteterne slår til. Erhvervsskolernes kobling af ny viden med stor praktisk indsigt i vores fag gør dem til en nøgleaktør i forhold til at ruste os til den globale konkurrence.”* (Teskfaye 2013: 149). Om erhvervsskolernes rolle i forhold til fremtidig innovation forklarer Teskfaye;

”Danske erhvervsskoler udgør hver især et hovedbibliotek af håndværksmæssig viden, der kun tilfældigt og sporadisk kommer ud og arbejde i de danske virksomheder. Ved at omdanne skolerne til videnscentre for håndværk (...) kan det store flertal af danske virksomheder, der ikke har egne udviklingsafdelinger, få tilført ny viden og udviklet nye produkter på en lavpraktisk måde ”

(Teskfaye 2013: 151)

Teskfaye foreslår mere konkret, at man opretter det han kalder ”Videnscentre for håndværk” på erhvervsskolerne. Teskfaye foreslår, at disse videnscentre samtidig kan fungere som praktiksted for særligt ambitiøse elever (Teskfaye 2013: 155). Om dette forklarer han:

”Det bør være muligt for kreative lærlinge at tage en praktikperiode eller to på sådanne innovationsværksteder, hvor de arbejder fuldtid med at opbygge prototyper og teste nye produkter. Sådant et miljø med problemløsning, tilknyttede akademikere fra universitetet og de nyeste maskiner vil automatisk tiltrække nogle

af de dygtigste elever. Dermed ville praktikpladscentrene⁴¹ i højere grad blive for de dygtigste og mest ambitiøse, og de ordinære praktikpladser kan så fordels til resten af klassen.”

(Teskfaye 2013: 153)

Ved at lade skolepraktikken indgå i denne form for videnscentre, vil praktikformen kunne komme til at spille en anden rolle i erhvervsuddannelserne end den gør i dag. Ved at gøre skolepraktikken til en væsentlig del af erhvervsskolernes rolle i forbindelse med innovation og vækst vil skolepraktikken få mulighed for at udnytte sine potentialer som læringsrum, idet fraværet af tidspres og profithensyn udnyttes til at skabe rum for fordybelse i det pågældende fag og håndværk. På baggrund af de gode erfaringer der allerede findes med samarbejder mellem erhvervsskoler og erhvervsliv, vil det desuden være oplagt, at tænke i, hvordan man kan styrke samarbejdet mellem skolepraktik og erhvervsliv. Det vil samtidig være med til at understøtte skolepraktikkens realitetspræg som tilsyneladende er central for skolepraktikanernes lyst ved og engagement i arbejdet. Et samarbejde med erhvervslivet kunne for eksempel bestå i at virksomhederne inddrager skolepraktikken til at afprøve produkter eller teknologier, som de ikke selv har mulighed for eller tid til at afprøve. Ved at lade skolepraktikken spille en rolle i forhold til videnscentrene, vil skolepraktikken samtidig, ifølge Tesfaye, kunne tiltrække særligt dygtige og nysgerrige elever (Teskfaye 2013: 153). Man kan forestille sig, at dette kan være medvirkende til, at skolepraktikken i højere grad bliver et aktivt tilvalg for de unge frem for et nødvendigt onde som følge af praktikpladsproblematikken.

⁴¹ Skolepraktikken er organiseret i såkaldte 'praktikcentre', og det er disse Tesfaye her refererer til.